

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fernanda Antônia Barbosa da Mota

A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE
TERESINA

TERESINA – PI
AGOSTO / 2007

FERNANDA ANTÔNIA BARBOSA DA MOTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE
TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho

TERESINA – PI

2007

FERNANDA ANTÔNIA BARBOSA DA MOTA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A
RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS
PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DA PREFEITURA MUNICIPAL DE
TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de professores e Práticas Pedagógicas.

Aprovado em: de de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho (UFPI / CCE)
Orientador

Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito (UFPI / CCE)
Examinadora

Prof. Dr. José de Ribamar Torres Rodrigues (FAET)
Examinador

Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI / CCE)
Examinadora Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Ananda e Manoel, amores da minha vida, pois a educação é o único caminho que posso lhes orientar a seguir para a realização de seus sonhos.

A um anjo chamado Heraldo, que Deus colocou em meu caminho, e que nos momentos mais difíceis e finais dessa caminhada, me deu força e coragem para não me intimidar, seguindo com firmeza e determinação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, agradeço por ter me concedido a vida e, até hoje, a saúde, a força e a determinação para realizar os projetos que tenho traçado para meu futuro.

Aos meus pais, Lourdes e Wilson, que sempre me ensinaram que o legado maior de uma vida é o respeito.

Ao Prof. Dr. Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, pela orientação constante, segura e competente, presença indispensável para a consecução dessa dissertação de mestrado e para o meu aprimoramento intelectual.

Às Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito e Prof.^a Dr.^a Bárbara Maria Macedo Mendes pelas críticas e sugestões que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José de Ribamar Torres Rodrigues, pela sabedoria, respeito, confiança e apoio imprescindíveis, principalmente, no início e no final dessa trajetória.

À Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por ter gentilmente aceito participar como examinadora suplente.

À Coordenação e ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí.

À Fundação Wall Ferraz, na figura de seu presidente, Antonio José de Miranda Dantas, pelo incentivo e apoio viabilizados na concretização deste trabalho.

Ao meu irmão Paulo, também um entusiasta da educação, por ter me apoiado e incentivado na preparação para o ingresso no mestrado.

Às professoras da Escola Municipal Murilo Braga, Escola Municipal Lindamir Lima e Escola Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial que colaboram com essa pesquisa.

A todos que contribuíram de algum modo para a realização desse trabalho.

Impavidum ferient ruinae.

Horácio

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. *A formação continuada e sua contribuição para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da Prefeitura Municipal de Teresina-PI*. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí – Teresina.

RESUMO

A formação continuada mostra-se como um *locus* de novas oportunidades que visa a ressignificação da prática educativa de professores, sendo necessária na medida em que, ao propiciar a renovação profissional docente, possibilita ao professor tornar-se um profissional reflexivo que continuamente avalia as informações sobre sua prática para melhor intervir na realidade educacional. A presente dissertação é fruto de uma investigação de natureza descritiva e qualitativa sobre a formação continuada de professores, sendo o objetivo deste trabalho analisar a formação continuada e sua contribuição para a ressignificação da prática pedagógica. Nossa investigação ocorreu em três escolas campo de pesquisa no município de Teresina-PI: E. M. Murilo Braga, E. M. Lindamir Lima e E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial. Os sujeitos da pesquisa foram onze professoras que participaram do Programa de Formação Continuada Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR, atuantes em salas de aula de 1ª a 4ª série. Nossas categorias de análise foram formação continuada e ressignificação da prática pedagógica. Os aportes teóricos que fundamentam o estudo são de autores como Nóvoa (1995), Marin (1995), Freire (1996), Tardif (1998, 2002), Mendes Sobrinho (1998, 2006), dentre outros. Nessa pesquisa tivemos a oportunidade de nos aprofundar nos referenciais teóricos para melhor refletirmos sobre o estudo empírico por nós realizado. E compreendemos que a Formação Continuada mostra-se como uma necessidade que se impõe diante das mudanças que se processam em nossa realidade. A pesquisa apresenta resultados que enfatizam as principais contribuições que o programa de Formação Continuada GESTAR vem proporcionando à prática pedagógica das professoras do ensino fundamental, a saber: privilegia como *locus* de formação a escola onde as professoras atuam; propicia a indissociabilidade entre teoria e prática; considera os saberes dos quais as professoras são portadoras; considera a realidade vivenciada em cada escola, sendo a professora o sujeito participante do processo de formação na perspectiva de estar sempre refletindo sobre a teoria aplicada a sua ação diária, e, através da perspectiva de ação-reflexão-ação, oferece subsídios para um novo olhar e um novo sentido à ação docente, ou seja, propicia uma ressignificação da prática. Concluímos que os resultados do GESTAR são positivos e que a sua continuidade faz-se necessária para que as remanescentes concepções tradicionais e as práticas de ensino permeadas por paradigmas conservadores sejam gradualmente superadas.

Palavras-chave: Formação Continuada. Ressignificação. Prática Pedagógica. GESTAR.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. *The continued education and its contribution to the significance of pedagogic practices of the teachers in classroom from 1st to 4th grade in the municipality of Teresina, Piauí*. 2007. 175f. Dissertation (Master's degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Federal University of Piauí – Teresina.

ABSTRACT

The continued education is shown as a *locus* of new opportunities that seeks the significance pedagogic practices of the teacher, being necessary in the measure in that, when propitiating the educational professional renewal, it makes possible the teacher to become a reflexive professional that continually evaluates the information on your practice for best to intervene in educational reality. This dissertation is the fruit of an investigation into the descriptive and qualitative nature of continued education of teachers. The objective of the work was to analyze Continued Education and its contribution to the significance of the classroom practices of the teacher. Our investigation took place in three field research schools in the municipality of Teresina, Piauí: E. M. Murilo Braga, E. M. Lindamir Lima and E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial. The subjects of the study were eleven teachers who participate in the Continued Education for Scholastic Learning Program – GESTAR and who are employed in the classroom from 1st to 4th grade. Our analytical categories were continued education and significance of classroom practices. The theoretical supports that founded our study are from authors such as Nóvoa (1995), Marin (1995), Freire (1996), Tardif (1998 and 2002), Mendes Sobrinho (1998, 2006) among others. In that research we had the opportunity to deepen us in the theoretical references for best we contemplate on the empiric study for us accomplished. And we understood that the Continued Education is shown as a need that is imposed before the changes that are processed in our reality. The study presents some results which emphasize the primary contributions which the GESTAR Continuing Education Program offers to the in-class practices of the primary school teachers: privileges like the program being located in the school where the teacher works, links between the disconnect between theory and practice, considering the experience which the teachers already possess, considering the reality of each school, being that the participating teachers are always reflecting upon the applied theory in their daily actions and, through the act-reflect-act perspective, gives them subsidies for a new outlook and a new sense of action, bringing more significance to their practice. We concluded that the results of GESTAR are positive and that its continuity makes it necessary that the remaining traditional teaching concepts and practices permeated by conservative paradigms be gradually overcome.

Keywords: Continuing Education. Significance. Educational Practices. GESTAR.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Escola Municipal Murilo Braga.....	23
Foto 2 – Escola Municipal Lindamir Lima.....	24
Foto 3 – Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial.....	25

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo do total de professoras pesquisadas.....	26
Gráfico 2 – Formação das professoras pesquisadas.....	27
Gráfico 3 – Demonstrativo da faixa etária das professoras pesquisadas.....	28
Gráfico 4 – Demonstrativo da série do Ensino Fundamental em que atuam as professoras pesquisadas.....	29
Gráfico 5 – Tempo de docência das professoras pesquisadas.....	29
Gráfico 6 – Demonstrativo da participação das professoras pesquisadas em Cursos de Formação Continuada.....	30
Gráfico 7 – Demonstrativo de turnos de trabalho das professoras pesquisadas	31
Gráfico 8 – Áreas do conhecimento em que trabalham as professoras pesquisadas	32
Gráfico 9 – Fontes de atualização das professoras.....	125
Gráfico 10 – Recursos pedagógicos disponíveis nas escolas.....	130
Gráfico 11 – Demonstrativo das professoras que oferecem recursos.....	131
Gráfico 12 – Participação da família na vida escolar dos alunos.....	131
Gráfico 13 – Docentes que buscam conversar com familiares dos alunos.....	138
Gráfico 14 – O professor oferece desafios.....	143
Gráfico 15 – O professor favorece a reflexão.....	143
Gráfico 16 – O professor impõe critérios.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas da Prefeitura Municipal de Teresina que compõem a amostra da pesquisa.....	22
Quadro 2 – Distribuição de Cursos de Pedagogia pelas Regiões Brasileiras.....	59
Quadro 3 – Fluxograma Curricular do Curso de Pedagogia/ UFPI (Currículo Antigo).....	61
Quadro 4 – Fluxograma Curricular do Curso de Pedagogia/ UFPI (Currículo Novo).....	62
Quadro 5 – Matriz Curricular do Programa de Formação Continuada GESTAR– 2005.....	82
Quadro 6 – Categorias e respectivos indicadores.....	112
Quadro 7 – A contribuição da formação continuada para a prática pedagógica.....	152

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CEF – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAFRE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONGS – Organizações Não-Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I	
NA TRILHA DO MELHOR CAMINHO EM BUSCA DE RESPOSTAS.....	19
1.1 Caracterização da pesquisa – em busca da compreensão.....	19
1.2 A pesquisa bibliográfica e a documental.....	20
1.3 O estudo empírico: escolas campo de pesquisa	21
1.3.1 Escola Municipal Murilo Braga	22
1.3.2 Escola Municipal Lindamir Lima	23
1.3.3 Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial....	24
1.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	25
1.4.1 Professoras pesquisadas: formação e trabalho docente.....	26
1.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados.....	32
1.5.1 Observação sistemática.....	33
1.5.2 Entrevista semi-estruturada.....	35
1.6 Procedimentos de análise dos dados.....	36
CAPITULO II	
A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO	
ENSINO FUNDAMENTAL.....	38
2.1 Os caminhos percorridos na formação de professores: aspectos históricos.....	38
2.2 A formação dos professores de 1ª a 4ª Séries no Curso de Pedagogia.....	45
2.3 A formação dos professores de 1ª a 4ª Série no contexto piauiense.....	58

CAPITULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	66
3.1 Concepções de formação continuada.....	69
3.2 A formação continuada e suas contribuições para a ressignificação da prática docente.....	83
3.3 Processo de internalização do conhecimento na prática docente.....	100

CAPITULO IV

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: TRANSFORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DA ESCOLA.....	108
4.1 Um olhar sobre as professoras e seu desenvolvimento profissional.....	108
4.2 Formação continuada (Categoria 1).....	113
4.2.1 A definição do programa de Formação Continuada GESTAR pelas professoras.....	114
4.2.2 Sobre a participação das professoras no Programa de Formação Continuada GESTAR.....	119
4.2.3 Os meios utilizados pelas professoras para se atualizarem.....	123
4.3 Ressignificação da prática pedagógica (Categoria 2).....	126
4.3.1 As dificuldades presentes na prática docente.....	127
4.3.2 A superação das dificuldades encontradas na prática.....	133
4.3.3 Os subsídios que o Programa de Formação Continuada GESTAR tem dado à atividade profissional.....	138
4.3.4 Anseios e necessidades das professoras atendidas.....	144
4.3.5 O mecanismo de apropriação do conhecimento.....	148
4.3.6 Convergência para a Ressignificação da prática pedagógica.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES.....	169

INTRODUÇÃO

Buscamos conhecer-nos, cada vez mais, durante essa trajetória de nos tornar pesquisadora, refletindo sobre nossa história profissional cruzada com nossa história de vida. Como qualquer ser humano pesquisador, principalmente iniciante, sentimos angústia, dificuldade e, também, motivação para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, para a produção da dissertação de mestrado. Encontramo-nos num tempo de construção e reconstrução enquanto ser, um tempo que nos permitirá viver, sonhar, experimentar momentos de crescimento pessoal, resgatando uma aprendizagem significativa que estava adormecida em nosso mundo. Essa vontade que nos impulsiona a ultrapassar as barreiras no processo de crescimento profissional vem da necessidade de experimentar novas possibilidades, de compreender o universo educacional e, principalmente, de poder ser, como educadora, alguém que possa ajudar nossos pares e educandos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, acreditamos ser responsabilidade de todos pensar a educação, processo que humaniza o homem, embora seja uma tarefa que deve ser assumida de forma especial por aqueles que estão diretamente envolvidos no campo educacional. Nessa perspectiva, é necessário, sobretudo, que ao professor sejam dadas as condições necessárias para que possa assumir-se como sujeito, pois, como tal, ele construirá cotidianamente o “ser professor”, a sua identidade profissional, qualificando sua ação pedagógica.

As percepções que ecoam nos debates sobre formação, especialmente a partir dos anos 90 do século XX, revelam-se fundamentais por emergirem das demandas da realidade em que estamos inseridos, que nos exige cada vez mais. Assim, a dinâmica da realidade provoca mudanças na educação e, conseqüentemente, no trabalho docente. Esses debates apontam aspectos

importantes referentes às necessidades formativas dos professores, tomando como referência a cotidianidade da escola. Além disso, nas discussões atuais sobre esta questão, torna-se consensual, na visão de autores como Marin (1995), Nóvoa (1995), Candau (1996), Mendes Sobrinho (1998, 2002, 2006), Pimenta (2002), Tardif (2002), Barbosa (2003, 2004), Guimarães (2004), dentre outros, o reconhecimento de que a formação inicial não é o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão.

Nesse âmbito, a legislação educacional brasileira em vigor, corporificada na Lei Federal nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1990, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), calcada no conhecimento produzido e no debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica.

De acordo com a LDBEN/96, a atuação profissional docente não se restringe à sala de aula. Essa nova concepção implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes. Dessa forma, o poder público tem tomado algumas iniciativas no sentido da atualização docente, apontando a formação continuada como nova possibilidade de os docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática pedagógica, visando dotá-la de um novo sentido para suas vidas e para a vida de seus alunos. Tal ressignificação implicaria em uma conscientização da indissociabilidade entre a teoria e a prática pedagógica. Nesse contexto, quando o professor se defronta com novas teorias, ele revisa antigas concepções e ações para, finalmente, ressignificar sua *práxis* no contexto de seu trabalho escolar.

No entanto, faz-se necessário pontuar que, por muito tempo, a formação continuada não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, restringia-se a “reciclar” o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo o conhecimento novo desconectado do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais.

Buscando superar a dinâmica das formações anteriores, surgem, na década de 90, novos conceitos para pensar/realizar tal processo: “aperfeiçoamento e capacitação” de educadores. Coerente com tais conceitos, novas decisões foram tomadas e novas ações propostas, porém, para alguns educadores, tais estratégias

de formar ainda não respondiam às demandas de uma prática pedagógica transformadora.

Ultrapassando concepções fragmentárias, maniqueístas ou polarizadoras, delineia-se outro tipo de formação: a permanente e a continuada. Segundo Falsarella (2004), esses dois termos podem ser considerados similares, pois apresentam como eixo central a pesquisa em educação, valorizam o conhecimento do professor e, em um processo calcado na ação-reflexão-ação, buscam contribuir para uma análise do próprio fazer docente.

Nesse caso, a formação continuada de professores mostra-se com um *locus* de novas possibilidades, pois visa à ressignificação da prática educativa, ou seja, propicia-lhe um novo sentido a sua prática, isso porque a transformação necessária para melhor intervir na realidade educacional deve chegar por intermédio da própria renovação profissional docente, o que possibilita ao professor tornar-se um profissional reflexivo, o qual continuamente avalia as informações sobre sua prática, reveladas pelo meio escolar. Tal conscientização implica numa maior capacidade de adaptação à realidade escolar, de mudança para um estado permanente de crítica e de alta receptividade para a inovação. Portanto a qualificação de pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o plano nacional de educação, e o poder público precisa dedicar-se, prioritariamente, à solução desse problema.

Nossa concepção de formação continuada é de que a mesma deve ser pensada como um programa de formação em serviço capaz de propiciar meios a partir dos quais o professor pode realizar satisfatoriamente seu trabalho, avaliar seu desempenho e, também, desenvolver novos recursos para a sua prática, enfatizando seu papel como profissional envolvido no processo de transformação social.

Partindo dessa problemática, aliando-a à vivência como professora da rede municipal, foi que surgiu o interesse em investigar a formação continuada do professor, buscando responder ao seguinte problema de pesquisa – Como o programa de formação continuada Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC aos professores de 1ª a 4ª séries, têm contribuído para a ressignificação de suas práticas pedagógicas?

A opção por esse tema é também decorrente de acreditarmos que a investigação das práticas oferece elementos para entendermos de forma mais sistemática e criteriosa o trabalho docente. Nessa acepção, ocorre uma

ressignificação da prática com base nos conhecimentos novos que o docente constrói durante a formação.

A partir dessa problemática, definimos como objetivo geral do nosso estudo analisar o programa de formação continuada GESTAR, destinado aos professores de 1ª a 4ª da SEMEC/PI, explicitando como ocorre essa formação e suas contribuições para a ressignificação da prática desses professores. Especificamente, pretendemos:

- Caracterizar as diferentes modalidades de formação continuada;
- Caracterizar o programa GESTAR destinado a professores de 1ª a 4ª série da rede pública municipal de Teresina;
- Identificar como o GESTAR tem contribuído para a ressignificação das práticas pedagógicas do professor de 1ª a 4ª série do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Teresina (PMT);
- Conhecer o impacto do Programa GESTAR, na prática docente.

Com este estudo pretendemos ampliar o conhecimento produzido sobre a temática que, na teoria, mostra-se eficiente e reconstrutiva, exigindo, contudo, uma prática transformadora constituída pela teoria e pela ação, no intuito de formar uma proposta pedagógica que não conceba as pessoas como destinatários, mas como sujeitos da própria atividade, entendendo sempre que, entre uma determinada teoria que se quer assumir e a prática que se quer ressignificar, existe a teoria do sujeito, a qual se constrói a partir das indagações sobre aquilo que faz.

Nesse contexto, segundo Candau (1996) e Nóvoa (1995), é importante destacar que os programas de formação continuada devem propiciar meios favoráveis para um adequado desenvolvimento profissional dos professores, alicerçados numa reflexão sobre a prática, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Desse modo, na expectativa de ampliar oportunidades de leituras críticas acerca das práticas docentes, geralmente *locus* de um saber privado e desvalorizado, compreendemos que a escola e, mais especificamente, a sala de aula deve constituir-se em universo deste estudo, tendo os professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental como interlocutores imprescindíveis na construção dos dados da pesquisa. Este estudo, portanto, caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como referencial sobre formação de professores estudos realizados por Nóvoa (1995), Marin (1995), Freire (1996), Tardif e Gauthier (1998),

Tardif (2002), Borges (2004), Mendes Sobrinho (1998, 2006), Contreras (2002), Pimenta (2002), Barbosa (2003, 2004), Scheibe (2002), Vygotsky (2000, 2001), dentre outros. Os autores referenciados têm conceituado e sugerido modelos de formação pautados na valorização dos saberes docentes advindos da formação profissional, dos currículos escolares e das experiências vivenciadas no dia-a-dia da prática docente, a partir do que defendem um maior envolvimento do professor na pesquisa, na reflexão sobre a prática docente.

A relevância desta pesquisa traduz-se na possibilidade de contribuir com a ampliação do conhecimento sobre a formação continuada de professores e a ressignificação das práticas pedagógicas. Assim, acreditamos que este estudo poderá também subsidiar a implementação de programas de formação continuada na perspectiva crítico-reflexiva.

Esta dissertação tem a seguinte estrutura:

A Introdução, onde apresentamos a temática, a justificativa, a relevância, os sujeitos da pesquisa e os aportes teóricos utilizados no decorrer desse trabalho de analisar o programa de Formação Continuada GESTAR, elucidando como ocorre tal formação e em que medida o mesmo contribui para a ressignificação da prática dos professores da rede municipal de ensino fundamental de Teresina-PI.

O capítulo I, denominado “Na trilha do melhor caminho em busca de respostas”, onde fazemos uma exposição da natureza descritiva e qualitativa de nossa pesquisa e os tipos de instrumentos e técnicas utilizadas para a realização da mesma, além dos procedimentos de análise dos dados.

O capítulo II, “A formação inicial de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental”, onde são abordados aspectos históricos da formação de professores no Brasil, com ênfase no curso de Pedagogia onde são destacadas as diretrizes curriculares do referido curso e também a formação do pedagogo no contexto piauiense.

O capítulo III, “Formação Continuada: Reflexões Teóricas”, onde abordamos diferentes concepções de Formação Continuada, tanto a tradicional quanto a contemporânea. Também tratamos da Formação Continuada e sua contribuição para a ressignificação da prática pedagógica. E, ainda, discorremos a respeito dos processos de internalização da prática docente.

O capítulo IV, “O processo de Formação Continuada: transformação dos professores e da escola”, onde apresentamos os resultados da nossa pesquisa, a

partir da análise das categorias Formação Continuada e Ressignificação da Prática Pedagógica e seus respectivos indicadores.

As Considerações Finais, onde retomamos e destacamos as principais idéias e conclusões obtidas no decorrer dessa dissertação e apontamos possíveis caminhos para a continuidade da investigação em trabalhos posteriores.

As Referências, onde indicamos a bibliografia utilizada: livros, artigos de revistas, documentos e hipertextos.

Os Apêndices, nos quais estão os documentos utilizados para a investigação empírica: Termo de consentimento (Apêndice A), Perfil dos Docentes (Apêndice B), Observação em classe da Prática (Apêndice C) e Roteiro de Entrevista semi-estruturada (Apêndice D).

CAPÍTULO I

NA TRILHA DO MELHOR CAMINHO EM BUSCA DE RESPOSTAS

Cheguem até a borda, disse ele.
Responderam: temos medo.
Cheguem até a borda, reiterou.
Eles chegaram.
Ele os empurrou... e eles voaram.

Guillaume Apollinaire

1.1 Caracterização da pesquisa – em busca de compreensão

Para compreender e analisar as práticas docentes tivemos a necessidade de adentrar a realidade escolar, percebendo-a como um contexto histórico-social, entendendo que a ação docente não pode ser estudada à margem das condições sociais, culturais, políticas e econômicas que a determinam.

Para alcançar os objetivos propostos e tentar responder aos questionamentos, desenvolvemos, durante 2006, uma pesquisa de caráter qualitativo. Vale destacar que, mesmo nas abordagens qualitativas, não se deve desprezar a dimensão quantitativa, também importante no desenvolvimento da pesquisa, pois:

A pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos 'qualitativos' e 'quantitativos', ou entre o ponto de vista 'estatístico' e 'não estatístico'. Além disso, não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade. (GOOD; HATT, 1973 apud RICHARDSON, 1999, p. 79).

A pesquisa qualitativa, opção metodológica que se coaduna à natureza deste processo de investigação, intenta que o ambiente natural seja a fonte principal

na busca de dados, já que o investigador deve manter uma intensa interação com a realidade investigada. Nesse sentido,

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim, as circunstâncias particulares em que determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira as pessoas, os gestos, as palavras estudados, devem ser sempre referidas ao contexto onde aparecem. (ANDRÉ, 1986, p. 12).

Percebemos, então, que a opção por um determinado tipo de investigação condiciona-se à natureza do fenômeno a pesquisar e aos modos peculiares que assume a realidade a ser investigada. Dessa maneira, buscamos a conexão entre os procedimentos investigativos, a natureza e os objetivos de nosso estudo. Entendemos que a apreensão do fenômeno, na continuidade, requer uma interação contínua do pesquisador com a realidade da pesquisa e com os sujeitos, de modo a estruturar concretamente o processo investigativo.

Considerando os aspectos acima mencionados, este estudo constou de duas fases: a pesquisa bibliográfica e a documental, seguidas da pesquisa empírica, conforme explicitado nos próximos itens.

1.2 A pesquisa bibliográfica e a documental

Inicialmente procedemos ao levantamento e à consulta do material bibliográfico, buscando uma interação com os autores que tratam da temática deste estudo. Também fizemos uma análise documental do programa GESTAR, na Secretaria Municipal de Educação de Teresina-PI.

A análise de documentos foi importante para dar coerência ao trabalho, possibilitando uma compreensão mais ampla do objeto investigado. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 169), “considera-se como documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação [...], no caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programa de curso, plano de aula, trabalhos de alunos”.

Assim, através da análise documental, estudamos a organização e a efetivação do programa GESTAR, buscando analisar e compreender a concepção de formação continuada do programa, bem como seus objetivos, os fundamentos de

sua proposta pedagógica, as concepções teóricas e as estratégias de ação. Entendemos que a fundamentação, advinda de fontes documentais subsidia os passos seguintes no processo de construção da pesquisa.

1.3 O estudo empírico: escolas campo de pesquisa

O estudo empírico foi realizado na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Teresina-PI, cuja Coordenadoria de Ensino nos forneceu os seguintes dados: a rede municipal de ensino possui um total de 2.373 (dois mil trezentos e setenta e três) professores, dos quais 1.215 (um mil duzentos e quinze) são formadores de 1ª a 4ª série.

A rede municipal é dotada de 155 (cento e cinquenta e cinco) escolas, sendo 128 (cento e vinte e oito) de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Quanto à localização, as referidas escolas estão assim distribuídas: 19 (dezenove) escolas na zona norte, com 247 (duzentas e quarenta e sete) salas de aula; 25 (vinte e cinco) escolas na zona sul, com 265 (duzentas e sessenta e cinco) salas de aula; 10 (dez) na zona sudeste, com 114 (cento e quatorze) salas de aula e 20 (vinte) na zona leste, com 213 (duzentas e treze) salas de aula. Das 128 (cento e vinte e oito) escolas de 1ª a 4ª série, 20 (vinte) participaram do Programa de Formação Continuada GESTAR.

Do total das 20 (vinte) escolas que participaram do programa, escolhemos 3 (três) escolas, usando como critério de escolha o fato de terem as melhores referências do programa no ano de 2005. São elas: Escola Municipal Murilo Braga, Escola Municipal Lindamir Lima e Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial. Juntas, elas atendem a 1775 (um mil, setecentos e setenta e cinco) alunos em classes de 1ª a 4ª série.

Em tal contexto, de um total de 60 (sessenta) professoras que atuam nas referidas escolas, 46 (quarenta e seis) participaram dos cursos do GESTAR, como é demonstrado a seguir, no Quadro 1:

Escola	Professores de 1ª a 4ª séries	Professores que participaram do GESTAR	Número de alunos	Localização/ bairro
E. M. Murilo Braga	30	22	537	Marquês
E. M. Lindamir Lima	12	06	593	Piçarreira
E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial	18	18	645	Vila da Paz

Quadro 1 – Escolas da Prefeitura Municipal de Teresina que compõem a amostra da pesquisa.
Fonte: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina.

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

1.3.1 Escola Municipal Murilo Braga

A Escola Municipal Murilo Braga (Foto 1) está localizada na rua Coelho de Resende, n. 1649, zona Norte, bairro Marquês. Foi fundada no dia 16 de agosto de 1952 e oferece o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, nos turnos matutino e vespertino. No período da manhã, funcionam três turmas de 1ª série, duas de 2ª série, duas de 3ª série, três de 4ª série, atendendo a um total de 285 (duzentos e oitenta e cinco) alunos. No período da tarde possui quatro turmas de 1ª série, duas de 2ª série, duas de 3ª série e duas de 4ª série, atendendo um total de 252 (duzentos e cinquenta e dois) alunos. A escola funciona em sistema de bloco: o primeiro formado pela Alfabetização, 1ª e 2ª séries, e o segundo pela 3ª e 4ª série.

Além de contar com a participação de 33 (trinta e três) professores, também estão envolvidos no Programa GESTAR uma pedagoga, o diretor e o vice-diretor da escola.



Foto 1 – Escola Municipal Murilo Braga.
Fonte – Acervo de Fernanda Antônia Barbosa da Mota

1.3.2 Escola Municipal Lindamir Lima

A Escola Municipal Lindamir Lima (Foto 2) está localizada na zona Leste de Teresina, na rua Talma Iran Leal, n. 3840, bairro Cidade Satélite. Foi fundada em 17 de março de 1994 e oferece ensino fundamental de 1ª a 4ª série no período da manhã, funcionando nos turnos matutino e vespertino. No período da manhã, funcionam três turmas de 1ª série, três turmas de 2ª série, duas turmas de 3ª série e duas turmas de 4ª série, atendendo a um total de 311 (trezentos e onze) alunos. No

período da tarde, funcionam duas turmas de Alfabetização, duas de 1ª série, duas de 2ª série, uma de 3ª série e três de 4ª série, atendendo a um total de 282 (duzentos e oitenta e dois) alunos.

A escola conta com uma diretora e uma pedagoga, funcionando em sistema de bloco: o primeiro formado pela Alfabetização, 1ª e 2ª séries, e o segundo bloco, pela 3ª e 4ª séries. A escola tem como participantes do Programa GESTAR somente os professores de 3ª e 4ª séries, somando um total de seis.



Foto 2 – Escola Municipal Lindamir Lima.
Fonte – Acervo de Fernanda Antônia Barbosa da Mota

1.3.3 Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial

A Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial (Foto 3) está localizada na zona sul de Teresina, à Rua Nossa Senhora do Amparo, n. 23614, bairro Vila da Paz. Fundada no dia 02 de janeiro de 1996, oferece ensino fundamental de 1ª a 4ª série, nos turnos matutino e vespertino. No período da manhã, funcionam duas turmas de Alfabetização, uma de 1ª série, duas de 2ª série, duas de 3ª série, duas de 4ª série e uma turma do Projeto de Aceleração, de Distorção, Idade/Série da 3ª a 4ª série, atendendo a um total de 325 (trezentos e vinte e cinco) alunos. No período da tarde, a escola tem duas turmas de alfabetização, duas de 1ª série, duas de 2ª série, duas de 3ª série e duas de 4ª série,

atendendo a um total de 320 (trezentos e vinte) alunos. A escola também funciona em sistema de bloco: o primeiro é formado pela Alfabetização e pela 1ª e 2ª séries, enquanto o segundo é formado pela 3ª e 4ª séries.

A escola tem um diretor e duas pedagogas, que participaram do Programa GESTAR, juntamente com todos os professores do ensino fundamental, num total de 18 (dezoito), participantes.



Foto 3 – Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial.
Fonte – Acervo de Fernanda Antônia Barbosa da Mota

Após a caracterização das escolas campo de pesquisa, passamos à exposição do perfil do grupo de sujeitos investigados, isto é, as professoras do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries das escolas campo de pesquisa.

1.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Na definição dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, adotamos os seguintes critérios de escolha: ser professor do Ensino Fundamental, especificamente, de 1ª a 4ª série e ter participado do Programa de Formação Continuada GESTAR. Foram escolhidas 11 (onze) professoras das três escolas, pois atendiam aos critérios estabelecidos acima e aceitaram colaborar com a pesquisa. Considerando que 3 (três) professoras – sendo uma de cada escola – colaboraram apenas no pré-teste, os dados referentes a elas não aparecem nos

resultados. Utilizamos uma amostra intencional constituída por professores que participaram do processo de formação continuada do Programa GESTAR.

Todos os sujeitos foram informados sobre o objetivo da pesquisa e da importância dos dados que forneceriam, ocasião em que solicitamos a autorização deles para a realização das entrevistas, para a observação e outros procedimentos que se fizessem necessários. Partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas dos professores, confrontadas com os procedimentos desenvolvidos nos encontros de formação continuada da Prefeitura Municipal de Teresina, trariam subsídios importantes para responder as indagações explicitadas anteriormente.

1.4.1 Professoras pesquisadas: formação e trabalho docente

A pesquisa realizada focou-se num total de 8 (oito) professoras de ensino fundamental do município de Teresina-PI, já excetuadas as 3 (três) docentes que colaboraram através do pré-teste.

De acordo com os objetivos da pesquisa, através de questionário (Apêndice B), foram obtidos dados referentes ao perfil, formação acadêmica, faixa etária, experiência de magistério em sala de aula, séries atendidas, tipos de programas de formação continuada cursados, turno de trabalho, docência por área de conhecimento, além de outros fatores e condições que caracterizam a atividade profissional das docentes investigadas.

• Grupo de professoras pesquisadas

As professoras investigadas estão assim distribuídas: 3 (três) atuam na Escola Municipal Murilo Braga, 2 (duas) na Escola Municipal Lindamir Lima e 3 (três) na Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial (Gráfico 1).

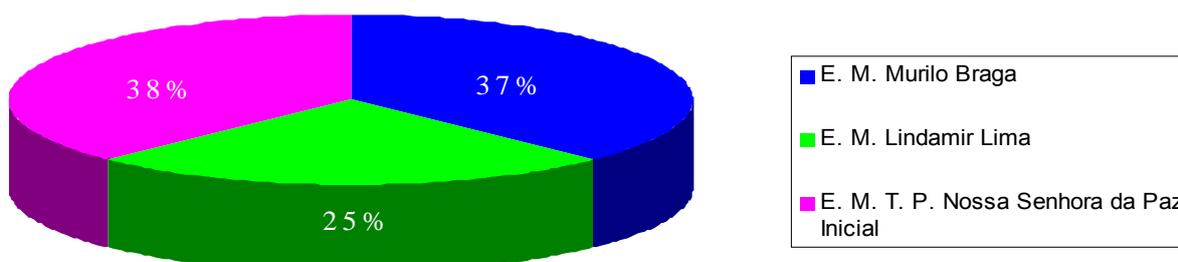


GRÁFICO 1: Demonstrativo do total de professoras pesquisadas
Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

• Escolaridade das professoras pesquisadas

Em relação à escolaridade das professoras pesquisadas, nosso estudo revelou, como dado predominante, a nivelação entre as docentes, já que metade possui pós-graduação em nível de especialização e apenas 1 (uma) está cursando o ensino superior (Gráfico 2). As docentes formadas se graduaram na modalidade licenciatura plena, a qual também está sendo cursada pelas docentes graduandas.

Na E. M. Murilo Braga, há 1 (uma) professora cursando graduação, 1 (uma) graduada e 1 (uma) especialista. Na E. M. Lindamir Lima, por sua vez, encontramos 1 (uma) professora cursando especialização e outra já detentora do título de especialista. Finalmente, na E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial, identificamos 1 (uma) professora com graduação e 2 (duas) com o título de especialista.

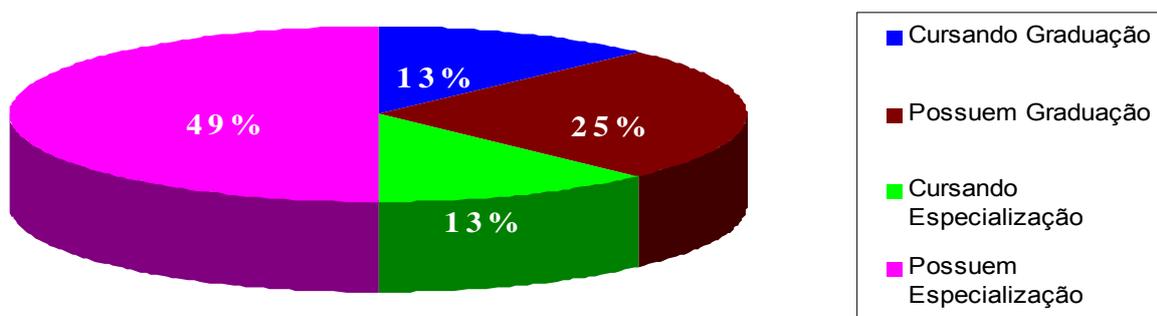


GRÁFICO 2: Formação das professoras pesquisadas
Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

Outro dado coletado diz respeito à formação das professoras investigadas: a maioria delas é egressa do ensino público superior (federal e estadual). Todas as professoras se graduaram ou estão cursando Pedagogia na Universidade Federal do Piauí – UFPI ou na Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Dentre as docentes pesquisadas, 5 (cinco) concluíram o curso e 1 (uma) está cursando na UFPI, enquanto que 2 (duas) concluíram o curso na UESPI.

Dentre aquelas que realizaram curso de pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*) ou que estão cursando, 2 (duas) são oriundas da rede pública, 1 (uma) concluiu o curso na UFPI, 1 (uma) está cursando na mesma instituição e as outras 3 (três) são egressas da rede particular (concluíram seus respectivos cursos nas seguintes instituições de ensino superior: Cândido Mendes, Camilo Filho e Universidade São Francisco / Campinas-SP).

É importante ressaltar que as professoras demonstram interesse em obter novos conhecimentos e buscam aperfeiçoar a sua formação inicial também através de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Podemos observar isso a partir da combinação dos dados referentes ao número de professoras que são especialistas e das que estão cursando especialização. Juntas, tais professoras perfazem uma maioria de 62% (sessenta e dois por cento).

• Faixa etária das professoras pesquisadas

Sobre a idade das professoras investigadas, verificamos também um nivelamento, pois a pesquisa revelou que elas se subdividem em apenas duas faixas etárias (Gráfico 3). O maior grupo, que perfaz um total de 7 (sete) integrantes, abarca aquelas docentes com idade entre 34 (trinta e quatro) e 49 (quarenta e nove) anos, enquanto que a porcentagem menor, com apenas 1 (uma) docente, da E. M. Murilo Braga, está na faixa etária superior a 50 (cinquenta) anos.

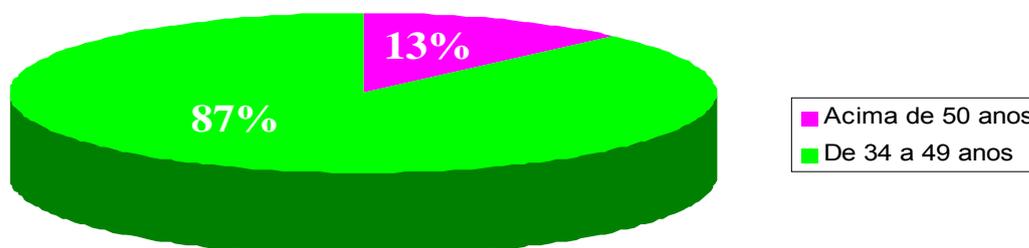


GRÁFICO 3: Demonstrativo da faixa etária das professoras pesquisadas
Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

• Séries em que trabalham as professoras pesquisadas

A maioria das professoras pesquisadas, um grupo de 4 (quatro), totalizando 49% (quarenta e nove por cento), atua na 3ª série. Em seguida, temos 2 (duas) professoras, perfazendo 25% (vinte e cinco por cento) atuam na 4ª série. E, finalmente, de forma equânime, 1 (uma) professora atua na 1ª série e uma (1) professora atua na 2ª série, sendo que cada uma das duas docentes representa 13% (treze por cento) do total (Gráfico 4).

Distribuídas em seus respectivos locais de trabalho, a divisão por série fica assim constituída: na E. M. Murilo Braga, há 2 (duas) professoras atuando na 3ª série e 1 (uma) professora na 4ª série; na E. M. Lindamir Lima, há 1 (uma) professora atuando na 3ª série e 1 (uma) professora na 4ª série; e na E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial, há 1 (uma) professora atuando na 1ª série, 1 (uma) professora na 2ª série e 1 (uma) professora na 3ª série.

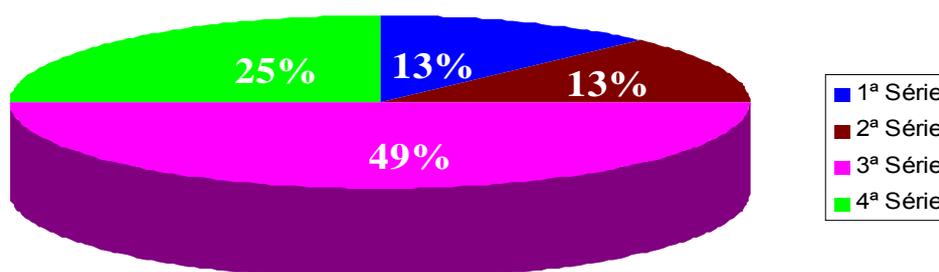


GRÁFICO 4: Demonstrativo da série do Ensino Fundamental em que atuam as professoras pesquisadas

Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

• **Tempo de experiência no Magistério (em sala de aula) das professoras pesquisadas**

Os dados relativos ao tempo de experiência das professoras, especificamente no que tange ao efetivo exercício docente em sala de aula, revelaram que, no grupo de professoras pesquisadas, não existem profissionais com pouco tempo de prática escolar. Ao contrário, a professora com menor tempo de exercício da profissão tem 9 (nove) anos de experiência e aquelas com maior experiência contam com 20 (vinte) anos de atuação (Gráfico 5).

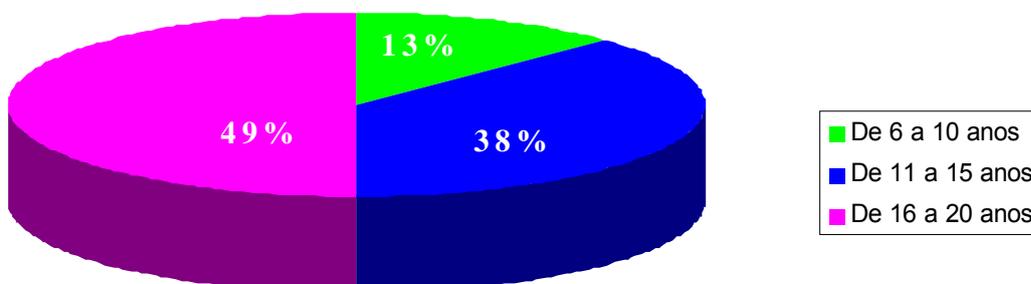


GRÁFICO 5: Tempo de docência das professoras pesquisadas

Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

Notamos que, mesmo quando dividimos os dados relativos à experiência das professoras em sala de aula por escola, o tempo de prática permanece grande. Assim, a E. M. Murilo Braga tem em seu corpo docente 1 (uma) professora com 11 (onze) anos de experiência e 2 (duas) com 20 (vinte) anos de experiência. Já a E. M. Lindamir Lima tem 1 (uma) professora com 14 (quatorze) anos de experiência e 1 (uma) com 20 (vinte) anos de experiência. Por sua vez, a E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial tem 1 (uma) com 9 (nove) anos de experiência, 1 (uma) com 13 (treze) anos de experiência e 1 (uma) com 20 (vinte) anos de experiência. Tais dados são importantes porque um dos principais aspectos para o êxito da formação continuada de professores diz respeito ao bom entendimento entre teoria (contemplando os saberes que as professoras já possuem e os novos saberes que vão sendo internalizados ao longo de novas formações, como o programa de Formação Continuada) e a experiência advinda da prática.

- **Programas de formação continuada de que participaram as professoras pesquisadas**

Os programas de formação continuada cursados pelas professoras foram estritamente dois (2): GESTAR – Programa Gestão de Aprendizagem Escolar e PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Gráfico 6), sendo que todas as 8 (oito) professoras investigadas participaram do primeiro, e apenas 1 (uma), lotada na E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial, participou de ambos os programas.

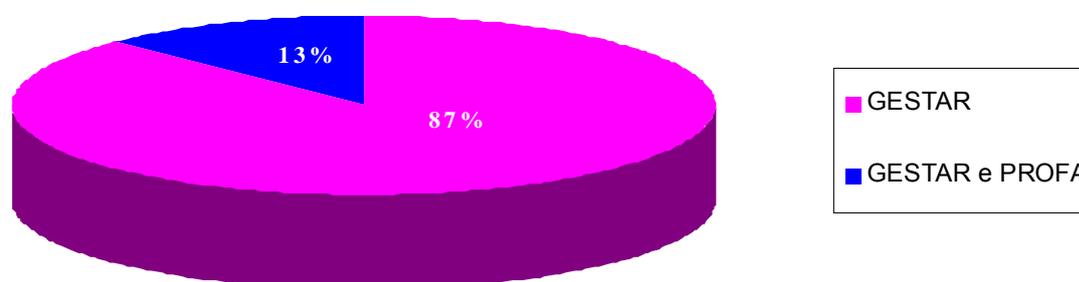


GRÁFICO 6: Demonstrativo da participação das professoras pesquisadas em cursos de formação continuada

Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

• Turnos de trabalho das professoras pesquisadas

Os turnos de trabalho das professoras restringem-se a 1 (um) ou 2 (dois) turnos (Gráfico 7). Suas respectivas jornadas de trabalho são feitas na rede municipal de ensino de Teresina-PI e estão uniformemente distribuídas: na E. M. Murilo Braga, há 1 (uma) professora com 1 (um) turno de trabalho e 2 (duas) com 2 (dois) turnos; na E. M. Lindamir Lima, há 1 (uma) professora com 1 (um) turno de trabalho e 1 (uma) com 2 (dois) turnos de trabalho, e, na E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial, há 1 (uma) professora com 1 (um) turno de trabalho e 2 (duas) com 2 (dois) turnos.

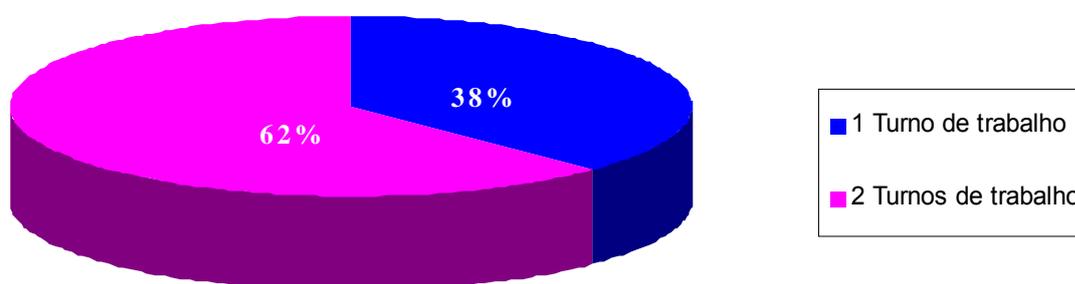


GRÁFICO 7: Demonstrativo de turnos de trabalho das professoras pesquisadas
Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

• Áreas de conhecimento das professoras pesquisadas

Um dado bastante significativo da pesquisa diz respeito ao campo de conhecimento ou área de atuação das professoras: enquanto metade delas, 4 (quatro) professoras, dedica-se ao estudo e docência da Matemática, a outra metade subdivide-se igualmente entre aquelas que se dedicam à Língua Portuguesa (2) e à Polivalência (2) (Gráfico 8).

Aquelas docentes consideradas polivalentes são as que trabalham em áreas diversas, como Ciências, História e Geografia, além de Matemática e Língua Portuguesa.

No contexto das três escolas investigadas, temos a seguinte distribuição: na E. M. Murilo Braga, foi investigada 1 (uma) professora de Língua Portuguesa e 2 (duas) de Matemática; na E. M. Lindamir Lima, foram 2 (duas) professoras de Matemática, ao passo que, na E. M. T. P. Nossa Senhora da Paz Inicial, foram 1 (uma) de Português e 2 (duas) polivalentes. Como podemos notar, a atuação das professoras polivalentes se restringe a esta última escola.

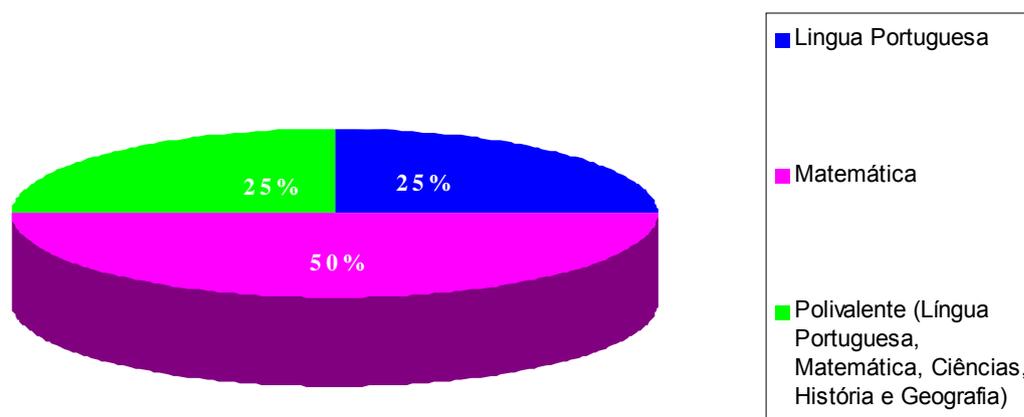


GRÁFICO 8: Áreas do conhecimento em que trabalham as professoras pesquisadas
 Fonte: Apêndice B – Roteiro de identificação das professoras

Em relação às professoras polivalentes, isto é aquelas que ministram aulas de todas as disciplinas, consideram-se dois aspectos: um positivo e outro negativo. A polivalência é positiva quando a professora consegue aproveitar a riqueza dos conteúdos diversos para trabalhá-los de forma proveitosa e interdisciplinar. Por outro lado, é negativa quando a professora não consegue achar pontos de relação entre as diferentes áreas e acaba trabalhando as matérias de forma isolada, sem interdisciplinaridade, o que faz, inclusive, com que seu trabalho seja mais extenuante porque, se ela não sabe aproveitar os pontos em comum das áreas, ela terá seu trabalho redobrado, pois precisará pesquisar e planejar isoladamente as matérias.

No próximo item, abordamos os instrumentos e técnicas de coleta de dados.

1.5 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

Considerando a natureza do fenômeno em estudo, pois trata-se de uma pesquisa que procura investigar o curso de formação continuada GESTAR – da Prefeitura Municipal de Teresina, buscando identificar sua contribuição para a ressignificação da prática docente, entendemos a importância de vivenciarmos as experiências do cotidiano escolar e da sala de aula. Nesse sentido, optamos pela utilização de diferentes técnicas de coletas de dados. Também para uma maior interação com os professores, antes da realização das entrevistas, buscamos a participação em encontros, reuniões, conversas informais e eventos sócio culturais

da escola, bem como a observação das práticas pedagógicas em sala de aula, com vistas à aquisição de elementos para analisar o seu cotidiano e assim poder delinear os estudos necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Considerando o exposto, a seguir procedemos à caracterização de cada instrumento e de cada técnica de pesquisa, explicitando em que consistem e como foram utilizados. Antes da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, cada docente assinou o Termo de Consentimento para participar da pesquisa (Apêndice A) e preencheu o Formulário de Identificação/ Perfil (Apêndice B). Em seguida, idealizamos a observação, de forma sistemática, nas escolas campo de pesquisa.

1.5.1 Observação Sistemática

A observação sistemática segundo Richardson (1999), sugere uma estrutura determinada em que serão anotados os fatos ocorridos e sua frequência na realidade investigada, sendo que tal observação parte da mais assistemática, passando por estruturas intermediárias até uma rígida sistematização. Vale ressaltar que só será possível desenvolver uma observação sistemática quando se tem algum conhecimento do problema. A esse respeito, Vasconcelos (2002, p. 218) afirma:

A observação constitui um recurso sempre utilizado na coleta de dados, mesmo que de maneira informal e assistemática, mas pode ser planejada de forma sistemática e submetida a dispositivos de verificação e controle de validade e precisão que podem inclusive torná-la um procedimento considerado científico e rigoroso, no sentido positivista do termo. Uma das vantagens comparativas dos diversos tipos de observação é a de que os fenômenos são percebidos diretamente, sem intermediários. Entretanto, a presença física do observador sempre provoca alterações no comportamento dos fenômenos observados, que exigem uma análise crítica desses efeitos e do sentido dessas alterações.

A escolha da observação como uma das técnicas de coleta de dados resultou de nossa intenção de utilizar instrumentos que possibilitassem maior aproximação do contexto investigado. Nesse caso, como docente do sistema municipal de ensino, temos longa experiência na área, o que facilitou uma maior aproximação do campo de pesquisa. Dessa forma, o registro e a análise da realidade tomam como referência as representações naturais do grupo investigado em relação ao objeto de estudo e em relação ao próprio mundo.

Num primeiro momento, realizamos observações no contexto geral da escola, onde procuramos esclarecer nossas dúvidas, conversando com as pessoas

envolvidas nas situações observadas. Quanto à observação dos aspectos relativos do trabalho docente, concedemos maior ênfase a questões relativas ao desenvolvimento das aulas, às interações entre professoras e alunos, às atividades valorizadas nas ações didáticas, às dificuldades aos problemas e à busca de respostas aos desafios vivenciados no cotidiano da prática docente. O roteiro da observação se encontra no Apêndice C.

A observação no interior da escola se deu em diferentes situações. Antes mesmo de chegarmos à sala de aula, percorremos um caminho, e, desde nossa chegada à escola, e fomos observando toda sua dinâmica, o seu cotidiano e as interações que ali ocorriam.

Para realizar a observação no contexto escolar partimos, em primeiro lugar, de um diálogo com o diretor da escola, os supervisores e os professores, explicitando o objetivo da pesquisa e pedindo o consentimento, o qual foi devidamente assinado pelos professores (Apêndice A). Assim, pudemos adentrar as salas de aula, marcando, antes, os dias de início e término da observação em cada sala.

As observações nas escolas foram realizadas a partir do início do mês de agosto até meados de dezembro de 2006. O roteiro da observação foi devidamente planejado de modo que permitissem uma caracterização objetiva do desenvolvimento das atividades de ensino observado em diferentes momentos do trabalho pedagógico.

Em sala de aula, as informações que fluíam do contexto observado eram registradas no momento. Havendo alguma dúvida, depois da aula, procurávamos esclarecê-la com as professoras, observando que em tais ocasiões, elas se sentiram de fato, como colaboradoras em nosso estudo.

A escolha da observação permitiu uma maior aproximação da pesquisadora com a realidade observada, favorecendo uma percepção detalhada das ações pedagógicas, tornando possível a caracterização do trabalho docente das oito professoras sujeitos de nossa pesquisa. Durante a observação, pudemos perceber de início uma certa curiosidade por parte dos alunos com nossa presença em sala de aula, mesmo tendo sido esclarecido a eles o objetivo de nossa presença. Aos poucos, porém, eles foram se acostumando e voltaram ao comportamento normal.

A aproximação que mantivemos com a escola e com as professoras contribuiu para que nossa presença se tornasse natural, evitando constrangimento às professoras no decorrer das observações.

Constatamos que a escolha da observação foi positiva e significativa para o nosso estudo, pois nos permitiu vivenciar o cotidiano, a rotina escolar, além de nos possibilitar conhecer de perto os problemas e as dificuldades que permeiam o ambiente da escola.

Durante a observação procuramos caracterizar o nosso estudo explicitando os elementos que contribuíam para análise de nossas categorias: formação continuada e ressignificação da prática pedagógica.

1.5.2 Entrevista semi-estruturada

Conforme já informado, além da observação sistemática, uma outra técnica utilizada na pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, realizada com o consentimento de cada professora, sendo previamente validada através do pré-teste efetivado com professoras participantes do projeto, embora não fossem sujeitos da pesquisa. Para Gil (1999, p. 137), “o pré-teste é um instrumento de coleta de dados que tem por objetivo assegurar-lhe validade e precisão”. Antecipadamente, cada professora teve pleno conhecimento do objetivo da pesquisa e ficou livre para responder às perguntas.

Segundo Richardson (1999), a entrevista é um instrumento que permite ao pesquisador se aproximar, na situação de mensuração, das diferentes situações, pois o entrevistador pode, dentro de certos limites, variar a natureza da atmosfera ao apresentar sua pergunta. Assim, o objetivo das entrevistas que foram realizadas traduz-se na busca de aprofundamento sobre a percepção/reflexão quanto ao problema e às questões que orientam este processo de investigação. Além disso, as entrevistas trazem indicadores sobre as práticas docentes produzidas nas diferentes situações de ensino.

Nossa opção pela entrevista semi-estruturada deve-se ao fato de que esta, ao tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Triviños (1987, p. 147) destaca:

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamento básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo a medida que se recebem as respostas do informante.

A operacionalização das entrevistas se deu no interior das escolas, principalmente, no horário pedagógico das professoras de forma que não trouxesse prejuízos às suas atividades diárias. O processo da gravação das entrevistas ocorreu de forma bastante natural, permitindo que as entrevistadas pudessem ouvir suas falas posteriormente, fazendo reformulações ou complementações em suas respostas. Foram marcados dias e horários diferentes para a realização das entrevistas a fim de que a consecução das mesmas se desse individualmente. Após as gravações das entrevistas, as falas foram transcritas por esta pesquisadora.

Consideramos que as entrevistas, além de terem sido tomadas como referência para a construção de elementos no momento de nosso estudo sobre a leitura da realidade da prática escolar, também trouxeram, de forma particular, informações relevantes sobre como as professoras lidam com as incertezas que permeiam seu trabalho e como resolvem ou superam os conflitos teóricos e práticos de suas vivências no fazer pedagógico. No decorrer das entrevistas procuramos seguir um roteiro pré-definido para obtermos informações no intuito de perceber o sentido da Formação Continuada para as professoras à luz das suas experiências de terem participado do GESTAR – Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar.

Para garantir o sigilo da identidade das professoras colaboradoras deste estudo, elas serão mencionadas através da nomenclatura: PA, PB, PC, PD, PE, PF, PG, PH. Já que todos os professores colaboradores são do sexo feminino, vamos nos referir aos mesmos, daqui para frente, como “professoras” ou “as docentes”.

A entrevista semi-estruturada (Apêndice D) nos permitiu, portanto, aprofundar questões não devidamente identificadas na observação.

1.6 Procedimentos de análise dos dados

No decorrer da entrevista, da observação e da pesquisa documental, teve início o processo de análise dos dados. A coleta de dados qualitativos realizou-se, conforme sugerido por Chizzotti (1988, p. 89):

Interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com os sujeitos. [...]. No desenvolvimento da pesquisa, os dados colhidos em diversas etapas são constantemente analisados e avaliados.

Desse modo, o cruzamento das informações obtidas de fontes variadas torna mais rica a pesquisa, constituindo um dos momentos seguintes à seleção de dados, em que se procede à abordagem dos mesmos. No tratamento temos a ordenação, a classificação e a análise propriamente dita dos dados, sendo que, neste último procedimento, se faz o cruzamento das informações obtidas através dos diferentes instrumentos utilizados para a coleta das informações. Dessa forma, as categorias de análise dessa pesquisa foram a formação continuada e a ressignificação da prática pedagógica.

Ainda quanto ao processo de tratamento de dados, mais especificamente quanto ao estudo dos mesmos, seguimos o modelo de análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 137), para quem,

A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, prever os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda esteja ao alcance de nossas capacidades.

Consideramos, então, para análise de conteúdo três etapas básicas: pré-análise, ou fase de organização do material; descrição analítica, quando o material organizado é submetido a um estudo aprofundado, e interpretação inferencial, em que se passa do conteúdo manifesto nos vários materiais para o conteúdo latente que possuem, ou seja, é o momento do aprofundamento da análise à luz do referencial teórico (TRIVINÕS, 1987).

Findado o processo de tratamento de dados, procuramos descrever, com exatidão, os fatos e fenômenos da realidade investigada para apresentarmos, no momento oportuno, com a devida clareza, o resultado da referida pesquisa.

No próximo capítulo, apresentaremos alguns aspectos históricos sobre a formação de professores do ensino fundamental.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Não se deve educar para a escola, mas para a vida.

Sêneca

Neste capítulo, apresentaremos aspectos históricos da formação de professores de 1ª a 4ª série, e, nessa retrospectiva, situamos a trajetória da formação dos professores no Brasil, partindo da educação desenvolvida ainda no período colonial pelos jesuítas até os dias atuais. Na seqüência daremos ênfase ao Curso de Pedagogia no Brasil, destacando as diretrizes curriculares do referido curso, como também enfocaremos a formação do pedagogo no contexto piauiense.

2.1 Os caminhos percorridos na formação de professores: aspectos históricos

O tema nos remete ao início da colonização brasileira, quando os primeiros jesuítas aqui chegaram em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. A missão jesuítica veio para cumprir as normativas do rei de Portugal, D. João II, segundo as quais o ensino na “nova terra” deveria ser dirigido aos filhos dos índios e dos colonos portugueses. Segundo Azevedo (1976), tal tentativa foi de pronto suplantada pela *Ratio Studiorum*, plano pedagógico jesuítico sustentado pela Companhia de Jesus, que concebia uma educação voltada para as elites, centrada nas chamadas “humanidades” e ministrada em colégios e seminários, adotando princípios dogmáticos e seguindo os preceitos da ordem.

Ainda de acordo com Azevedo (1976) a organização escolar no Brasil Colônia era subordinada aos interesses da Metrópole, pois recebia subsídios da

Coroa Portuguesa, sendo suas ações pedagógicas direcionadas ao processo de dominação cultural dos indígenas e à exploração do trabalho de escravos africanos. Os professores responsáveis por essa ação eram os próprios padres jesuítas, que, além de garantirem o domínio ideológico português, proporcionaram um acúmulo de riquezas materiais para a Companhia de Jesus.

Com a saída dos jesuítas, expulsos do país pela política pombalina, foram introduzidas as “famosas aulas régias” – ensino ministrado por professores leigos, sem orientação curricular e constituído de aulas isoladas, em unidades pedagógicas ou particulares. Azevedo (1976, p. 87), ressalta que:

Foi um período de retrocesso e de franca desorganização do ensino: professores inabilitados e influenciados pela formação jesuítica; ausência de sustentação do ensino; desvalorização do professor; sobretudo pela má remuneração sujeita às parcas verbas das Câmaras Municipais, as quais não contavam com estrutura arrecadadora para garantir o “subsídio literário” (imposto criado para manter as “aulas régias”).

Com a Proclamação da Independência, verifica-se uma preocupação com o ensino primário, tanto que o artigo 179 da Constituição de 1824 garante a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, porém as escolas primárias do Império eram constituídas de mestres improvisados, sem uma preparação para o exercício da atividade docente. Nesse período registra-se uma preocupação com a formação de professores, a qual estará presente durante todo o Império, mas efetivamente só se materializará com a criação das primeiras escolas normais, cujo fim era o preparo de pessoal docente para o ensino primário. Eram escolas de nível secundário e com duração de, no máximo, dois anos. A Escola Normal foi, assim, pioneira na formação de professores no Brasil com a intervenção estatal.

Ribeiro (2001) afirma que as primeiras escolas normais criadas foram a de Niterói, em 1835; a da Bahia, em 1836; a do Pará, em 1839; a do Maranhão, em 1840; a do Ceará, em 1845, e a de São Paulo, em 1846. Posteriormente foram criadas a Escola Normal da Paraíba, em 1854; a de Pernambuco e a do Piauí, em 1864; a do Rio Grande do Sul, em 1870 e a de Goiás, em 1882. A Escola Normal de Niterói foi a primeira instituição destinada à formação de professores para o ensino primário.

Sobre as bases da criação da Escola Normal, Mendes Sobrinho (2002, p. 13-14) explica que:

A Escola Normal teve como modelo a sua congênere da França, que foi criada no bojo da Revolução Francesa, vindo a desempenhar importante papel na difusão da educação popular, embasada em conceitos leigos e estatizantes, como pressupostos da democracia e que se disseminaram rapidamente pelo Velho e pelo Novo Mundo, como estabelecimentos de ensino secundário. Por outro lado, a exemplo de Portugal, foi a primeira instituição implantada no Brasil destinada, exclusivamente, a formação de professores.

Entretanto, a condição existencial da Escola Normal no período Imperial era de total instabilidade, fosse pela estrutura física praticamente inexistente ou pelo descaso do poder público, o que levava a diversas interrupções no seu funcionamento. Os problemas envolviam a programação, o horário de funcionamento etc. Assim, segundo Mendes Sobrinho (2005, p. 15),

as escolas, por terem poucas aulas práticas, não garantiam a profissionalização e apresentavam ainda o problema do mau preparo de seus professores que não possuíam uma formação didático-pedagógica, embora fossem considerados os mais preparados em suas províncias (oficiais, engenheiros, bacharéis em direito, sacerdotes, escritores etc).

Para os quadros de nível secundário, devido à pequena demanda, não havia uma preocupação com a formação de professores. As poucas escolas públicas eram localizadas nas capitais, e seus professores eram profissionais liberais (advogados, engenheiros, médicos etc.) recrutados por concurso ou indicados por autoridades.

Até o momento retratamos o contexto histórico inicial da formação de professores, mais especificamente do professor primário, formado em nível médio ou secundário. E a formação em nível superior, quando e como ocorreu?

Num contexto de grande agitação política por que passou o Brasil da Monarquia à República, foi criado por Benjamin Constant, em 1890, no Distrito Federal (Rio de Janeiro) o *Pedagogium*, sobre o qual Kullo (1999, p. 23) esclarece:

Este foi instalado com o objetivo de se constituir no primeiro centro de aperfeiçoamento do magistério, organizado no país após a Proclamação da República, constituir-se-ia na primeira iniciativa de organização, pelo poder central, dos estudos pedagógico em nível superior, se não tivesse duração efêmera e não fosse transformado em órgão central de coordenação das atividades pedagógicas do país.

Também constatamos, por meio das leituras, que o primeiro modelo de Escola Superior de Formação de Profissionais da Educação, anexo à Escola Normal

da capital, foi instituído em São Paulo, através da Lei nº. 88/1892. Entretanto, a proposta não chegou a se efetivar e, por isso, ao Estado de São Paulo pode-se atribuir, pelo menos por decreto, a primeira concepção de escola normal superior pública. Concretamente, porém, não foi o poder público o responsável pela criação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como Instituto de Educação e, sim, a Ordem dos Beneditinos, como resultado dos debates e indicações dos I e II Congressos Católicos, realizados em 1900, na Bahia, e em 1901, no Rio de Janeiro (BRZEZINSKI, 1999).

Da proclamação da República até a década de vinte foram incipientes as mudanças nas políticas estatais para a formação de professores. Continuamos com a formação do professor primário nas escolas normais e sem cursos de nível superior para o preparo do professor para atuação no nível secundário. Também não havia critérios eficientes para a seleção de docentes para os cursos superiores já existentes – Direito, Medicina, Engenharia, etc. Esse retrato é, no entanto, alterado a partir da década de 1930, como destaca Monlevade (1997, p.32):

[...]. Somente no fim da Primeira República, com a pressão das escolas secundárias particulares que queriam ser reconhecidas oficialmente e para isto precisavam apresentar professores formalmente habilitados, começaram a surgir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, para graduar e licenciar em nível superior profissionais aptos a lecionar nos cursos secundários.

Foi nesse contexto, após quatro décadas da proclamação da República, que se abriram perspectivas de ampla transformação no cenário educacional. Francisco Campos propõe uma ampla reforma do Ensino Superior, efetivada com a publicação do Decreto nº. 19.851, em 11 de abril de 1931, autodenominado Estatuto das Universidades do Brasil, no qual são estabelecidos os padrões de organização do Ensino Superior. O Estatuto trazia uma novidade: permitia que uma das escolas de Letras, Ciências e Educação pudesse substituir uma das três escolas tradicionais – Direito, Medicina e Engenharia – na constituição da universidade. Ressaltamos que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nessa reforma, foram fragmentadas em centros ou institutos, escolas ou faculdades. Assim, “as seções de pedagogia dessas faculdades foram divididas em unidades próprias de formação de professores” (KULLOK, 1999, p. 29).

Vale destacar que, nesse período, a formação de professores em nível superior é uma realidade presente apenas no eixo São Paulo - Rio de Janeiro, e a formação via Escola Normal, política já efetivada na República Velha, não consegue dar conta das necessidades do país em relação à formação de professores para o ensino primário e o mesmo ocorrendo com o secundário. Este último, segundo Azevedo (1976), inaugura uma nova era com a criação das primeiras universidades: Universidade de São Paulo – USP (1934) e a Universidade do Distrito Federal, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1935), as quais trazem professores qualificados para os quadros do ensino secundário.

O que percebemos é que, mesmo as faculdades de Educação sendo criadas por lei, como a da Reforma de 1931, só muito posteriormente elas serão instaladas, precisamente com a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº. 5.540/68), aprovada no contexto político da ditadura militar instalada no Brasil pelo golpe de 1964. Essa reforma é resultante de atos legislativos com total ausência do debate pelas esferas sociais e, especialmente, dos profissionais da educação, com exceção dos “técnicos” brasileiros e norte-americanos. Assim,

Dois pontos definiam o princípio estrutural da Universidade projetada pela reforma: o regime departamental e a faculdade de Educação (centro ou departamento) resultou da obrigatória fragmentação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Decreto n. 56/66) que abriu caminho para a reforma das Universidades Federais. (KULLOK, 1999, p. 53).

Antes da Reforma Universitária, por meio de Lei n. 4.024/61, é mantida a modalidade de ensino secundário Normal para a formação de professores do primário. Com o advento da Lei 5.692/71, determinando que a formação do professor primário dar-se-ia em cursos profissionalizantes de “habilitação para o magistério”, e essa realidade resultou na falta de identidade do curso e na baixa qualidade na formação dos egressos, pois houve transformações em seu currículo e redução de carga horária específica. Tanuri (2000, p. 80) comenta que:

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino [...]. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, [...]. Desapareciam os institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia.

A legislação editada em 1971 adotava de forma inédita um esquema de formação de professores caracterizado pela integração, flexibilidade e progressividade. E, no final dos anos 70 do século XX, a sociedade civil inicia uma ampla movimentação de cunho político - econômico - social que vai culminar com a reabertura política, na elaboração de uma nova Constituição Federal e em eleições diretas em todos os níveis, num contexto caracterizado, conforme Brzezinsky (1996, p.14-15) pelo (a):

- descrédito total nas instituições que representam o poder constituído;
- mobilização dos educadores para uma análise profunda da docência do ensino e da organização escolar;
- fortalecimento das associações de classe, porque novos personagens entram, em cena, uma vez que se inicia o período da “abertura política”;
- redescoberta, pela própria sociedade e pelo professor, da responsabilidade social da profissão de educadores;
- intenção de os educadores interferirem, por intermédio da representatividade, nas decisões sobre a nova legislação educacional docente da Carta Magna brasileira de 1988.

A situação em referência é alterada com a Constituição de 1988 e a promulgação da atual LDBEN/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que mantém os cursos de licenciatura como forma de preparação dos professores para o antigo nível secundário (atual Ensino Médio). Também continuam as faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação, através do curso de Pedagogia, a formar os professores para os cursos normais, os de nível médio e ainda para o ensino primário. A novidade consiste na criação dos Institutos Superiores de Educação. Quanto a isso o texto da LDBEN/96, título VI (dos profissionais da educação), artigo 62, afirma que:

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

Vale salientar que a LDBEN/96 – provoca o retorno das discussões sobre a identidade do Curso de Pedagogia, a partir da criação dos Institutos Superiores de Educação, visto que, até então, são as Faculdades (Centros ou Departamentos) de Educação, nos seus Cursos de Pedagogia que formam os professores para os

Cursos Normais (nível médio) e para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série. Com a abertura dos Institutos Superiores de Educação, cria-se o Curso Normal Superior, destinado à formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato provoca o seguinte questionamento: a quem cabe efetivamente a formação do professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série?

Uma pesquisa realizada por Marin, Bueno e Sampaio (2005) revela a importância dessa questão, uma vez que os dados mostram que a maior parte dos estudos em nível de pós-graduação (dissertações de mestrado e teses de doutorado) tem como objeto de estudo o Ensino Fundamental, com 1.364 produções – 36,7% registradas no período de 1981 a 1998.

No bojo dessa problemática, o Decreto Presidencial nº. 3.276/1999 vem acirrar ainda mais essa discussão, pois, segundo Brzezinski (2002, p. 169-170):

[...] prescreve, entre outros, que “a formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais de ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (artigo 3º, § 2º). Essa prescrição desloca o atual *locus* de formação do professor “primário”, qual seja, o curso de Pedagogia, para o ensino Normal superior.

Esse decreto provoca reações, passando a ser fortemente questionado pelos movimentos educacionais, o que resulta na publicação do Decreto nº. 3.554/2000, que retira do Curso Normal Superior a exclusividade daquela formação. No texto, a formação dos professores da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental dar-se-á, preferencialmente, no Curso Normal Superior.

Assim, entendemos que na sonhada conquista da redemocratização do país aliada aos movimentos que contribuíram na elaboração da Carta Constitucional de 1988; ao processo sofrido e entrecortado da construção da LDBEN/96, que fixa Diretrizes e Bases para a Educação Nacional; à contribuição de milhares de brasileiros para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, é que nos defrontamos com duras realidades, verdadeiros “dramas” que desafiam nossa condição: ser professor, ser educador, ser profissional.

Esse é o grande desafio que passamos a analisar tendo por referência o quadro histórico vivido por um jovem país, com quinhentos anos e um povo conquistado, onde, no decorrer desse tempo e até ao momento atual, não se

conseguiu ainda destinar ao professor um lugar de destaque e de reconhecimento; condições de trabalho; formação inicial e continuada; carreira profissional, salário digno, todas questões ligadas ao fazer educacional e tgarantias de valor pessoal, social e profissional.

Diante desse recorte histórico sobre a formação do professor, cabem algumas reflexões sobre o Curso de Pedagogia no Brasil e as atuais diretrizes curriculares do referido curso.

2.2 A Formação dos Professores de 1ª a 4ª Séries no Curso de Pedagogia

O Curso de Pedagogia foi criado como conseqüência da preocupação com o preparo dos docentes para a escola secundária, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939). Visava à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se, assim, um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3+1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo, no caso da Pedagogia, os próprios “Fundamentos da Educação”, e um ano de curso de Didática, para a formação do licenciado (SCHEIBE, 1999).

Dada tal situação, dois anos após a criação do curso de Pedagogia, Tanuri (2000, p. 75) ressalta que:

[...] a Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941, evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores.

Esse quadro, no curso de Pedagogia perdurou até 1969, quando houve uma reorganização que acabou com as distinções entre bacharelado e licenciaturas, criando-se, assim, as chamadas “habilitações”, através da Lei nº 5540/68. Entretanto, a dicotomia predominante no modelo anterior continuou, apenas assumindo uma nova feição. Dessa forma, dividiu-se o curso em dois blocos diferentes e com autonomia, ficando, assim, de um lado, as disciplinas de Fundamentos da Educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

O curso de Pedagogia assentou-se no Parecer 252/69 que definiu as habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. No que se refere às licenciaturas específicas, as determinações legislativas decorrentes pouca atenção deram à formação docente, visto que atrofiaram os fundamentos teóricos dos cursos e fragmentaram os currículos ao instituírem na estrutura da legislação do ensino superior a departamentalização dos cursos de formação do educador.

Para Scheibe (1999), a criação das habilitações supracitadas, também fragmentou a formação do pedagogo, pois criou o “especialista” em determinada área educacional, terminando por provocar a divisão de tarefas no âmbito da educação, o que fez com que perdêssemos a noção de totalidade, a qual é imanente à ação educativa escolar.

Com referência à Lei 5.692/1971, sua forma de conceber a formação do professor foi instituindo uma habilitação específica para o magistério, em meio a tantas outras habilitações profissionais, por ocasião da implantação do ensino de 2º grau profissionalizante. A nova lei adotava, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. O artigo 29 estabelece:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país e com a orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau as características das disciplinas, áreas de estudos e as fases de desenvolvimento dos educandos.

Em tais circunstâncias, a lei determinava uma formação mínima para o exercício do magistério, conforme estabelece o artigo 30:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, de 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à Licenciatura plena.

§ 1º- os professores a que se refere a alínea ‘a’ poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino do 1º grau, mediante estudos adicionais, cujos mínimos de conteúdo e duração serão fixados pelos competentes Conselhos de Educação

§ 2º- os professores a que se refere a alínea ‘b’ poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes, no mínimo, a um ano letivo.

Essas exigências foram concebidas no contexto repressivo do período do Regime Militar (1964 - 1985), quando a sociedade civil tinha pouca ou quase nenhuma possibilidade de opinar ou intervir nas questões sobre política educacional, já que a tomada de decisões era centralizada pelo Conselho Federal de Educação (CEF).

Nessa época, houve a privatização do ensino, a exclusão de boa parte da população pobre do ensino de qualidade, a proliferação de cursos profissionalizantes na rede pública regular sem planejamentos adequados e com uma pedagogia alicerçada mais em técnicas do que em objetivos claros e definidos, além de uma legislação educacional muitas vezes confusa que servia ao propósito de desmobilizar o magistério.

Um exemplo do desmando militar ocorreu com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que, para ter um *status* de respeitabilidade, era chamado pelos militares de método Paulo Freire desideologizado – um absurdo, pois se tratava de um erro conceitual, já que o educador brasileiro denunciava em suas obras justamente o vigente modelo econômico opressor e tentava propiciar conscientização política aos menos favorecidos.

A paulatina reação contra tais desmandos deu-se, de início, com discussões organizadas por professores e estudantes sobre a questão dos estudos pedagógicos em nível superior, em prol da continuidade do curso de Pedagogia, como ocorreu no pioneiro I Seminário de Educação Brasileira, realizado na cidade de Campinas-SP, em 1978.

O início dos anos 80 foi marcado por profundas inquietações sociais, exigindo a reorganização da sociedade brasileira, com modificações de ordem política, econômica e social. É nessa década que são travados embates entre representantes do Governo, professores e estudantes, com discussões que resultaram em propostas para a reformulação dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, havendo um ganho significativo, pois, a partir do “documento final” de 1983, a idéia de Pedagogia enquanto curso ficou forte no interior das discussões, não encontrando mais espaço para questionamentos quanto a sua existência. Quanto a isso, é importante frisar que, conforme Tanuri (2000, p.79),

[...] no que diz respeito ao aumento dos estudos e à elevação do nível de formação, começam a aparecer iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior. Neste sentido, é importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixa entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país. Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo, retoma essa possibilidade de exercício e vai mais além, procurando garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário. Tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular do curso de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos 80 e 90, no sentido de ajustá-los à tarefa de preparar o professor para os anos iniciais da escolaridade.

Caracterizam-se, pois, os anos de 1980 como um período marcado por fortes embates, na busca de definir uma nova concepção de educação, de educador e de sociedade. Assim, em 1983, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONAFRE defende os caminhos para a formulação de uma concepção de educador sócio-histórico, tendo, para Brzezinski (1996, p.21),

- a docência como base de identificação do profissional da educação;
- a teoria e a prática como núcleo de integração de formação do educador;
- a formulação da Base Comum Nacional dos Cursos como uma “concepção básica de formação do educador” e definida por “um corpo de conhecimento fundamental”, que não se conscientiza somente em um currículo mínimo ou em elenco de disciplinas;
- o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo de pesquisa, propiciados pela estruturação dos cursos;
- a prática social global como produto de chegada da prática educativa.

No processo de desenvolvimento social e econômico do país, com a ampliação do acesso à escola, segundo Ribeiro (1999) cresceram as exigências de qualificação docente para a orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, os quais traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas.

De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública também trouxeram novas necessidades para a gestão escolar, como funções especializadas e descentralizadas, maior autonomia e responsabilidade institucional. Logo, a formação para a docência e para cargos de direção, bem como para o

assessoramento às escolas e aos órgãos de administração dos sistemas de ensino foi valorizada, inclusive nos planos de carreira.

Nos anos 90, várias instituições instalaram fóruns para a discussão da problemática de formação de professores. Neles foram constituídos vários princípios formativos, como os da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, na gestão 2000-2002 presidida por Leda Scheibe, em que se destacam os seguintes itens necessários a uma formação comum nacional para os cursos de Pedagogia:

- *Sólida formação teórica e interdisciplinar* sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como os domínios dos conteúdos a serem ensinados pela escola;
- *Unidade entre teoria e prática*, que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa toda a organização curricular, não se reduzindo à mera justaposição da teoria e da prática ao longo do curso; que não divorcia a formação do bacharel e do licenciado, embora considere suas especificidades;
- *Gestão democrática da escola* – o profissional da educação deve conhecer e vivenciar formas de gestão democráticas entendidas como superação do conhecimento de administração como técnico, aprendendo o significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola, nas relações entre os profissionais, entre estes os alunos, assim como na concepção e elaboração dos conteúdos curriculares;
- *Compromisso social* do profissional de educação, na superação das injustiças sociais, da exclusão e da discriminação, na busca de uma sociedade mais humana e solidária;
- *Trabalho coletivo e interdisciplinar* – processo coletivo de fazer e pensar, pressupondo uma vivência de experiências particulares que possibilite a construção do projeto pedagógico-curricular de responsabilidade do coletivo escolar;
- *Integração da concepção de educação continuada* como direito dos profissionais da educação sob responsabilidade das redes empregadoras e das instituições formadoras. (SCHEIBE, 2002, p. 60).

O aprofundamento sobre tais tópicos revela a grandeza e a complexidade da proposta da ANFOPE. A mera leitura dos princípios formulados denuncia vários problemas que afligem a educação brasileira em todos os níveis.

– Primeiro: a necessidade de um aprofundamento teórico e uma sólida formação cultural que permita ao docente transitar com segurança entre várias áreas do saber é comprometida, tanto na graduação quanto na pós-graduação, devido ao recente abreviamento do tempo regimental para a realização do curso, aliados, às necessidades profissionais prementes de “ter uma profissão” ou obter um certificado para garantir seu emprego.

– Segundo: como no decorrer da exposição de várias matérias, teoria e prática são trabalhadas como sendo supostamente apartadas, isso acaba influenciando a concepção do aluno, a qual também se bifurca num preconceito velado: o bacharelado subestima, assim as “matérias pedagógicas”, classificando-as como enfadonhas ou inúteis, pois não pretende ser professor e, se a necessidade o obrigar a isso, ele não vai precisar se preparar para tal, pois considera a educação uma área fácil de lidar e a atividade de lecionar algo que qualquer um pode fazer; já licenciando, tipicamente, tende a considerar as matérias eminentemente teóricas (Legislação, Filosofia, Sociologia, História e Psicologia da Educação etc.) como alheias à prática docente e, portanto, o seu estudo seria uma perda de tempo desnecessária, já que o que importa é a “prática”.

– Terceiro: a questão sobre as relações de poder na escola é tão importante quanto espinhosa, como já observou Maurício Tragtenberg (1985), e a gestão democrática acaba sendo uma utopia, já que, em sua concepção, a escola é uma instituição disciplinadora e burocrática que acaba por excelência sendo o palco de muitos conflitos diretos ou velados entre alunos, professores, diretores, orientadores, pedagogos etc. Assim, a advertência pessimista do autor é que a hierarquia e os conflitos encontrados no ambiente escolar reproduzem, em escala menor, a rede de relações encontradas nas sociedades e, portanto, terminam por obstar a democratização do saber bem como sua aplicabilidade.

– Quarto: um compromisso que, em princípio, deveria ser uma bandeira de todo cidadão, independentemente da profissão, acaba sendo identificado como tarefa do professor; sobrecarregando ainda mais a atividade docente, uma vez que a sociedade – particularmente a família – acaba por transferir a sua parcela de responsabilidade para o professor, o qual além de ministrar conteúdos educacionais também é coagido a assumir a responsabilidade sobre problemas (econômicos, afetivos, sociais, jurídicos, pessoais etc.) que afetam o corpo discente, mas cuja origem e solução estão muito além das possibilidades de sua ação docente.

– Quinto: o trabalho coletivo e interdisciplinar é uma ação que nem sempre é possível efetivar em virtude da carga horária excessiva que muitos professores assumem para poder sobreviver profissionalmente (alguns chegando a lecionar concomitantemente na rede pública e privada).

– Sexto: a realização de cursos de formação continuada depende de vários fatores, dentre os quais, recursos físicos, humanos e financeiros. Uma política de formação

que contemplasse a idéia segundo a qual a produção do saber é indissociável da formação de professores não deveria ignorar a disparidade regional, em território nacional, pois tanto há casos exemplares no quesito recursos, como também existem situações emergenciais e condições precárias. Assim, a necessidade da intervenção corre o risco de ceder a concessões sob a forma de políticas de formação aligeiradas.

O Curso de Pedagogia, desde então, vem amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta hoje notória diversificação curricular, com habilitações para além da docência no magistério das matérias pedagógicas do então 2º Grau bem como das funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos, oferecendo-se diversas ênfases nos percursos de formação dos licenciandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas, educação de jovens e adultos, educação infantil, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação dos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais e, ainda a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não-escolares, comunitárias e populares. Tanuri (2000, p. 84) afirma que:

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar devidamente instrumentado. Antes centrados sobretudo nas ciências básicas da educação, tais cursos vieram a incorporar, depois de 1969, a Teoria e Prática do Ensino Primário, na Habilitação Magistério para o ensino de 2º grau.

Para tal, importa considerar, segundo Scheibe (2002), a evolução das trajetórias de profissionalização nos magistérios das séries iniciais do Ensino de 1º Grau, pois, durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos

primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar.

Tal constatação reforçou ainda mais a idéia de que o objetivo preferencial do curso de Pedagogia é o de se encarregar da formação do professor e prepará-lo para a docência nas séries iniciais. Assim, embora haja um consenso entre os educadores de que a identidade de todo profissional da educação deve necessariamente ter como base principal a docência, como revela a ANFOPE, tal perspectiva tem sido adotada em âmbito nacional, na maioria das instituições de ensino superior, com resultados muito díspares: bons e ruins. Tanuri (2000, p. 85) analisa esse quadro, definindo-o como um reflexo de uma política educacional ineficaz, pois:

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Essa situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos de Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Para Scheibe (2002), em conseqüência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizado apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do Curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto responsáveis por disciplinas “fundamentais” destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor.

Libâneo (2004), por exemplo, ponderava que estudar processos educativos, entender e manejar métodos do ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações

menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob essa perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

Em conformidade com essa concepção, vale destacar que inúmeros estudos de pós-graduação na área da Educação apresentam a investigação da temática a partir da própria escola, *locus* em que ocorre a maioria dos fatores necessários à compreensão da educação como ciência e como valor, e da Pedagogia como sua principal representante na tarefa de formar profissionais que sejam, ao mesmo tempo, produtores e mediadores do conhecimento. Para Marin, Bueno e Sampaio (2005, p. 3):

Tendo como ponto de partida que os atuais estudos e pesquisas sobre educação no país refletem tendências que podem ser verificadas em produções européias e norte-americanas, constatamos que, como aponta Forquin (1995), desde o final dos anos 1980 e nos anos 1990, os balanços e análises sobre a produção teórica da Sociologia da Educação (Apple, Weis, 1986) têm mostrado o incremento de estudos que buscam compreender e explicar o fenômeno educacional a partir da escola, ou seja, eles a tomam como objeto específico e central de estudo e não apenas como o contexto de ocorrências de fenômenos que se desenvolvem na dimensão de sujeitos ou de determinadas práticas, como o lugar de reprodução de relações sociais ou de mera implementação de reformas e políticas educacionais. [...]. Significa dizer que entender os problemas da educação implica entender a escola, descrevendo e interpretando as suas práticas, percebendo-a na trama das relações sociais em que o processo educacional tem lugar.

O movimento de educadores em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla concepção acerca do curso de Pedagogia, incluída a de que a docência nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau e também na Pré-escola passasse a ser área de atuação do egresso do Curso de Pedagogia por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação. De acordo com Tanuri (2000, p. 85),

Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular. (Brasil, 1997). Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação superior.

Para Scheibe (2002), o reconhecimento dos sistemas e instituições de ensino acerca das competências e do comprometimento dos licenciados em Pedagogia, com o magistério na Educação Infantil e no início do ensino Fundamental é evidente, inclusive pelo quantitativo de formadas (os) e formandas (os) em Pedagogia, em diferentes habilitações, que se dirigem ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para solicitar apostilamento em seus diplomas, com vistas ao exercício da docência naquelas etapas. A justificativa para essa solicitação é de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão, tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, e também para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Coincidentemente, segundo Libâneo (2002), tem crescido o número de licenciados em outras áreas do conhecimento buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio dos cursos de especialização. Sem desconhecer a contribuição dos cursos de Pedagogia para a formação desses profissionais e de pesquisadores na área, não há como sustentar que esta seja exclusiva do licenciado em Pedagogia. Por isso, há que se ressaltar a importância de, a partir de agora, pensar a proposta de formação dos especialistas em Educação, em nível de pós-graduação, na trilha conceptual do curso de Pedagogia.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de Ensino Superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos de 1990, foi se constituindo como principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, passou a constituir reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatiza-se ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, assim como a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares, bem como na organização e desenvolvimento de programas não-escolares.

Assim, os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, sugerindo que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. Complementando essa perspectiva, Tanuri (2000, p. 85-86) adverte que:

[...] também se teme o simples desmonte de um sistema público e o enfraquecimento do compromisso do Estado para com a formação dos professores, em favor de instituições apenas existentes no plano legal já tomadas, como o Decreto 3.276, de 6/12/99 – que reserva *exclusivamente* aos cursos normais superiores a tarefa de preparar professores para a educação infantil e para as séries iniciais da escola fundamental –, é grande o movimento de resistência, tudo indicando que só poderá chegar a algum consenso se a introdução das novas instituições não implicar a desmobilização pura e simples das atualmente existentes e na medida em que os ganhos já assegurados e a experiência já acumulada tanto pelos Cursos de Pedagogia como pela imensa rede pública de cursos médios de formação puderem ser capitalizados e aproveitados.

O temor dos educadores e professores ao qual Tanuri se refere diz respeito à recente e já extensa polêmica entre as finalidades dos cursos de Pedagogia e dos cursos de Normal Superior; e entre os âmbitos de atuação das Universidades / Faculdade de Educação e dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99). Vê-se que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior ainda engendra muitos desafios e incertezas tanto por parte de quem busca tais cursos quanto por quem é responsável pela formação a ser ministrada.

Nessa perspectiva, de maneira geral, uma das maiores preocupações é o fato de os Institutos Superiores de Educação, dada sua característica estrutural, estarem desvinculados da atividade de pesquisa, isso porque, embora sua existência muitas vezes caracterize um avanço, por serem instalados em áreas onde inexistiam cursos superiores, por outro lado, a precariedade de condições materiais

e humanas faz com que os estudiosos e profissionais da educação tenham um nivelamento por baixo, com resultados inferiores aos obtidos nos cursos oferecidos em Universidades e Faculdades de Educação.

Dentro deste breve recorte histórico sobre o curso de Pedagogia e a formação inicial dos professores, não podemos deixar de citar as Diretrizes Curriculares atuais do referido curso, instituídas através do Ministério da Educação, por intermédio do Conselho Nacional de Educação e do Parecer CNE/CO n. 5/2005, aprovado em 13/12/2005, os quais instituem as Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, definindo princípios e condições de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, podemos também destacar que uma pesquisa realizada por Campos (2004, p. 28) sobre a diversidade de formação em pedagogia indica a existência de:

[...] uma diversidade de habilitações: “gestão escolar”, “organização do trabalho pedagógico”, “formação pedagógica do profissional docente”, “gestão educacional” (administração + orientação + supervisão educacional), “administração escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º grau”, “magistério do EJA”, “gestão e coordenação dos processos pedagógicos”, “gestão das práticas extra-escolares”, “gestão e tecnologia da educação”, “ciclos iniciais das séries iniciais do ensino fundamental”, “pedagogia na escola e na empresa”, “formação profissional do profissional docente”, “treinamento e desenvolvimento na empresa”, “pedagogia empresarial”, “pedagogia empresarial contemporânea”, “pedagogia da arte”, etc, além das chamadas habilitações tradicionais.

Assim, essas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia resultam de um longo processo de discussão em que houve o confronto entre resultados acadêmicos de formação inicial e continuada de professores e as práticas pedagógicas docentes.

Dessa forma, essas Diretrizes estão ancoradas, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), na história de formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem o avanço da tecnologia na área e exigências de qualidade a que aspira a sociedade brasileira. Quanto ao perfil do licenciado em pedagogia, de acordo com o parecer CNE/CO nº. 5/2005 (2006, p. 8), a área de atuação do graduado em Pedagogia deve abranger as seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;
- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

O curso de Pedagogia deve, assim, propiciar ampla e sólida formação teórica, diversidade de conhecimentos e domínio das práticas, elementos que devem ser articulados no decorrer do curso. Desse modo, em conformidade com essas diretrizes do parecer CNE/CO nº. 5/2005 (2006, p. 8-9), o egresso do curso de Pedagogia deverá estar preparado para:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento [...];
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos [...];
- VI - aplicar modos de ensinar [...] de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas sócio-culturais e educacionais [...];
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

Como podemos notar, o egresso do curso de Pedagogia, como agente de transformação social, além de ter uma sólida formação teórica e de demonstrar o domínio sobre diversos conhecimentos e práticas educativas, deve ser preparado para direcionar seu discurso e atuação pelo viés da democracia e da ética,

colaborando para que tanto o espaço escolar quanto o não escolar alicerces a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Tais compromissos também estão em conformidade com as diretrizes restantes do curso de Pedagogia, segundo o parecer CNE/CO nº. 5/2005 (2006, p. 8-9):

- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições [...] planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais [...];
- XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...]; sobre processos de ensinar e de aprender, [...]; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV - utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia não encerram, embora justifiquem, as exigências, especialidades e o lugar próprio da Licenciatura em Pedagogia na Educação Superior Brasileira. Evidencia-se também o trabalho pedagógico e a ação docente como elementos principais no processo formativo do licenciado em Pedagogia.

Por isso, conforme se vem insistindo ao longo dessas diretrizes, a formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática docente e educativa, em diferentes realidades. Em seguida abordaremos aspectos relacionados à formação dos pedagogos no contexto piauiense.

2.3 A Formação dos Professores de 1ª a 4ª Séries no Contexto Piauiense

O curso de Pedagogia no Piauí é oferecido por instituições como Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e diferentes faculdades particulares. Nesta análise vamos nos referir, apenas, a formação do pedagogo pela UFPI.

Lembramos que, segundo Campos (2004, p. 14-15), as informações sobre o curso de Pedagogia, obtida junto ao banco de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas – INEP, constantes no Cadastro Nacional dos Cursos

Superiores, indicam, até agosto de 2004, a existência de 2.138 (dois mil cento e trinta e oito) cursos de Pedagogia no Brasil. Desse total, 1.314 (um mil trezentos e quatorze) cursos são oferecidos por instituições privadas, enquanto que 824 (oitocentos e vinte e quatro) são vinculados às universidades públicas (em nível federal e estadual). Assim, a rede particular de Ensino Superior (universidades privadas, centros universitários, faculdades integradas e faculdades isoladas) abrange 61,45%, enquanto a rede pública de Ensino Superior (universidades federais e universidades estaduais) abrange 38,54%.

Divididos pelas regiões brasileiras, temos a seguinte distribuição de cursos de Pedagogia, como podemos constatar a seguir (Quadro 2):

REGIÕES	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA
Norte	67 (sessenta e sete) cursos (19,94%)	269 (duzentos e sessenta e nove) cursos (80,05%)
Centro-Oeste	109 (cento e nove) cursos (47,80%);	119 (cento e dezenove) cursos (52,19%).
Nordeste	94 (noventa e quatro) cursos (25,33%)	277 (duzentos e setenta e sete) cursos (74,66%)
Sudeste	771 (setecentos e setenta e um) cursos (87,51%)	110 (cento e dez) cursos (12,48%)
Sul	273 (duzentos e setenta e três) cursos (84,78%)	49 (quarenta e nove) cursos (15,21%)
T. G.	1.314 cursos (61,46%)	824 cursos (38,54%)

Quadro 2 – Distribuição de Cursos de Pedagogia pelas Regiões Brasileiras.

É interessante notar que a formação dos professores em cursos de licenciatura plena em Pedagogia ocorre, em sua maioria, em instituições privadas de ensino superior. Até o ano de 2004, a oferta de graduação em Pedagogia oferecida nas instituições públicas, nos âmbitos federal e estadual, totaliza 824 (oitocentos e vinte e quatro) contra uma oferta de 1.314 (um mil trezentos e quatorze) cursos encontrados nas diversas universidades e faculdades particulares do país. Assim, a

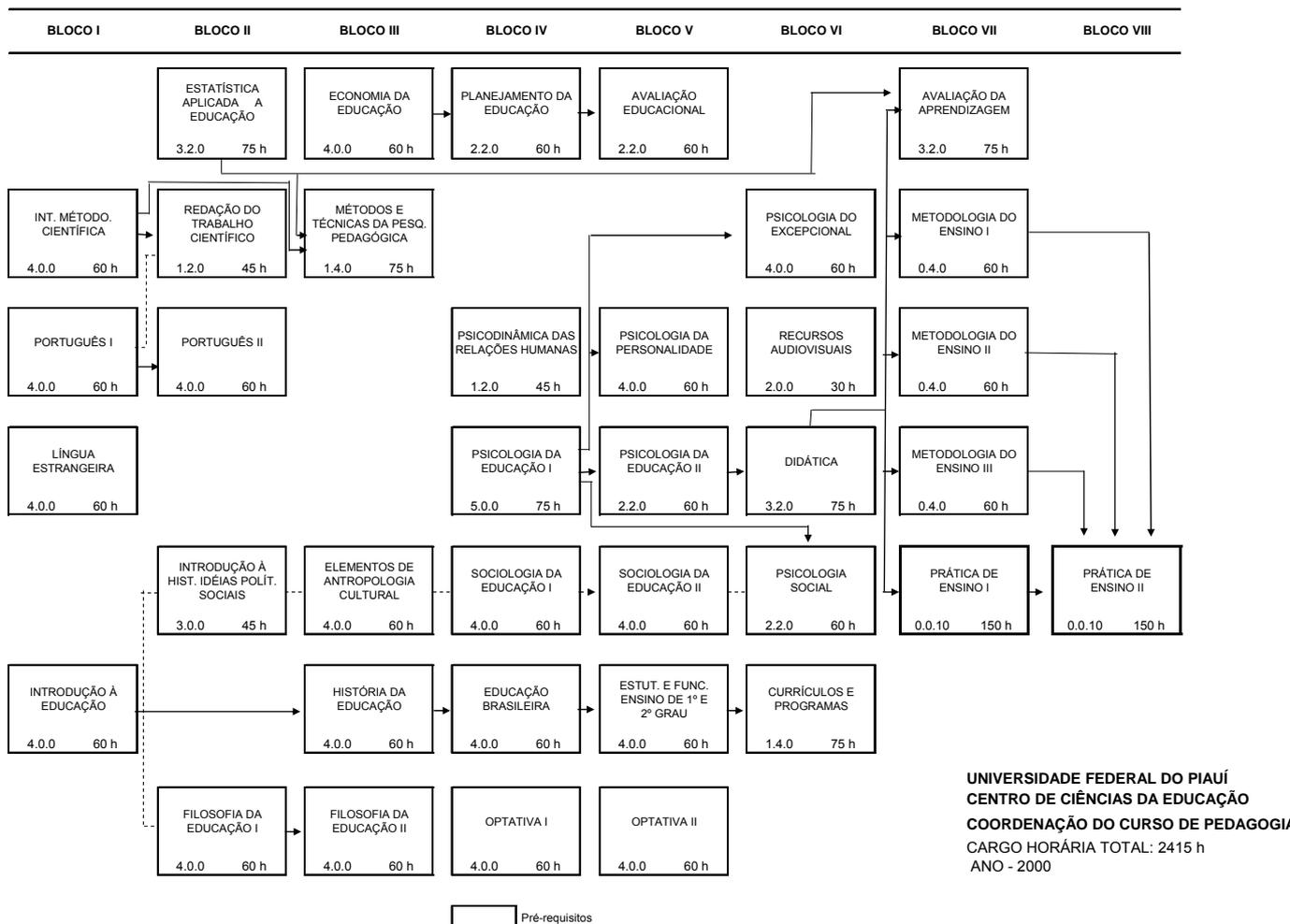
rede pública e a rede privada perfazem um total de 2.138 (dois mil cento e trinta e oito) cursos de Pedagogia. Essa tendência permanece inalterada, inclusive quando se faz a divisão levando em consideração as 5 (cinco) regiões do Brasil.

Todavia, é preciso destacar a existência de uma significativa discrepância na distribuição regional da oferta de cursos de Pedagogia, pois enquanto nas regiões do Norte, Centro-Oeste e Nordeste o predomínio é da rede pública (665 cursos contra 270 da rede privada); nas regiões Sul e Sudeste, a supremacia é da rede privada (1.044 contra 159 da rede pública). Vale ressaltar que a proliferação de instituições privadas de Ensino Superior, responsável pela oferta majoritária de cursos de Pedagogia no Brasil, é uma constante no país desde meados dos anos 90, sob o governo Fernando Henrique Cardoso, continuando sob o atual governo. Essa tendência é verificada, inclusive, no Estado do Piauí, uma vez que temos, pela vertente pública, somente duas instituições que oferecem o curso de Pedagogia: a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

O curso de Pedagogia da UFPI foi criado em 1973, formando inicialmente docentes para as disciplinas pedagógicas do curso Normal Médio e especialistas em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Sua finalidade é formar pedagogos para atuarem como docentes ou técnicos em assuntos pedagógicos, e tem, ao longo de sua existência, sofrido transformações, sendo hoje autorizado a funcionar como licenciatura plena, através do Ato da reitoria nº. 237/75. Dentre as reivindicações verificadas na década de 80, que foi marcada por vários movimentos na busca de definir uma nova concepção de educação, estava a reformulação curricular dos cursos de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (2002) sofreram reformulação pela necessidade de adequação aos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas para esse fim, bem como pela necessidade que os reformuladores encontraram de corrigir falhas e suprir defasagens no curso.

A seguir, temos dois fluxogramas das disciplinas do curso de Pedagogia da UFPI, no currículo antigo – em fase de extinção e destinado a formar docentes para as disciplinas pedagógicas do curso Normal Médio (Quadro 3) – e no currículo novo – com foco na docência para as séries iniciais e Gestão Escolar (Quadro 4):

**FLUXOGRAMA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA
HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO - CURRÍCULO ANTIGO**

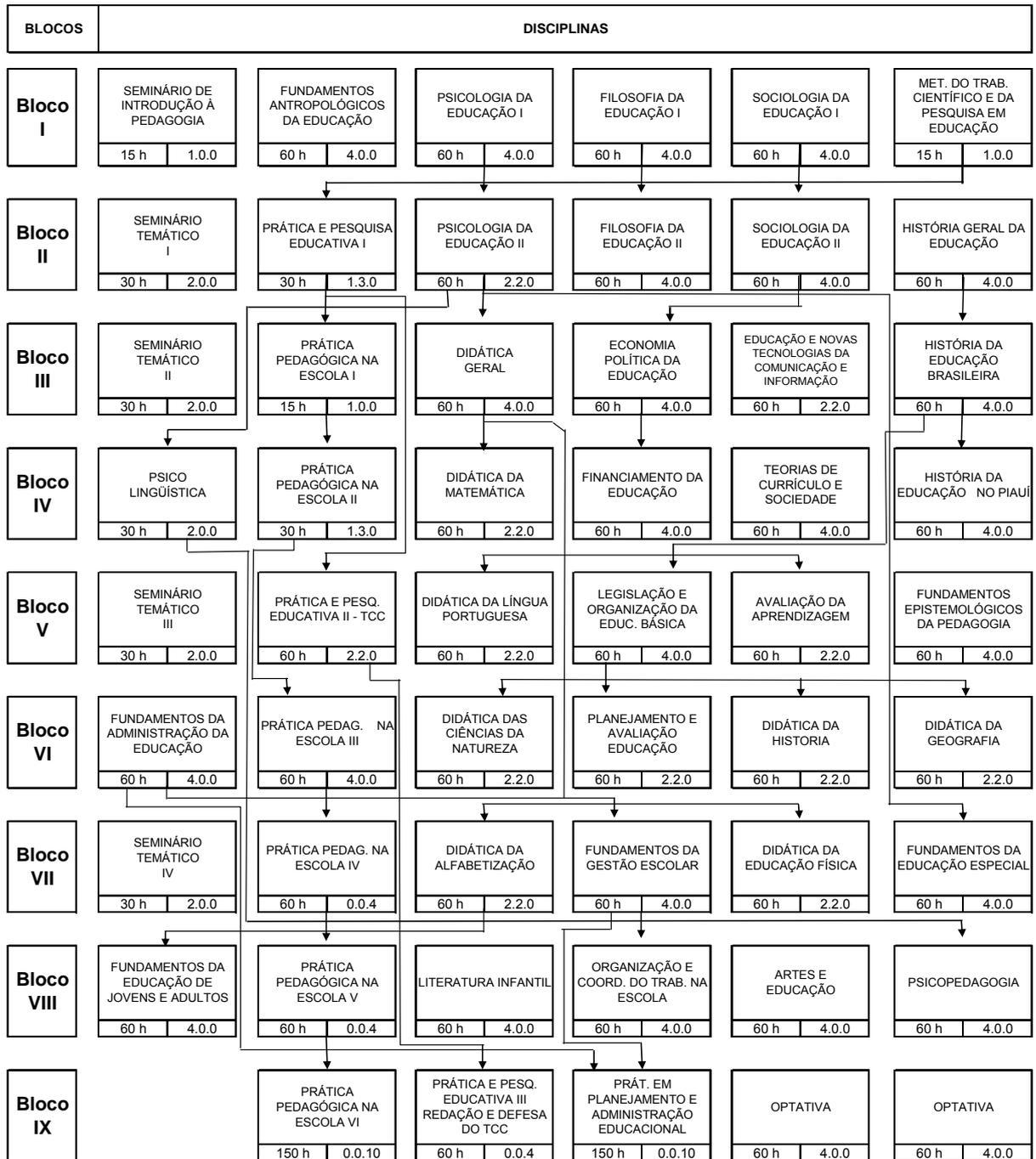


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
CARGO HORÁRIA TOTAL: 2415 h
ANO - 2000

Quadro 3 – Fluxograma Curricular do curso de Pedagogia / UFPI (currículo antigo – Docência para disciplinas pedagógicas do curso Normal Médio).
Fonte: Plano Curricular do curso de Pedagogia - UFPI, 2002, p. 13.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia em sua versão antiga é caracterizada pela distribuição das disciplinas em torno de conteúdos teóricos, práticos e de estágio no campo profissional. O curso propicia uma formação básica em Magistério e formação complementar nas áreas de Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar.

FLUXOGRAMA DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI (CURRÍCULO NOVO)



Carga Horária total do Curso: 3.195 h

Total de Créditos: 213

As setas representam a relação de pré-requisitos
* Os Estudos Independentes não se configuram como uma disciplina no sentido estrito de termo, mas como atividades correlatas à área da educação, necessários à formação do Pedagogo.

Quadro 4 – Fluxograma Curricular do curso de Pedagogia / UFPI (currículo novo – Docência para as séries iniciais e Gestão Escolar)

Fonte: Proposta de Reformulação Curricular do curso de Pedagogia – UFPI, 2003, p. 27.

No novo currículo de Pedagogia da UFPI (2003), as áreas de formação são Docência e Gestão Educacional, ampliando o campo de abrangência do egresso. Essa formação fundamenta-se nas orientações gerais a seguir:

- Instituição da estrutura curricular por bloco fechado, levando o aluno a matricular-se em todas as disciplinas do bloco curricular e assim propiciar condições concretas para a conclusão do Curso no seu tempo ideal de duração.
- Instituição de curso diurno e noturno, com opção para o aluno no momento do vestibular.
- Determinação como prazo máximo de duração de sete anos, respectivamente para o curso diurno e noturno.
- Equilíbrio de carga horária das disciplinas curriculares predominando aquelas de 60 horas, com exceção do estágio supervisionado.
- Definição de princípios norteadores do currículo, sobre os quais estão fundamentadas todas as disciplinas do Curso.
- Definição de uma bibliografia básica para o Curso, a qual expressa as obras fundamentais a serem estudadas durante o Curso e representa a literatura técnico pedagógica essencial para uma formação profissional de qualidade.
- Exigência de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, visando consolidar os estudos investigativos, realizados no decorrer do processo de formação, bem como estimular o aluno para o prosseguimento de estudos no nível de pós-graduação.
- Inserção do aluno no contexto do sistema escolar, campo de trabalho, desde o início do curso, permeando toda a formação acadêmica, concretizando dessa forma a relação teoria prática. (UFPI, 2003, p. 7-8).

Essas orientações não inovam apenas na fixação de blocos e equilíbrio das cargas horárias. Elas remetem também para um aprofundamento dos fundamentos da educação, das didáticas específicas e da pesquisa como um dos princípios formativos. O objetivo é colocar os professores frente aos obstáculos e exigências da atualidade, pois o curso além de ser bastante linear, apresentava-se defasado em relação às exigências da sociedade atual, formando o professor apenas para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, intervindo, assim, apenas em uma parte dessa realidade e não contribuindo diretamente na formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, os reformuladores entenderam que Docência e Gestão Educacional englobam a complexidade do aprendizado na fase inicial de escolarização, pois, nessa etapa de estudo exige maior competência, o que requer uma formação mais consistente do ponto de vista teórico e metodológico (UFPI, 2003).

Em conformidade com essas novas diretrizes o Curso de Pedagogia da UFPI (2003) definiu os seguintes princípios teóricos-metodológicos curriculares:

- Fundamentação epistemológica da pedagogia como ciência. [...] Nesta concepção, configura-se a Pedagogia como a ciência que tem como objeto de estudo a Educação enquanto prática social.
- Concentração das matérias curriculares em conteúdos da Pedagogia. [...] Na estrutura curricular, este princípio se concretizará através do estudo de conteúdos específicos da Pedagogia e das ciências da Educação, desde o primeiro bloco curricular.
- Sólida formação teórica no campo da Pedagogia. [...] Adotando este princípio o currículo propiciará a compreensão da totalidade do processo educativo, desenvolvendo estudos que proporcionem ao aluno condições de exercer a análise crítica da realidade educacional no contexto local, regional e nacional.
- Relação orgânica entre teoria e prática. [...] Adotando este princípio a prática pedagógica no Curso estará presente em todas as disciplinas curriculares. [...].
- Interdisciplinaridade. Com base neste princípio, o Curso apresenta a Pedagogia como uma ciência prática que necessita da contribuição de outras ciências para explorar seu objeto de estudo. [...].
- Especificidade como curso de formação de profissionais da educação. [...] Com este princípio o currículo se volta para a formação do Pedagogo como o profissional capacitado para atuar em diferentes situações educativas, seja na escola, fora dela, na docência ou na área técnica, com condições de intervir de forma competente, onde haja atividade educativa.
- Política e interdepartamentalização. Este princípio demonstra que a estrutura curricular do Curso está organizada de forma a promover o trabalho integrado entre os diversos Departamentos acadêmicos que oferecem as disciplinas curriculares. [...].
- Vinculação com a educação básica, prioritariamente com a escola pública. Com este princípio o currículo do Curso irá destacar o estudo de temas, questões e problemas próprios da educação básica e da escola pública. [...].
- Flexibilidade curricular. Com esse princípio, o aluno tem a possibilidade de garantir na plenificação do seu currículo disciplinas eletivas, bem como estudos independentes, a exemplo de: monitorias e estágios extra-curriculares; programas de iniciação científica; estudos complementares; cursos realizados em áreas afins; participação em eventos científicos no campo da educação; cursos seqüenciais correlatos à área; outros. (UFPI, 2003, p. 12-15).

Na reformulação evidencia-se que, no curso, o trabalho do pedagogo tem a docência como base de sua formação, mas não se limita à ação docente, nem ao ambiente escolar, pois mostra-se em qualquer contexto, onde se podem desenvolver ações educativas. Assim, o curso de Pedagogia está estruturado de maneira que possibilite a disseminação do saber, a compreensão da realidade e a análise crítica das contradições sociais e das políticas educacionais vistas num contexto sócio-econômico, político e cultural a partir de articulação de diferentes, porém complementares, componentes teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, o currículo mostra-se comprometido com a idéia de assegurar ao futuro pedagogo uma sólida formação no estudo da Pedagogia como ciência da educação, enfatizando o estudo de questões e saberes educacionais

próprios da função docente e atividades pedagógicas correlatas, seja no ambiente escolar ou em outros ambientes educativos. Tal estudo e comprometimento com uma educação pautada tanto por princípios éticos quanto pela eficiência da técnica, deve ocorrer em constante relação interdisciplinar com outras ciências envolvidas no estudo da prática educativa. Além disso, a flexibilização curricular permite que a formação do aluno complemente seus estudos também através de disciplinas eletivas e outros estudos independentes ou extra-curriculares tais como: monitoria, programas de iniciação científica, grupos de estudo e pesquisa e através de cursos e eventos realizados em áreas afins.

As novas exigências curriculares fundamentam-se na perspectiva de provocar mudanças na prática pedagógica dos professores do curso de Pedagogia, as quais repercutirão na formação dos alunos que, ao alcançar o final do referido curso, estará preparado para lidar com os desafios da atualidade e apto a participar de cursos e programas de formação continuada aprimorando-se profissionalmente. De acordo com Moreira (2003, p.124),

O ceticismo sobre a relevância de formação inicial do professor nos leve a pensar que a formação continuada baseada na escola é uma das maneiras efetivas de assegurar que os professores que hoje estão trabalhando nas nossas escolas se adaptem às demandas e às exigências impostas sobre elas.

As mudanças propostas para o currículo do curso de Pedagogia da UFPI, a nosso ver, assentam-se numa visão crítica da realidade educacional, procurando articular as dimensões filosófica, histórica, psicológica, sociológica, antropológica e metodológica no desenvolvimento teórico e prático do curso.

No próximo capítulo, faremos uma análise da formação continuada, a qual tem sido enfocada por diversos autores como necessária para todo educador que queira refletir sobre o trabalho que desenvolve na prática cotidiana. Nesse sentido, faremos uma breve exposição acerca das concepções clássicas e contemporâneas de formação continuada, para, em seguida, discorrermos especificamente sobre o Programa GESTAR e sua contribuição para a ressignificação da prática docente.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES TEÓRICAS

Um galo sozinho não tece um amanhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

O principal objetivo deste capítulo é trazer à tona discussões, sobre a formação continuada em suas concepções tradicional e contemporânea bem como sua contribuição para a prática pedagógica dos professores, oferecendo uma reflexão acerca dessa temática que tem sido foco das atenções dos pesquisadores em educação.

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, precisando ser pensada não só como uma exigência relacionada aos avanços da ciência e da tecnologia nas últimas décadas, mas como uma forma de melhor proporcionar uma legítima e digna formação humana. Assim, a formação continuada hoje precisa ser entendida como um *locus* de permanente formação reflexiva de todos os seres humanos diante das múltiplas exigências / desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo colocam.

Isso posto, faz-se necessária uma análise cuidadosa do processo de formação contínua dos professores, visando conhecer como esses agentes estão modificando sua própria prática ao tempo que reconstróem os saberes dessa

mesma prática. É preciso também desvelar os incidentes inesperados que sucedem no decorrer da interface grupal na escola e mais especificamente na sala de aula.

Teoricamente, a formação de professores está diretamente relacionada à vida política, social e econômica da sociedade moderna, na qual e para a qual a educação é um processo em permanente transformação. A formação de professores, assim entendida, exige a compreensão das condições objetivas do trabalho, do currículo, das relações decorrentes do processo ensino-aprendizagem em permanente processo de construção do saber docente e dos aspectos institucionalizadores da prática pedagógica, realçando, assim, a necessidade de articulação da formação inicial com a formação continuada mediada pela própria prática pedagógica.

Referimo-nos aqui à formação continuada aliada à formação inicial em um contínuo processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1996), o qual busca seu conteúdo no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico. O primeiro termo, formação inicial, significa a instrumentalização dos professores para o exercício da atividade pedagógica construída pela agência formadora, enquanto o segundo, formação continuada, significa o processo dinâmico por meio do qual, no exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar.

Nesse sentido, para refletirmos sobre a formação continuada, urge, *a priori*, uma reflexão em torno da formação de professores, que se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um tempo, tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional. Em um recente estudo crítico e comparativo acerca das concepções clássicas e contemporâneas de formação continuada, Mendes Sobrinho (2006, p. 88-89) enfatiza que,

O que significa análise e reanálise de suas práticas pedagógicas, quanto aos aspectos teóricos e práticos e a apreensão crítica do conhecimento relevante e significativo – através da dialogicidade. Esta apreensão crítica pressupõe o rompimento com concepções e práticas tradicionais de educação e provoca-os a assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer.

Pelo exposto, entendemos que a formação de professores não deve se restringir ao espaço/tempo do curso de formação inicial, precisando ir além. É, pois, necessário que haja condições para que os professores possam reconstruir a sua prática pedagógica, já que é na dinâmica do trabalho docente que a formação contínua acontece, permitindo, assim, a articulação entre essas duas modalidades de formação, de tal maneira que uma passa a realimentar a outra.

Sob este aspecto, no exercício da prática pedagógica, os professores vão construindo novos conhecimentos sobre essa prática. Alarcão (2001) concebe a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Além disso, favorece a atuação colaborativa com o professor pesquisador de sua própria prática.

Nessa perspectiva, a formação contínua aqui evidenciada tem a prática pedagógica como elemento constitutivo da formação dos professores, visando à melhoria dessa prática, através do domínio de conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional. Essas concepções de formação tratam do processo de profissionalização dos professores, processo que deve centrar-se na reflexão, *na e sobre* a prática pedagógica, possibilitando novas formas de realização do trabalho docente. Assim, segundo Pimenta (1999, p.39), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, isto é, a prática pedagógica tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-se como fonte de conhecimento e gerações de novos conhecimentos que produzem “mudanças qualitativas”, na realidade. Isso revela a crença que temos na importância da formação do professor como um dos pilares básicos para um trabalho docente de qualidade.

Historicamente, a educação contínua tem assumido diversas concepções, conforme acena o momento político da época em que esse processo se desenvolve, porém, denominamos de *formação contínua* o processo dinâmico por meio do qual os professores, no exercício de sua prática profissional, através de palestras, seminários, cursos, oficinas ou outras propostas não estanques vão adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, tornando-o uma ação relevante e adequada às necessidades sociais, sem abrir mão de uma visão crítica dessa relação.

Conforme afirma Freire (1985), busca-se ultrapassar a visão fragmentada da realidade, possibilitando aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem a superação do individualismo, por meio de ações partilhadas, da liberdade de pensamento e de ações cidadãs que ultrapassem a visão funcionalista da educação a qual tem como objetivo a adaptação dos sujeitos ao mundo, sem contestação ou sem resistência à situação vivenciada. A formação contínua possibilita, portanto, o reapetrechamento dos professores, reestruturando e aprofundando conhecimentos adquiridos na formação inicial bem como a produção de novos conhecimentos.

No próximo item faremos uma abordagem das diferentes concepções de formação continuada enfatizando sua relevância na profissionalização do professor.

3.1 Concepções de formação continuada

Existem diferentes concepções de formação continuada, modalidade de formação que apresenta uma clara preocupação em preencher lacunas da formação inicial com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, consubstanciando-se, assim, numa ação transformadora no desenvolvimento da prática pedagógica desses agentes.

Entretanto, para melhor compreender a natureza constitutiva do processo de formação de professores e suas competências construídas com o saber das práticas, é necessário levarmos em conta os elementos constitutivos do saber docente, como os conhecimentos da formação profissional. Nesse sentido, vamos nos limitar a distinguir os modelos de formação continuada e refletir sobre o significado político dessa prática.

Marin (1995) apresenta reflexões acerca do tema revendo termos presentes no discurso cotidiano dos profissionais nas escolas e nos vários níveis de administração, tendo em vista que essa compreensão alinha as decisões tomadas e as ações desenvolvidas de acordo com as concepções subjacentes aos termos utilizados.

Para a autora, o termo *reciclagem* sempre esteve muito presente nas diversas áreas, inclusive na educação, principalmente na década de 1980, sendo reciclável é entendido como material capaz de transformação/modificação, não comportando, assim, o seu uso na educação, haja vista que 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. Como podemos observar, a concepção e o termo são inapropriados em função do uso inicial, que foi ambíguo, apesar de alguns casos bem sucedidos dessa ação.

Já o termo *treinamento* tem tido ampla penetração na área de formação humana, estando aí contemplados os profissionais da educação. Marin destaca que esse termo significa adestrar o ser em qualquer ramo da atividade para torná-lo apto ao exercício de uma atividade ou função. A autora externa sua posição quando afirma: “penso que a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado inteligentemente” (MARIN, 1995, p.15), tendo em vista o uso desta atividade em algumas áreas de ensino, portanto de profissionalização docente.

Prosseguindo, a autora se reporta ao termo *aperfeiçoamento* o qual tem como sinônimo aproximar da perfeição, trazer melhoramento, aprimorar, entre outros. Inicialmente, podemos observar que, no processo educativo apresentado como “conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo” (MARIN, 1995, p.16), não há espaço de complementação na busca da perfeição de professores, como se estes tivessem a possibilidade de atingir esse atributo divinal que é a perfeição. Contudo, na vida, assim como na profissão, estão presentes os contextos que limitam o crescimento pessoal e profissional, fazendo com que, segundo Marin (1995, p. 16):

os professores apresentem condutas perversas, inadequadas ao atendimento dos preceitos de acesso de crianças ao conhecimento, ou atitudes discriminatórias no relacionamento com alunos, por exemplo, apresentam características profissionais que não devem ser aperfeiçoadas.

Ao contrário, são condutas que precisam ser repensadas com a finalidade de que se busquem caminhos que levem à superação dos incidentes, inesperados ou não, que podem ocorrer em sala de aula. Nesse caso, conforme a autora, é possível se pensar em aperfeiçoamento, na perspectiva de correção de defeitos.

Desse modo, compartilhamos das idéias defendidas pela autora, porque nossa concepção de formação continuada é de que a mesma deve ser pensada como um programa de formação em serviço capaz de propiciar meios a partir dos quais o professor pode realizar satisfatoriamente seu trabalho, avaliar seu desempenho e, também, desenvolver novos recursos para a sua prática, enfatizando seu papel como profissional envolvido no processo de transformação social.

Para Mizukami (2002) as idéias de *reciclagem* e de *capacitação* apóiam-se em uma perspectiva acumulativa de conhecimentos teóricos, visando a uma futura aplicação prática. Tal compreensão é compartilhada por Schön (2000) que, em sua análise da racionalidade técnica afirma que “[...] a atividade profissional consiste em resolução de problemas instrumentais tornada rigorosa por intermédio da aplicação da teoria e da técnica científica” (p. 13).

Já Marin (1995, p. 17) observa que essa idéia de capacitação tem como sinônimo tornar capaz:

parece-me congruente com a idéia de educação continuada, pois aceitamos a noção de que para exercer as funções de educadores é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão.

Para concluir, a autora apresenta, em bloco, os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada em função da semelhança que apresentam já que têm a pesquisa como eixo que fomenta o conhecimento e como a base da formação inicial e continuada no sentido de realizar pesquisas que valorizem o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem vir a construir.

Vale observar as concepções de formação continuada têm uma multiplicidade de sentidos, havendo a possibilidade de uso concomitante de um ou mais termos, em razão das necessidades evidenciadas ao longo do exercício profissional, atividade que se refaz continuamente, mediante os processos educativos formais ou não formais.

Entendemos que um programa de formação continuada se desenvolve em um campo complexo, e a escolha do melhor modelo dependerá das intenções de quem propõe essa formação, como também depende das expectativas e desejos dos participantes. Isso significa que um bom modelo para um grupo pode não ser

para outro. Assim, no artigo “Concepções e práticas de formação continuada de professores”, Nóvoa apresenta 5 (cinco) teses sobre a formação continuada de professores:

- a formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, que não utilizem as “práticas tradicionais”, mas que procurem investir nas alternativas que têm a escola como referência;
- a formação contínua deve valorizar as alternativas de formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado;
- a formação contínua deve alicerçar-se numa reflexão na prática sobre a prática, através de dinâmicas de investigação ação e de investigação formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores;
- é necessário incentivar a participação de todos os professores na concepção, realização e avaliação dos programas de formação contínua e consolidar redes que viabilizem uma efetiva cooperação institucional;
- a formação contínua deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho que já existem, investindo na sua transformação qualitativa em vez de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento. (NÓVOA apud CUNHA; FERNANDES, 1994, p. 208-209).

Nóvoa (1995) concebe a formação continuada como algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas em que os mesmos atuam e os objetivos das instituições formadoras. Nesse contexto, o aprimoramento pessoal e profissional do docente estaria, de certo modo, atrelado aos projetos de desenvolvimento da escola e às questões educacionais suscitadas no decorrer de tal ação. Para ele, a formação continuada,

[...] implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. É preciso conjugar a ‘lógica da procura’ (definida pelos professores e pelas escolas) com a ‘lógica da oferta’ (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p. 30-31).

Dessa forma, destacamos que a sustentação para uma concepção de formação continuada que vise ao crescimento profissional do professor deve levar em consideração a rede de relações (escola, alunos, colegas de profissão) que transpassam o trabalho pedagógico.

Candau (1996), corroborando Marin (1995) – citada anteriormente –, distingue dois modelos de formação continuada: o modelo clássico ou tradicional e o modelo contemporâneo. Para a referida autora a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada estabelece a existência de espaços destinados à atualização, que são os espaços considerados como *locus* de produção do conhecimento.

Segundo Kramer (2002, p. 29):

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação dos magistérios encara o professor como alguém que tem pouco a dar, mas que por outro lado, tem muito a aprender [...].

Portanto, partindo dessa premissa, o *locus* privilegiado de reciclagem é a universidade e outros espaços por ela designado.

Em sintonia com as idéias de Candau (1996) sobre a perspectiva tradicional de formação de professores, Tardif (2002, p. 235) diz que: “[...] é exatamente essa concepção tradicional que dominou, e domina ainda, de maneira geral, todas as visões de formação de professores”.

Entendemos que, por outro lado, a formação continuada, na perspectiva contemporânea, representa um processo formativo organizado e sistemático, centrado na ação-reflexão-ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Nessa perspectiva, Moreira (2003, p.126-127) afirma que:

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses simplificados no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas.

Para que isso aconteça, é necessário que a formação continuada deve seja pensada, conforme Candau (1996), tomando por bases os três aspectos seguintes:

- A escola como *locus* de formação continuada;
- A valorização do saber docente;
- Respeito ao ciclo de vida dos professores.

O primeiro aspecto compreende que “[...] o dia-a-dia na escola é um *locus* de formação [...]” (CANDAU, 1996, p.144), pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimora a sua formação, portanto os processos formativos assim conhecidos referenciam-se e, mais do que isso, efetivam-se no cotidiano escolar, não havendo necessidade de deslocar os professores para outros ambientes. De acordo com Kassir (2004, p. 517), “[...] a escola deve ser *locus* de apropriação cultural e de práticas sociais das novas gerações”.

A defesa da escola como *locus* de formação pode ser relacionada à proposta de formação de professores pesquisadores, ou seja, de professores que reflitam criticamente sobre o seu pensar e seu fazer docente, tornando-se produtores de conhecimentos que conduzam a mudanças significativas na sua atividade profissional.

A pesquisa realizada pelos próprios professores, sobre o seu fazer cotidiano no próprio espaço de trabalho – escola – contribui para o conhecimento da sua realidade com vistas à sua transformação, numa perspectiva de construção da autonomia do professor. Essa visão favorece processos coletivos de reflexão e de intervenção na prática pedagógica concreta. Assim, estabelece-se uma colaboração que significa, conforme Moreira (2003, p. 128):

- a) Compartilhar preocupações docentes com outros professores como colegas;
- b) Contestar as tomadas de decisões adotadas nas tarefas educacionais que sucedem as aulas;
- c) Ceder parte do poder que, de forma tradicional, está centrado na autoridade do coordenador de um determinado grupo de trabalho;
- d) Permitir que o próprio grupo, de forma consensual, defina os problemas e perspectivas de todos os participantes.

O segundo aspecto abordado por Candau diz respeito à valorização do saber docente e para explicá-lo, ela busca fundamentar-se em Tardif, (2002), que concebe os saberes docentes como: a) plurais, pois são constituídos por vários saberes (das disciplinas, dos saberes profissionais e dos saberes da experiência); b) estratégicos, porque, como grupo social e por função, os professores ocupam uma posição significativa no interior das complexas relações entre a sociedade e os saberes por ela produzidos e mobilizados com diversos fins, e c) desvalorizados, porque mesmo os professores ocupando posição estratégica em relação aos

saberes produzidos socialmente, eles não são valorizados pelos saberes que possuem e transmitem.

Tardif (2002, p. 48) destaca, no entanto, a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores. Pois,

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira.

O terceiro e último aspecto citado por Candau (1996, p. 147) ao pensar sobre as novas perspectivas de formação continuada dos professores, é o que “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores”. A autora identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, as quais não podem ser compreendidas linearmente e, sim, de forma dialética:

- a entrada na carreira, etapa de ‘sobrevivência e descoberta’;
- a fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança;
- a fase da diversificação, momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais;
- o momento da serenidade – distância afetiva e/ ou conservadorismo e lamentações e finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento e recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional. (1996, p. 149).

A autora observa ainda que o ciclo profissional é um processo complexo e heterogêneo, pois as necessidades, os problemas, as buscas dos professores presentes no início da carreira não são os mesmos do final. Desse modo, a trajetória profissional do professor é formada por diferentes momentos, com necessidades diferentes para um. Assim, segundo Candau (1996, p. 149),

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A autora também alerta para alguns equívocos gerados pela nova tendência. O primeiro refere-se à tendência de privilegiar os aspectos psicossociais

e evidenciar realidade micros, secundarizando ou desconsiderando os contextos mais amplos que envolvem a profissão docente. O segundo equívoco é relativo à quase ausência de inter-relações entre a cultura escolar e o universo cultural dos diferentes sujeitos presentes na realidade escolar.

Fusari e Rios (1995) afirmam que uma política para a formação continuada dos professores deve levar em consideração os seguintes aspectos:

- basear-se em pressupostos coerentes com as exigências democráticas da sociedade atual;
- levar em conta as lacunas e falhas do sistema formal de ensino no qual o educador obteve sua formação inicial;
- ser concebida como um processo contínuo no qual haja a continuidade da atividade profissional do educador;
- contar com a participação efetiva dos educadores, privilegiando a discussão de seus problemas cotidianos;
- diagnosticar os problemas enfrentados pelos educadores em sua prática e tornar esse momento, também um momento de formação;
- considerar os problemas da prática pedagógica como o início e o término do processo;
- garantir a reflexão teórico-prática no processo de formação continuada, pois a mesma aumenta a consciência do educador e propicia nortes para a sua atuação profissional de forma competente.

As concepções de formação continuada que visam ao crescimento profissional dos professores desenvolvem, segundo Fusari e Rios (1995, p. 40), uma profissionalidade competente. Para os autores, o profissional competente é,

[...] aquele que sabe o que é necessário, desejado e possível no espaço de sua especialidade. A competência não deve ser definida como algo estático, como um modelo a ser seguido, mas como algo que se constrói pelos profissionais em sua práxis cotidiana. E também não possui o caráter de algo solitário. Ninguém é competente sozinho.

É, portanto, no processo de contínuo desenvolvimento profissional construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que poderemos repensar a profissão do professor e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

Para nós, é pela reflexão crítica que o educador, construindo a si mesmo, através de uma atividade em que se faz presente um alto grau de consciência, num processo teórico-prático, conquistará sua autonomia, sabendo posicionar-se histórica e socialmente. Nessa perspectiva, o sentido do expresso é a construção coletiva da profissionalidade dos professores para que possam efetivamente emancipar-se, transformando a realidade em que se estão inseridos.

Diante dessa perspectiva o desafio é romper com modelos padronizados, com a criação de sistemas diferenciados que atendam o desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas e conceba a formação como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. Kramer (2002, p. 90) indica alguns eixos para considerar a prática pedagógica como prática social, as quais devem permear a formação continuada:

- Organizar a formação em serviço em termos de temas ou problemas identificados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores [...];
- Permitir sempre a manifestação da curiosidade dos professores, conciliando os interesses de alguns com o assunto ou problema explorado;
- Quebrar preconceitos, evitando a imposição de modelos abstratos [...];
- Garantir a criatividade e a criticidade no tratamento dos diversos assuntos; favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos [...];
- Articular as diferentes áreas de conhecimento [...];
- Variar a duração do estudo dos temas de acordo com sua amplitude e com o interesse do grupo de professores, desenvolvendo ainda atividades diversas [...].

Pelo exposto fica explícito que a formação continuada deve favorecer o confronto e a reflexão sobre a experiência vivenciada em sala de aula, adotando-se teorias que oportunizam uma melhor compreensão dessa prática e sua transformação.

Demailly (1995) também traz uma classificação da formação continuada em quatro modelos ou formas, que são:

A universitária – que são os projetos de caráter formal, extensivo, vinculado a uma instituição formadora, promovendo titulação específica.

A escolar – consistindo em cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos organizadores ou contratantes, programas, temas e normas de

funcionamento que são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.

A *contratual* – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.

A *interativa-reflexiva* – as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalhos, mediados pelos formadores.

Dessa maneira, podemos observar que Candau (1996) e Demailly (1995) enfatizam modelos de formação continuada dando um maior enfoque ao que podemos chamar de modelos progressistas, como também Nóvoa (1995), que reorganiza os quatro modelos de Demailly em dois grupos ou modelos:

Estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica, em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho.

O que podemos observar é que, nesse modelo estrutural, os professores não participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas e, sim, recebem propostas organizadas por outros.

Construtivo – contempla o contratual e interativo-reflexivo, pois parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores predispostos aos saberes produzidos em ação, num contexto de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos.

No modelo construtivo, o professor é um sujeito participante, criativo e autônomo, podendo opinar junto com seus pares no sentido da construção individual e coletiva. Essa concepção de formação continuada em serviço está no Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR). Na perspectiva desse programa, a formação continuada em serviço é entendida como um processo permanente e sistemático de atualização profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos

saberes advindos da produção de conhecimentos e a divulgação cada vez mais rápida desses conhecimentos pelos meios de comunicação.

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola. Desse modo, os organizadores do GESTAR entendem que:

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo, ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, no processo de ação – reflexão, não se separam a teoria e a prática, mas ao contrário, articulam-se as duas vertentes para produzir um novo “olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para o professor construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teoria de outros. (BRASIL, 2003, p. 48).

Assim, entendemos que a perspectiva de formação continuada do GESTAR pauta-se na reflexão e na criticidade do professor, bem como supera a dicotomia teoria e prática há tanto tempo presente dentro de nossas escolas.

O GESTAR tem como finalidade contribuir para uma boa qualidade de atendimento, oportunizando maior autonomia aos professores na sua prática pedagógica. Apresenta-se, segundo seus orientadores,

Como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, vinculadas ao Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE). O PDE visa a promover a reorganização da instituição escolar e a orientá-la para o bom atendimento ao aluno, tomando esse como foco das ações da escola. A população-alvo do GESTAR é constituída por escolas de Ensino Fundamental localizadas nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) das regiões mencionadas acima, atendidas pelo Fundoescola – Fundo de Fortalecimento das Escolas. (BRASIL, 2003, p. 12).

O programa busca, assim, atender a regiões consideradas desfavorecidas ou fragilizadas, propiciando fortalecimento às escolas, professores e alunos dessas regiões ao adquirirem novos conhecimentos.

Coerente com a finalidade a que se propõe – a qualidade do atendimento ao aluno –, o Programa GESTAR orienta a formação dos professores para as escolas e os alunos do Ensino Fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante alvo: a qualidade da aprendizagem nos quatro primeiros anos da fase de escolarização, quando os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento. Em conformidade com o que foi exposto até aqui, ressaltamos que o objetivo geral do GESTAR é provocar transformações:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social [...];
- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino [...];
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas. (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Entendemos, portanto, que a concepção do GESTAR é coerente com as novas propostas de formação continuada, dando aos professores uma visão mais ampla de seu papel na sociedade e da importância de sua profissão.

Para atingir tais objetivos, o Programa GESTAR faz recomendações orientadas e expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Dessas recomendações, retém, particularmente, o que estabelece a LDBEN/96, inspirada na Constituição de 1988, sobre os fins da educação: o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho. Especificamente, com relação aos PCN, o GESTAR contempla aspectos que estão associados “ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas; aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática” (BRASIL, 2003, p. 28).

Organizado para alcançar os professores de diversas regiões do país, o GESTAR se propõe a instaurar um processo que considere e valorize a formação inicial e prática do professor, sem reduzir esse processo a um treinamento de caráter tecnicista ou uma capacitação que pressuponha “dar capacidade” ao professor para o exercício de seu trabalho. Pauta-se, pois, pelas seguintes diretrizes:

- Valorizar a articulação entre a formação e o projeto da escola
- Estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da auto-formação.
- Considerar os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida.
- Compreender que a formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação de modos de trabalho pedagógico.
- Respeitar o tempo para acomodar as inovações e as mudanças e para refazer as identidades.
- Revestir o processo de formação da especialidade do conhecimento didático.

Entendemos, assim, que a formação continuada, na visão dos organizadores do programa, dará aos professores oportunidades de reflexão sobre suas práticas, pois, de acordo os objetivos, o professor, através de novos conhecimentos que serão adquiridos no programa, incorporará sua experiência de vida às mudanças que se efetivarão. Desse modo,

O programa tem como foco duas áreas do conhecimento, que constitui uma parte substantiva do currículo [...] do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa e Matemática. O que se estabelece como eixo do Programa GESTAR é que os professores dominem os conhecimentos das duas áreas e também os conhecimentos relativos ao processo de aprendizagem dos alunos e as situações didáticas necessárias para que estes se apropriem dos conhecimentos (BRASIL, 2003, p. 32).

Observamos que, ao focalizar apenas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, embora imprima ao processo formativo as dimensões coletiva e individual, o GESTAR apresenta limitações que refletirão nas classes de 1ª a 4ª série. Percebe-se um processo que não democratiza, em sua plenitude, o acesso às diferentes áreas do conhecimento, como se constata na matriz curricular (Quadro 5).

Semestre/Módulo	Teoria e Prática	Temas por áreas temáticas		Temas Psicopedagógicos
		Língua Portuguesa	Matemática	
1º	Teoria e Prática 1	Planejando o Ensino de Língua Portuguesa	Planejando o ensino de Matemática	Identidade profissional
	Teoria e Prática 2	Linguagem, língua, discurso e texto	Número natural: conceito e representação	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem
2º	Teoria e Prática 3	Processos de leitura e de produção de textos	Operações com números naturais	Relações entre desenvolvimento e aprendizagem
	Teoria e Prática 4	Leitura e produção de textos narrativos ficcionais	Medidas e grandezas	Interações sociais no processo de ensino e aprendizagem
3º	Teoria e Prática 5	Leitura e produção de textos: histórias em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário	Geometria I	Formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem
	Teoria e Prática 6		Número racional: conceito e representação	Processos psicológicos envolvidos no ensino e no aprender
4º	Teoria e Prática 7	Literatura infantil	Geometria II: figuras planas – características geométricas e métricas	O lúdico e o imaginário no desenvolvimento e na aprendizagem
	Teoria e Prática 8	Análise lingüística	Operações com números racionais	Dificuldades do processo de ensino e aprendizagem

Quadro 5: Matriz curricular do Programa de Formação Continuada - GESTAR – 2003
 Fonte: BRASIL, 2003, p. 58.

Pelo que conseguimos inferir, o GESTAR é um programa de formação continuada que proporciona aos professores e a todos que fazem parte da escola mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, pois oportuniza aos docentes diferentes formas de compreenderem seus alunos e suas práticas pedagógicas, embora ainda apresente limitações no que diz respeito à abrangência dos conteúdos temáticos que aborda.

De acordo com o exposto, entendemos que os modelos de formação continuada de professores devem estar orientados para a mudança de comportamentos e da prática, o que exige um trabalho sobre a pessoa do professor, suas representações, como também sobre seus contextos de trabalho e o modo como se apropria dos conhecimentos, o que está em sintonia com a perspectiva da ação-reflexão-ação defendida, dentre outros, por Candau (1996), Freire (1996) e Mendes Sobrinho (2006).

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deve colaborar para a transformação da escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, partindo dos pressupostos da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum* em que existe um ponto em que se formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que esse processo possa finalizar. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais, profissionais e institucionais, permitindo aos professores aproximarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (MARIN, 2003).

Entendemos, pois, a formação continuada dos professores como uma necessidade imperiosa que se impõe, a cada dia, seja pelos mecanismos públicos e gratuitos, seja pela busca incansável de recursos diferenciados, individuais e autônomos, ou promovidos por instituições, sindicatos, numa ação sempre consciente, crítico-reflexiva, interativa e plural, através da pedagogia das competências, da autonomia ou da convergência entre os três sujeitos: o eu individual, o eu pessoal e o eu social.

No próximo item, faremos uma análise da contribuição da formação continuada para a ressignificação da prática docente.

3.2 A formação continuada e suas contribuições para a ressignificação da prática docente

A discussão deste capítulo está centrada na análise da formação continuada como processo de ressignificação da prática pedagógica dos professores. Primeiramente, consideramos necessário analisar aspectos históricos dos paradigmas que nortearam, ao longo dos tempos, a prática pedagógica dos professores, como também consideramos relevante abordar a necessidade de

investigação e reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores em sua formação, principalmente, considerando a escola como *locus* de formação, para que assim, se possa estar em busca de uma constante ressignificação de suas práticas, através de um olhar distanciado e reflexivo sobre sua própria ação.

Entendemos que a Educação tem buscado, nas últimas décadas, a superação dos paradigmas conservadores na prática pedagógica, havendo, em especial, a necessidade de suplantar os processos educativos tradicionais, como a fragmentação do conhecimento e a visão acrítica dos alunos. O processo de transformação, entretanto, requer do docente uma conscientização a respeito das necessidades de mudanças, sendo que muita leitura, troca de experiência, diálogo crítico e pesquisa são requisitos importantes. Para Morin (2001, p. 63),

[...] profissionais em geral adentram o século XXI, acompanhados por um inegável avanço tecnológico. Porém, passam a acirrar às denúncias sobre a fragilidade dos pressupostos que caracterizam o pensamento newtoniano-cartesiano. Esse paradigma, não dá mais conta de atender às exigências da Sociedade do Conhecimento e as reais necessidades de transformações sociais. Com esse desafio presente, o homem passa a investigar a ciência buscando novas abordagens que impregna as áreas de conhecimento e leva os pesquisadores a buscar caminho de superação da visão fragmentada e compartimentada de ver o universo.

Os paradigmas conservadores, que vêm se mantendo ao longo dos séculos, são caracterizados pela prática pedagógica que enfoca a repetição, a memorização e a reprodução do conhecimento, sendo que a investigação sobre as práticas pedagógicas, proposta ao longo da história da educação, apresentam como abordagens conservadoras: a tradicional, a escolanovista e a tecnicista.

A abordagem tradicional ainda caracteriza a atuação de muitos professores em todos os níveis de ensino, em especial, os universitários. Essa abordagem poderia ser descrita, segundo Mizukami (1986), como um processo de conduzir os alunos a um saber erudito, que deveria ser reproduzido para atingir um nível intelectual elevado. Segundo Luckesi (1992, p. 55),

[A] tendência tradicional, [...] se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Como reação à abordagem tradicional, por volta de 1930, apresenta-se a abordagem escolanovista, proposta por educadores do “Movimento da Escola Nova”, aparecendo como revolucionária para a época ao trazer uma visão psicológica para a educação. Alguns educadores reagem ao vê-la classificada como conservadora, no entanto não podem negar que essa tendência continuava tendo forte influência do paradigma newtoniano-cartesiano. Embora essa abordagem pedagógica enfatizasse o indivíduo e sua ação criadora, segundo Mizukami (1986), a maior dificuldade de implementar essa proposta educacional foi o despreparo do professor em tomar para si a nova atitude e a falta de recursos para implantá-la na escola em todos os níveis. Por conseqüência, o paradigma tradicional continuou dentro da sala de aula.

Por último e dentro dos paradigmas conservadores, surge, nos anos setenta, a abordagem tecnicista, que propõe uma pedagogia embasada na racionalidade, eficiência e eficácia da produtividade. O foco principal não é o sujeito, mas sim o objeto, provocando a fragmentação do conhecimento entre corpo e mente. De acordo com Behrens (1996), a ênfase da prática educativa recai na técnica pela técnica, buscando-se lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem.

A abordagem tecnicista caracterizou-se pela ênfase na fragmentação do conhecimento, pois fez com que o homem adotasse uma visão dualista entre o ter e o ser, a razão e a emoção. Não se pode negar a importância da competência técnica na sociedade moderna, entretanto a máquina é que deve estar a serviço das necessidades humanas e não o contrário.

Da tentativa de se reagir a esse contexto redutor, segundo Behrens (1996), surge um paradigma inovador, que se apresenta naquele momento histórico com várias denominações, como “Ecológico” ou “Sistêmico”, “Holístico” e “Paradigma Emergente”. O que todos têm em comum é a visão de totalidade do mundo e o repúdio à reprodução do conhecimento. Conforme Morin (2001, p. 78),

O Paradigma Educacional Emergente nasce da preocupação em fundamentar a prática pedagógica às mudanças científicas. Esse paradigma propõe que o universo seja visto como um todo, um sistema integrado, uma concepção de teia e de relações que têm como unidade central a reaproximação das partes, a religião dos saberes e a união entre sujeito e objeto.

De acordo com Behrens (1999), o Paradigma Emergente pressupõe a necessidade de interconexão e, para tanto, sugere pelo menos três abordagens: “a visão holística, a abordagem progressista e o ensino com pesquisa”, com o intuito de buscar a produção do conhecimento. Acredita-se que essas abordagens, unidas, poderão ser o alicerce para uma visão de totalidade, compatível com as exigências de uma sociedade moderna marcada por mudanças científicas.

A visão holística está assentada em uma vida harmoniosa tanto no âmbito pessoal, como no social ou profissional. No campo educacional é preciso que se considere o homem em sua totalidade, com suas inteligências múltiplas, sendo capaz de interagir com ética e sensibilidade.

Na abordagem progressista, o enfoque está no indivíduo desenvolvendo e compartilhando seu crescimento intelectual por meio do diálogo das idéias, informações e cooperação com seus pares. O precursor dessa abordagem no Brasil foi o professor Paulo Freire, que vê como objetivo fundamental desse paradigma educacional a busca da transformação social. Nesse sentido, a realidade não pode ser simplesmente observada com passividade, pois exige uma intervenção responsável para se construir uma sociedade mais justa e igualitária. Para Freire (2001), a substantividade de suas idéias parte essencialmente do respeito ao outro. Quanto a isso, Luckesi (1992, p. 70) destaca:

Essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, ou espontânea, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior, conseguida pelo próprio aluno, com a intervenção do professor.

Dessa forma, é de suma importância o professor aprender a refletir sobre a sua prática principalmente no momento da ação docente, pois a concepção integrada do mundo supera a visão do ser humano como um mero produto de mercado. Desse modo, o indivíduo deverá tornar-se responsável por si mesmo e pelo outro, sendo que o benefício dessa nova visão será o de compreender a sociedade como um todo no qual os cidadãos necessitam de uma qualidade digna de vida.

Nesse contexto, a própria utilização das tecnologias disponíveis precisa ser feita de forma ética e crítica, conduzindo ao bem-estar do homem na sociedade.

Nesse sentido, a formação humana deve ser proporcionada, também, pelo clima organizacional da escola e, em última instância, pelos interesses manifestados em indicadores estruturais e conjunturais do cotidiano institucional. Tais indicadores são apreendidos mediante esforço de produzir conhecimentos na organização do trabalho pedagógico e nas inter-relações que engendram fatores imprescindíveis à redefinição do currículo escolar.

Para Nóvoa (1995), a tarefa de recuperar o processo identitário docente implica numa confluência de elementos tais como: a união, a conscientização e a ação dos professores em prol de uma ressignificação de sua prática. Nesse sentido, é imprescindível que o professor repense o seu fazer pedagógico como auto-avaliador e questionador da sua própria prática, por isso, se faz necessário recuperar a trajetória dos educadores enquanto sujeitos de sua própria história.

Com a preocupação de abordar as práticas de construção de saberes em sala de aula, destaca-se que para refletir sobre a formação profissional no ato educativo é necessário, conforme Nóvoa (1995, p. 68), é preciso “reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais [...] e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida [...] investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática”.

Esse autor nega a exigência imediatista da estruturação da prática profissional como movimento direcionado à reflexão-na-ação estritamente individual, dando lugar a profissionais que reagem à desumanização num desafio coletivo e que buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano com base em questionamento, mudança, descoberta, invenção, participação e desenvolvimento profissional, aspectos que têm sido alvo de muitas discussões e reivindicações.

Diante das vertiginosas mudanças que estão ocorrendo no mundo atual, novas exigências estão se impondo, e é nessas transformações que consideramos a formação continuada como uma possibilidade de ressignificar a prática profissional. Essa formação vem mobilizando a atenção dos profissionais que trabalham na escola, na medida em que passam a entender que o desenvolvimento profissional não implica exclusivamente na participação em cursos de natureza acadêmica, mas acontece, sobretudo no interior das escolas, num processo de reflexão coletiva em que, de acordo com Pimenta (2002, p. 26),

[...] a) A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) O reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) A prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos [...].

A escola como *locus* de produção de conhecimentos passa a ser, portanto, valorizada e os professores asseguram-se como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade.

No contexto de uma formação que não se conclui, Porto (2000) acredita que a formação se dá enquanto acontece a prática, considerada mediadora da produção de conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade. Na concepção do autor, altera-se a perspectiva da formação: o saber descontextualizado é substituído pelo fazer reflexivo, indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas.

No final da década de 80, começaram a ocorrer estudos que tiveram o mérito de “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (NÓVOA, 1995, p. 15). Essas pesquisas trouxeram uma nova perspectiva para os estudos sobre professores, resgatando a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão.

Segundo Nunes (2001), superando a dinâmica de um modelo formativo que separa teoria e prática, surgem, na década de 80, no âmbito internacional, novos conceitos, ultrapassando-se as concepções que fragmentam os conhecimentos que permeiam a formação. Delineia-se, assim, outro tipo de concepção sobre a profissionalização do professor, pontuando como eixo central a pesquisa-ação, valorizando o conhecimento do professor e, em um processo interativo e reflexivo, contribuindo para a compreensão da relação entre teoria e prática a partir do próprio fazer docente.

Nessa perspectiva de investigação-ação, a proposta está em melhorar o debate educativo e a educação simultaneamente e, dessa forma, investigar as práticas pedagógicas, objetivando o esclarecimento dos elos que unem as nossas crenças profissionais e o nosso modo de agir, de modo a possibilitar o desenvolvimento da autoconsciência acerca das situações que permeiam a nossa

ação profissional. Assim, a prática pedagógica torna-se alvo da investigação, o que transforma o investigar sobre a educação no investigar para a educação.

Entendemos que, nesse sentido, a investigação e reflexão das próprias práticas oferece um fio condutor e um distanciamento para entender de forma mais sistemática e criteriosa o próprio trabalho. Nessa acepção ocorre uma ressignificação da prática, na qual o docente irá aplicar os conhecimentos novos que constrói. Formar nessa perspectiva é considerar, conforme defende Nóvoa (1992), os professores a partir de três eixos estratégicos: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos.

A esse respeito, Giovanni (2003, p. 209) sustenta que devemos pensar em mudanças necessárias à formação de professores que, por sua vez, resultem numa nova concepção da profissão docente, na qual o “exercício profissional” seja considerado “como parte inerente e necessária ao processo de formação docente”; assim, em primeiro lugar, o processo de formação de professores deve ser percebido de um modo mais abrangente, isto é, deve ser concebido como um “processo de desenvolvimento profissional docente”.

Giovanni (2003) afirma ainda que devemos entender o percurso profissional docente não de uma forma linear, mas em termos de evolução: como uma contínua agregação de experiências, fases e momentos nos quais interagem vários e distintos fatores (como o social, o familiar, o político, o individual etc.) cuja influência não é absoluta, mas que, não obstante, podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem do ofício docente. Para essa autora,

Há que se reconhecer que, assim concebida, a formação de professores não se dá linearmente (curso de formação inicial + exercício da profissão + situações de formação continuada), mas é resultado de muitas e diferentes influências, que começam na primeira infância, momento em que são forjadas imagens da profissão, passam pelos momentos formais e escolares de formação profissional (que nem sempre constituem oportunidades de repensar ou reelaborar tais imagens iniciais), tomando, finalmente, a forma das condições do exercício diário da profissão docente e das oportunidades vividas de reflexão e estudo sobre tais condições e sobre os elementos que as compõem. (GIOVANNI, 2003, p. 209).

Dessa maneira, esse processo ocorre por intermédio de “quadros de referência sobre a profissão”, que são paulatinamente construídos a partir dos contatos iniciais dos indivíduos com as denominadas “fontes pré-profissionais do saber ensinar”. Essa expressão é, segundo Giovanni (2003, p. 210), utilizada por

Tardif (2002) para se referir à trajetória do indivíduo rumo à profissionalização. Em tal jornada, várias experiências contribuem para sua formação, primeiramente, a experiência por que passa aluno nos cursos de formação inicial; posteriormente a interação com outros profissionais – dentro e fora das instituições escolares – que já atuam ou que irão atuar e, finalmente, a vivência do estudo e reflexão sobre todo esse quadro de referência experienciada. Tardif (2002, p. 68) destaca a importância dessa trajetória profissional nos seguintes termos:

[...] o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo [...] a maioria dos dispositivos de formação inicial não consegue mudá-los [...] Os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores sobre o ensino. E, tão logo começam a trabalhar como professores [...], são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Sobre isso, Giovanni (2003, p. 210) comenta que o “exercício de indagação e de reflexão sobre a profissão” deve se converter em “estratégias e também em conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão pelos professores em exercício”. Nesse sentido, é preciso destacar que o processo de formação continuada dos professores depende do comprometimento dos próprios docentes com o seu auto-desenvolvimento pessoal e profissional, além do fato de que, conforme Barroso (1997, p.41),

[...] a escola (com todo o conjunto de solicitações que faz ao professor) pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nelas atuam.

Esses profissionais têm que ter consciência disso, pois, segundo Perrenoud (1993), o professor é o responsável pela estruturação e organização das diversas interações em sala de aula, sendo que o controle da situação nesse ambiente depende de sua capacidade de lidar com a heterogeneidade de comportamentos e com a diversidade de interesses existentes entre os alunos. Nesse âmbito, o docente precisa estar sempre atento a fatores que podem contribuir para tais interações, ou para dificultá-las, tais como: o tempo disponível, interrupções externas à sala de aula e os diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse contexto, quanto mais

o professor motiva o grupo, maior é a participação e a interação entre ele e os alunos, bem como entre os próprios alunos.

Assim, ao refletir sobre suas condições de trabalho, sua ação docente e seu ambiente escolar a partir de “ações de formação continuada” realizadas em seus próprios locais de trabalho, o docente tem melhores condições para participar e se comprometer com as propostas, projetos ou mudanças em curso na escola em que atua. Nesse contexto, dificilmente um docente poderá ficar alheio aos projetos e ações pedagógicas desenvolvidas no seu ambiente escolar. Assim, a experiência de interação com outros colegas de ofício, junto com o vivenciar os problemas e dificuldades da escola na própria escola contribuem para mudar não apenas suas concepções e práticas, mas também para incrementar sua contribuição, que tende a tornar-se mais efetiva uma vez que se encontra amparada pela coletividade, isto é, pelos companheiros de profissão. Giovanni (2003, p. 214) afirma que, em tal contexto, principia um “processo de (re)significação da prática cotidiana do professor”,

Na medida em que apresentam desafios ao pensamento e à ação dos profissionais envolvidos, as ações de formação continuada na escola reconhece que as situações de trabalho favorecem o processo cognitivo desses profissionais. Ou seja, reconhecem que práticas e situações cotidianamente vivenciadas pelos professores e demais profissionais das equipes técnicas das escolas podem gerar pensamentos, problematizações, interrogações, questionamentos que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos, movimentos, individuais e coletivos, de busca de soluções e respostas, cujo desenvolvimento, por seu turno, pode promover mudanças e gerar novas situações.

Não se trata, contudo, de produzir conhecimentos de forma meramente utilitarista, ou ao sabor das necessidades imediatas do grupo de profissionais envolvidos, mas de um trabalho que se volta também para a compreensão dessas mesmas necessidades e para a análise dos processos de busca e formulação de respostas.

Entretanto, é preciso salientar que nem sempre a constatação da existência de dificuldades e a conscientização da necessidade de mudanças implicam em efetivas modificações por parte do professor. Isso porque, na profissão docente, assim como em todas as outras, é patente a dificuldade de expor diante de colegas de profissão as falhas detectadas – seja uma dificuldade teórica ou um problema prático – e de reconhecer a necessidade de corrigi-las. A sociedade cobra, constantemente, eficácia no exercício das profissões e, nessa perspectiva, qualquer fragilidade não é vista com bons olhos. Assim, em tal circunstância, muitas vezes o

profissional docente prefere não se expor e, então, continua com suas velhas e conhecidas práticas, adotando apenas em seu vocabulário, as novas nomenclaturas e expressões-chave de alguma teoria pedagógica em voga. Nesse sentido, Ribas (2005, p. 12) adverte:

Todavia, não podemos esquecer que mudança implica tempo, não acontece imediatamente: é um longo processo em que as idéias são modificadas por influência das práticas, pois estas se modificam mais facilmente. Precisamos lembrar, também, que o pensamento global é importante para a atuação local, para que as mudanças efetivem-se passo a passo e com sucesso.

Também é preciso observar que a entrada de um novo modelo sempre provoca contradições, estende-se no tempo, abarca mais uns aspectos que outros. Para Santos (2002), talvez as pequenas mudanças é que nos tragam indicadores importantes, sendo que elas podem revelar-se não tão pequenas assim, uma vez que nos mostram as sutis, quase imperceptíveis, alterações que ocorrem na prática do professor, as quais acabam constituindo-se em questões-chave na busca de alternativas para a melhoria da qualidade do ensino. A nosso ver, é dentro dessas “pequenas grandes alterações” que podemos inscrever atitudes, falas e práticas observadas durante a realização desta pesquisa, as quais podem, sem dúvida, ser creditadas como ganhos trazidos à prática pedagógica dos professores.

Santos (2002) também concorda que o esteio da formação continuada é a experiência que os professores constroem na e sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz diferença nesse processo, pois os professores têm oportunidade de explicar sua compreensão da realidade. Segundo o autor,

[...] ao buscarem construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo. (SANTOS, 2002, p. 218).

Entendemos que uma proposta de alteração na prática pedagógica do professor elaborada no âmbito da administração central entra na rede escolar, sendo recebida por professores que não partem da “estaca zero” para implementá-la, visto já terem percorrido uma trajetória profissional. Esses professores trabalham em escolas singulares que apresentam cada qual uma identidade própria, fruto de suas

culturas peculiarmente construídas, ocorrendo então algo como um “encontro de águas”, após o qual nem a proposta, nem as escolas, nem os professores serão mais os mesmos. Sabe-se, prospectivamente, que as coisas mudarão, embora não se saiba exatamente em que direção e nem com quais resultados.

Evidentemente, o professor não chega a um programa de formação como “folha em branco” a ser preenchida com novos conhecimentos. Ele traz uma bagagem de saberes teóricos, práticos e de representações sobre quais sejam a função da escola e o seu papel dentro dela. As estratégias de que ele lança mão em sala de aula foram formadas no decorrer de anos de trabalho, sendo testadas e retestadas no dia-a-dia. Desse modo, é de fundamental importância que os novos conhecimentos que chegam aos professores não desconsiderem as suas experiências.

As pesquisas de Pimenta (1999) investigam por que, nas práticas pedagógicas dos professores e nas organizações escolares, praticam-se teorias que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. Constata a autora que os programas de formação têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente justamente pelo fato de não considerarem a prática docente e pedagógica escolar em seus contextos. Assim, por não colocarem as práticas dos professores como ponto de partida e de chegada da formação, acabam por “ilustrar” o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Ao concluir uma pesquisa sobre didáticas específicas na formação de professores, Pimenta (2003, p. 50-51) registra algumas contribuições às práticas de ensinar:

- a consideração de novas categorias como subjetividade e complexidade nas situações de ensinar, ampliando as possibilidades de práticas interdisciplinares e multiculturais;
- a consideração de novos temas que atravessam as práticas pedagógicas e docentes, como tecnologias comunicacionais, cognitivismo, inteligências múltiplas, indisciplinares e violência;
- a valorização identitária do professor, considerando seus saberes, sua subjetividade, sua profissionalidade, com vistas a ressignificar as práticas nos contextos escolares;
- a valorização da epistemologia da prática que diz da produção do saber docente, do professor-pesquisador e do ensino;
- a análise crítica das práticas a partir de novas propostas políticas nas escolas.

A prática da reflexão na formação de professores, segundo Canário (2002), é apontada como recurso importante na formação inicial tanto quanto na formação continuada, em especial quando essa formação acontece na escola. Uma das dimensões fundamentais dessa formação baseada nas experiências dos professores consiste em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, pois a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, permite transformar a experiência num saber utilizável. Segundo essa perspectiva, a formação continuada dos professores institui-se como um processo de formalização da experiência.

Sacristán e Pérez Gómez (1998), na mesma linha de argumentação, justificam tomar a prática dos professores como ponto importante na sua formação: valoriza-se o profissional do ensino como sujeito que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que o ajudam a esclarecer as situações, e não apenas como um técnico eficaz, responsável por cumprir planos e programas. Ressaltam os autores que a prática não pode ser deduzida diretamente de conhecimentos científicos descontextualizados das ações realizadas em situações reais. Nessa perspectiva, Amaral (2003, p. 154-155) explicita seu posicionamento sobre a formação continuada, a prática pedagógica e o papel do professor:

- Não é possível pensar a formação do professor independente da profissão docente, nem a formação continuada independente da formação inicial.
- Deve-se buscar um contínuo entrelaçamento do processo de formação do professor com o cotidiano escolar em suas diversas manifestações e dimensões.
- [...]
- É importante que o professor conheça as bases (filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas e pedagógicas) em que se assenta sua prática pedagógica.
- É fundamental que o professor compreenda a influência do contexto histórico e das condições específicas de produção do ensino, nas diferentes concepções e práticas pedagógicas, particularmente a sua.
- Formadores e professores necessitam entender o ensino como pesquisa permanente das respectivas práticas pedagógicas e das condições em que são produzidas, sendo a pesquisa tomada como princípio simultaneamente científico, educacional e metodológico.
- O vínculo entre a teoria e a prática deve ser tomado como um pressuposto tanto no trabalho pedagógico quanto no trabalho de pesquisa.
- [...]
- Deve ser estimulado o trabalho coletivo em todas as instâncias da atividade docente, inclusive no próprio processo de formação continuada.

Muitos dos autores identificados com a proposta de formação a partir da experiência dos professores referem-se aos trabalhos de Donald Schön (1992), que

valoriza a reflexão como princípio de trabalho.

A partir de Schön, Contreras (1992) constata que a idéia de profissional reflexivo passa a ser muito trabalhada na literatura pedagógica. Para ele, o que é defendido com a noção de profissional reflexivo é uma nova epistemologia da prática pedagógica direcionada para a obtenção de talento artístico, “competência através da qual os profissionais dão conta das zonas indeterminadas da prática” (SCHÖN, 1992, p. 22). Tais zonas são os traços característicos da prática profissional docente, como as incertezas, as especificidades e os conflitos de valores. Assim, a prática é compreendida também como um espaço para a ocorrência da aprendizagem, um aprender fazendo, gerando-se um saber que é construído na própria prática.

Segundo Schön (2000), o profissional reflexivo deve sanar os problemas advindos das “zonas indeterminadas da prática” através do que ele denomina de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.

O conhecimento-na-ação é o conhecimento implícito, interiorizado e dinâmico, que não pode ser aplicado à ação porque já está nela. Schön (2000, p. 31) observa:

Usarei a expressão conhecer na ação para referir-me aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

Já a reflexão-na-ação é o conhecimento que abarca esquemas teóricos e convicções pessoais. Aqui, a reflexão sobre a ação ocorre na medida em que o profissional executa tal ação.

Por sua vez, a reflexão sobre a reflexão-na-ação é o tipo de conhecimento que se ocupa da análise final das características e processos da própria ação realizada. Nesse caso, o diagnóstico pode ser produzido individual ou coletivamente.

Nessa perspectiva, a formação de um professor apto a refletir sobre sua prática e na sua prática requer um tipo de aprender fazendo, e que deve ocorrer nas diferentes etapas da formação e da prática, propiciando aos docentes se conscientizarem de sua própria aprendizagem. Logo, para Schön (1992), o desenvolvimento da capacidade de refletir deveria ser proporcionado pelos currículos de formação profissional.

Para Pimenta (2002), uma vez que as idéias de Schön foram ampla e rapidamente difundidas em diversos países, as pesquisas centradas na ação dos profissionais da educação também passaram a ser mais valorizadas. Nesse contexto, a formação continuada na escola ganha destaque, pois as exigências da sociedade atual requerem um profissional cada vez mais capacitado a lidar satisfatoriamente com as transformações que ocorrem na educação e no ensino. A autora afirma também que,

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002, p. 32).

Pimenta (2002) constrói sua crítica ao conceito de “professor reflexivo” e também se reporta aos trabalhos de Schön, destacando sua proposta de valorização da prática profissional como oportunidade de construção de conhecimentos a partir da análise e da reflexão. Segundo a autora, o ensino como prática reflexiva tem um aspecto positivo, apontando para a valorização da produção do saber docente a partir da prática, colocando em destaque o protagonismo do professor. Entretanto, nos processos de mudança e inovações, pode ocorrer a supervalorização do professor como indivíduo, perdendo-se de vista o contexto social mais amplo e o trabalho coletivo. Ribas afirma que (2005, p. 13):

Não obstante, pouco se sabe em relação às necessidades de formação humana para manter uma interação significativa com esse social. De uma formação que dê subsídios ao profissional para que ele tenha pensamento e posicionamento próprios, orchestre a construção da própria história e não se deixe levar passivamente pelas mudanças, que são intensivas; que lhe possibilite assumir a direção de seu destino e sobreviver integralmente, retirando do social os elementos necessários para tornar suas características cada vez mais humanas.

E é justamente a atividade prática cotidiana do professor, condicionada histórica e socialmente, que precisamos entender.

Para Vasquez (1997) a vida social é essencialmente prática, todavia o autor afirma que a visão do homem comum e a do revolucionário a respeito da prática diferem. Para aquele, haveria uma relação direta e imediata com as coisas,

ocorrendo, por assim dizer, uma consciência que pensa sobre os atos, mas que não realiza a *práxis*. Nessa concepção do senso comum, a teoria e a prática são coisas separadas: a prática é utilitária, individual e auto-suficiente, isto é, seria a-teórica. Diferentemente dessa visão parcial, o revolucionário concebe o pensamento vinculado com a ação, a teoria com a prática, com o objetivo de chegar até a verdadeira consciência, a consciência da *práxis*.

Podemos relacionar as idéias supracitadas com a própria atividade docente, indagando se o trabalho cotidiano do professor se limita à visão do homem comum ou se está mais próximo da visão do revolucionário. Em outras palavras, se o professor, ao executar suas tarefas cotidianas em sala de aula, possui consciência da *práxis*. A esse respeito, Carvalho (1998, p. 69) diz que,

[...] os professores são aprisionados pela rigidez da burocracia, pela rotina e controle escolares; os professores tendem a alienar-se em seu próprio trabalho, isto é, eles não têm uma clara consciência do que fazem, nem por que o fazem, nem em favor de quem o fazem. O baixo nível de consciência da prática, as condições objetivas de trabalho deixam-nos, na sua grande maioria, num estado de profunda alienação, colocando-os no último elo de uma cadeia de poder, onde cumpre papéis nos quais não se reconhecem.

Certamente Carvalho (1998) tem razão ao fazer essas observações sobre a prática dos professores, entretanto a autora já nos apresenta a possibilidade de vislumbrar uma outra ação docente que constituirá um outro perfil de professor. Essa realidade se fará presente à medida que a reflexão passe a constituir a ação pedagógica, elevando o grau de consciência (do docente) sobre ela.

E nesse contexto complexo que novas exigências são acrescentadas ao trabalho dos professores, pois o momento histórico atual caracteriza-se pela necessidade de uma renovação do saber fazer educativo, tanto no que se refere à atualização em relação aos conhecimentos específicos das disciplinas pelas quais o professor é responsável, como também, por uma razão premente, quanto ao que se refere “a própria natureza do fazer pedagógico, isto é, ao domínio da prática, que é histórico e inacabado.

Perrenoud (1996) ressalta que, ao se pensar num dispositivo e num currículo de formação inicial, faz-se necessário conhecer pormenores pertinentes a práticas pedagógicas idéias e efetivas, já que a formação inicial sozinha não pode transformar a globalidade da formação docente somente com o equilíbrio entre o

realismo conservador e o idealismo ingênuo, adaptando o modelo tradicional de formação.

Perrenoud acrescenta que o ideal é a concepção de um realismo inovador, proposto a partir das características mais fundamentais da prática pedagógica e da profissão docente para a formação dos professores, envolvendo três aspectos essenciais: o primeiro, a prática entre rotina e improvisação regulada; o segundo, a transposição didática entre epistemologia e bricolage, e o terceiro, o tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação.

Inicialmente o autor faz uma análise dos três aspectos: no primeiro, coloca a importância dos formadores e dos responsáveis pela formação que consideram o inconsciente e o não racional; em seguida, no segundo, o estatuto específico das situações didáticas, impedindo a separação entre formação acadêmica e formação pedagógica; e, finalmente, no terceiro, a diversidade das condições necessárias para a ação pedagógica, que são importantes na gestão das diferenças de formação.

Na análise referente à rotina e a improvisação na prática pedagógica, Perrenoud afirma que estas são mais conscientes e racionais do que são na realidade, e as vantagens principais são a legitimidade, a imagem tranquilizadora da relação pedagógica, a facilidade da tarefa dos formadores e a imagem positiva dos professores como pessoas, que dominam as situações através da razão; quanto à transposição didática, esta só será efetivada a partir do momento em que forem pensadas e prescritas as práticas pedagógicas; sobre o tratamento das diferenças, o que fica evidente é a heterogeneidade entre os alunos, decorrentes de fatores como as diferenças na maneira de aprender, a falta de autonomia do professor para avaliar a seu modo, e ainda a grande e variada distância cultural entre docentes e discentes.

Em concordância com tal concepção, Gauthier (1998, p. 359-360) destaca a dificuldade e complexidade da “multidimensional e imprevisível” situação pedagógica, na qual muitas vezes o docente tem que improvisar para poder lidar com novos problemas e “realidades inéditas” que surgem no cotidiano de seu trabalho, para as quais as “ciências da educação” ainda não têm uma resposta segura a oferecer:

De forma clara, não se deve esperar das ciências da educação aquilo que elas não podem dar, isto é, a elaboração, de uma pedagogia segura de si mesma, segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada, do gesto a ser feito, das palavras a serem ditas ou das finalidades a serem perseguidas. Um tal projeto, a nosso ver, é irrealizável, pelo fato de que uma classe de vinte e cinco ou trinta alunos comporta dimensões em tensão, que ela constitui um conjunto singular que evolui no tempo, que esse conjunto não é hoje exatamente aquilo que era ontem nem o que será amanhã, e pelo fato de que a ciência não poderia prescrever aquilo que contribui a descrever. [...] dia após dia, o professor deve se adaptar a uma situação sempre nova, negociar com a complexidade do real, encarar novos desafios e realidades inéditas [...]. Supõe igualmente uma forte dose de imaginação e de improvisação, uma familiaridade com a matéria a ser transmitida, com maneiras múltiplas de tratá-la para torná-la acessível e atraente, enfim, uma faculdade de julgar que esteja enraizada numa boa cultura profissional e na sensibilidade (fineza) para com o acontecimento que se apresenta.

Segundo Perrenoud (1996), os formadores de professores saem do corpo docente das instituições e são considerados bons professores; estes afirmam que a formação dos professores jamais será suficiente, pois somente uma formação inicial e contínua fortalecida, facilitará a sua vida profissional. Perrenoud (1996) também faz referência ao fato de a profissão ainda não ter se definido entre a profissionalização e proletarização e que, no entendimento do papel das formações inicial e contínua depende do contexto.

Nesse sentido, um processo de profissionalização, mais do que divulgar respostas e decisões, tem o dever de preparar os futuros professores para se tornarem críticos, multiplicadores de conhecimento e formadores de opiniões, enquanto que, no processo de proletarização, a formação destina-se a seguir os modelos didáticos pré-estabelecidos por especialistas da área educacional, tolhendo a criatividade dos docentes a quem se dirigem.

O que nos parece necessário, entretanto, é que, junto com os avanços teóricos, sejam desenvolvidas também políticas sérias de formação inicial e formação continuada de professores, as quais devem sempre levar em consideração a indissociabilidade entre a teoria e a prática, não temendo, portanto, sugerir atividades que estejam em consonância com as novas visões que se consideram mais adequadas.

Assim, é importante destacar que, em recente estudo, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), Mendes Sobrinho (2006, p. 88) afirma:

[...] defendemos a adoção de uma prática educativa mediada pela dialogicidade e pela problematização que colabore para a transformação da realidade estabelecida. Logo, o que buscamos é a formação de um profissional que desenvolva suas atividades, de forma competente permeada pela mobilização dos saberes docentes. A pesquisa é uma das possibilidades para essas transformações e colabora para a formação do professor reflexivo, que possa atuar na perspectiva da ação-reflexão-ação. Logo, o professor deve ser um eterno estudante, buscando participar de atividades de formação continuada que considere seus saberes, suas necessidades formativas e o coletivo e que contribuam efetivamente para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.

Por fim, parece-nos ainda muito importante que se valorize toda e qualquer pequena mudança de atitude do professor no sentido de libertar-se das concepções tradicionais, pois, por mais que se tenham grandes expectativas, as transformações, pelos motivos discutidos neste trabalho, não ocorrerão da noite para o dia, nem poderão ser impostas por teóricos ou formuladores de políticas educacionais, ainda que estes tenham um papel importante. Esse processo, contudo, é principalmente de esclarecimento, de convencimento e de luta cotidiana por uma coerência que será inúmeras vezes sabotada por crenças enraizadas de tal forma em nossa maneira de pensar, que sequer nos damos conta de sua força.

Pelo exposto entendemos ser significativo refletir sobre o processo de internalização do conhecimento. Assim, analisaremos a seguir, à luz da perspectiva sócio-histórico, como isso se dá junto aos sujeitos.

3.3 Processo de Internalização do Conhecimento na Prática Docente

Neste item faremos uma análise das concepções filosóficas modernas, buscando entender como os teóricos pensam a questão da diferença entre os processos ontológicos (cujas perguntas são “o que é o homem?”) e epistemológicos (em que a pergunta é “o que é e como se obtém o conhecimento?”). Logo em seguida, nos reportamos à teoria sócio-histórica (originária da psicologia) que tem suas raízes na filosofia, para entender como os professores internalizam o conhecimento e como objetivam esses conhecimentos no transcurso de sua atividade prática.

A discussão a respeito do ser (ontologia) e do conhecimento (epistemologia) divide os estudiosos em duas grandes vertentes: os partidários da razão (mente, intelecto, espírito) e os partidários da sensibilidade (emoção e sentimentos). De modo geral, a polêmica dualista enfatiza a supremacia de um aspecto sobre outro no

processo de aquisição e justificação do conhecimento. Assim, por exemplo, Oksenberg Rorty (2000, p. 88), destaca que no século XVII, o filósofo Descartes defendia que “o método analítico deveria fornecer a base e o modelo para a investigação” e que o “cientista matemático é a nova autoridade”. Isso porque Descartes (1973, p. 37) sustenta que “o bom senso ou a razão” é uma propriedade comum aos seres humanos, mas que ao usarem de forma errônea tal capacidade, propiciam a si mesmos e aos outros crenças e opiniões falsas. Desse modo, para evitar que as pessoas conduzam seus “pensamentos por vias diversas” ele sugere, no *Discurso do Método* (1637), a utilização de um método único que permita a boa aplicação da razão para que todos possam “julgar e distinguir o verdadeiro do falso”.

Por outro lado, Chauí (1987, p. XV) refere que, diferentemente de Descartes, que sustentava ser a razão o fundamento do conhecimento, o filósofo Rousseau, por sua vez, defendia, no século XVIII, que “não é a razão, mas o sentimento o verdadeiro instrumento do conhecimento”. Para Rousseau (1999, p. 360-361), se a tomada de decisão é inevitável, devemos nos servir de um “outro guia”, ou seja, devemos consultar a nossa “luz interior”. Esse procedimento, segundo esse filósofo, nos desorientará menos do que se seguirmos as orientações alheias, visto que seguir as “próprias ilusões” perverte menos do que seguir os erros e as mentiras de outros. Essa luz interior, também chamada de *sinceridade do coração*, seria um atributo comum aos seres humanos.

Ainda de acordo com Rousseau (1999, p. 386), enquanto a razão às vezes engana, a consciência jamais o faz, o que seria explicado pelo fato de que enquanto a “consciência é a voz da alma, as paixões são a voz do corpo”. E Rousseau (1999, p. 390) complementa a sua descrição sobre a consciência dizendo que há “no fundo das almas um princípio inato de justiça e de virtude a partir do qual [...] julgamos nossas ações e as de outrem como boas ou más”. No ensaio pedagógico *Emílio*, o filósofo adota a idéia de bondade como algo inerente aos seres humanos, ou seja, enquanto a inocência e a bondade seriam naturais nas pessoas, a corrupção e os males derivariam da civilização, da vida em sociedade.

Em ambas as perspectivas, temos uma nítida oposição entre a concepção racionalista-empirista e a inatista, em relação ao processo de internalização do conhecimento. Na primeira concepção (cartesiana), é o pensamento metódico e lógico que conduz o sujeito até o conhecimento e produz atitudes racionais; na

segunda (rousseauísta), é o coração que possui, de forma inata, o conhecimento das coisas.

Os críticos da primeira posição alegam que ela ignora o aspecto afetivo, fundamental para a compreensão do ser humano em sua totalidade, em especial no contexto escolar; já os críticos da segunda posição alegam que ela produz atitudes irracionais. No século XX, a perspectiva sócio-histórica surge com a tentativa de superar esse importante debate educacional iniciado pela filosofia, através de uma tentativa de considerar as esferas cognitiva e afetiva como indissociáveis. Assim, ao tentar superar os paradigmas clássicos que norteiam as práticas docentes e propor novas perspectivas, é possível pensar na resignificação das práticas pedagógicas.

Na perspectiva sócio-histórica, o homem, ao nascer, traz impressas no seu código genético todas as características, traços e propriedades comuns à espécie humana indispensáveis ao seu desenvolvimento pleno, mas isso não basta para garantir a sua vida em sociedade. Desse modo, para conseguir se desenvolver, o homem deve entrar em interação com o que está fora de si, pois é aí que adquirirá ou não as condições necessárias ao desenvolvimento do homem para construir sua realidade, objetiva e subjetiva.

Para Leontiev (1978), isso não significa dizer que o homem esteja subtraído do campo de ação das leis biológicas, mas que a hereditariedade não determina o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade, apenas dá-lhe sustentações. Assim, as condições biológicas permitem ao homem apropriar-se da cultura e formar as capacidades e funções psíquicas. Desse modo, Leontiev afirma que as aptidões que o indivíduo traz geneticamente se formarão a partir do contato com o mundo dos objetos e com fenômenos da realidade objetiva, resultados da experiência sócio-histórica da humanidade.

Leontiev (1978) afirma ainda que a atividade humana é composta de um conjunto de ações e que a necessidade ou motivação a partir da qual o indivíduo age não coincide com o resultado imediato das ações que constituem tal atividade.

Assim, é a partir das relações com a totalidade das atividades – as demais ações – que o resultado e o motivo de uma ação se relacionam, pois cada ação isolada não é capaz de explicar a sua finalidade, mas o conjunto das atividades consegue justificar o motivo de sua ocorrência. Por exemplo, uma professora, ao trabalhar em grupo para favorecer a interação das crianças, pode aparentar estar cometendo uma ação contrária ao desenvolvimento normal das atividades escolares,

entretanto tal atividade seria coerente com uma atividade específica, como a produção de texto, o debate etc. Porém, é necessário que as crianças entendam que estão sentadas próximas umas das outras por uma boa razão, ou seja, para serem estimuladas a trocarem idéias e partilharem experiências com a finalidade de produzir um trabalho oral e textual coletivamente. Assim, o motivo para a nova disposição das carteiras na sala de aula seria justificado mediante a compreensão das ações inseridas nessa escala maior: o favorecimento do trabalho em grupo, da cooperação e da solidariedade. Os indivíduos se apropriariam, dessa forma, do sentido da atividade realizada a partir do contexto em que a ação é realizada, em conjunto com os demais indivíduos. Duarte (1993, p. 47-48) esclarece que:

O indivíduo se forma, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação se realiza através da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação se efetiva sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando não há uma relação consciente (tanto de parte de quem se educa, quando de parte de quem age como mediador) com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social.

Quando tal apropriação ocorre no âmbito escolar, de forma institucionalizada, o professor exerce o papel necessário de mediador entre o conhecimento e o aluno. Assim, Leontiev (1978) e Vigotsky (1994) concordam com a idéia de ação humana como mediadora no processo de apropriação e objetivação, pois, entre o indivíduo e o mundo cultural que o cerca, há sempre a mediação efetivada por um grupo social. Tal noção é importante para a compreensão das atividades e processos ligados ao conhecimento, cuja ocorrência tem lugar de destaque nos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Segundo Basso (1988, p.2),

O trabalho docente concebido como uma unidade é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas do trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – e até a remuneração do professor. Estamos propondo, como sugere Vygotsky, uma análise do trabalho docente que considere as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados para uma posterior associação mecânica e externa.

Segundo Vygotsky (2000), para tornar-se um indivíduo, isto é, um membro da sociedade, o homem precisa interagir com os outros, com a cultura e com a sociedade, pois é a interação social que, por modos complexos e dinâmicos, possibilitará ao indivíduo interiorizar o mundo e definir todo o seu processo ontogênico, construindo, assim, seu psiquismo. Berger e Luckmann (1985, p. 175) esclarecem que “o processo ontogênico pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de algum setor dela”.

Assim, a assimilação pelo homem de sua cultura é um processo de reprodução, no indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas pela espécie humana. Para Berger e Luckmann (1998), esse mundo, que é uma progressiva produção humana, determina a vida do homem, porém não é percebido de imediato por ele como um mundo de múltiplas realidades, mas que é real e necessário.

O mundo é apresentado a cada homem como uma realidade a qual, mesmo sendo complexa, dinâmica e contraditória, está exteriorizada como um mundo objetivo, que precisa ser interiorizado e, depois, objetivado pelo indivíduo. Portanto, de acordo com Berger e Luckmann (1985, p. 174),

A exteriorização, a objetivação e a interiorização são os três momentos do processo contínuo de apropriação do mundo, sendo que o ponto inicial deste processo é a interiorização, o saber, a apreensão ou interpretação imediata de acontecimento objetivo como dotado de sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira torna-se subjetivamente significativo para mim.

Entendemos que isto significa que o indivíduo deve apreender para si, isto é, incorporar no seu mundo interior as produções históricas, sociais e culturais que se encontram no mundo objetivo, o qual, ao ser construído internamente no indivíduo, transforma-se e acaba configurando algo novo, ou seja, nas imagens, idéias e sentimentos que passam a constituir a realidade subjetiva de cada um. Esta será manifestada pela objetivação, momento em que o indivíduo torna real para os outros aquilo que ele interiorizou da realidade objetiva e que passou a constituir e expressar como sua subjetividade.

Para a corrente sócio-histórico, a internalização é a reconstrução de uma operação externa, ou seja, um processo de reorganização das atividades psicológicas resultantes da participação dos indivíduos em situação sociais específicas. Segundo Vygotsky (2000), a internalização parte de uma atividade externa, reconstrói-se e passa ao nível intrapsicológico, sendo que a transformação do nível inter para o intra é resultado de aprendizagens contínuas, prolongadas durante toda a vida do indivíduo.

Os indivíduos, na perspectiva sócio-histórica, internalizam progressivamente a cultura na interação com os outros e na intra-subjetividade, sendo que “essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 1994, p. 40). Na concepção do autor, portanto, o indivíduo é um ser social, significando que seu crescimento e desenvolvimento estão intimamente vinculados ao processo de apropriação do conhecimento disponível em sua cultura ou em seu contexto social e, conseqüentemente, aos processos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, compreendemos que o processo de internalização da função docente é determinado pelas experiências acumuladas pelos professores na prática diária, pelo contexto social, pela ação consciente dos professores e por sua reflexão intrapessoal sobre suas práticas. Para Leontiev (1978, p. 172),

A atividade humana externa (o trabalho social ou ação prática) forma, desenvolve, transforma e aperfeiçoa a pessoa e atividade humana interna (o psiquismo), constituindo-se em sua unidade de produção e análise, inclusive de processos psíquicos, como a consciência que ele considera a forma histórica concreta do psiquismo.

Dessa forma, o percurso pessoal e profissional é importante na medida em que revela os aprendizados voltados para o exercício da profissão, seja na ordem da aquisição de experiências não sistematizadas, isto é, nos modelos observados nas interações do “ser professor”, seja por meio das experiências sistematizadas nos processos de formação inicial e continuada. Cada um desses caminhos oferece, à sua maneira, acessos aos conhecimentos e, conseqüentemente, possibilita a formação de diferentes níveis de significação dessa função.

O pensamento de Vygotsky (2001) é de que a atividade produtiva do homem é mediada socialmente, sendo uma poderosa ferramenta que o leva ao entendimento da existência de uma unidade entre a consciência e atividade

humana. Os conceitos de internalização fazem-nos compreender que a consciência não é resultado de relações puramente cognitivas, sendo, sim, produto das relações inter e intrapsicológicas, ou seja, a dimensão cognitiva e teórica envolve a capacidade do professor de pensar sobre a maneira como executa o trabalho docente. Nessa dimensão, o foco da análise recai nas influências dos conhecimentos acumulados pelos professores para o processo de construção da docência bem como na identificação de novos objetivos para suas ações e prática docente. As posturas assumidas frente ao processo laboral os levam a projetar ações e a criar e recriar práticas, com um novo olhar e novas atitudes na mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O processo de internalização da função docente, segundo Ibiapina (2004), envolve não só o que se conhece externamente, mas, também, o conhecimento de si próprio que permite a tomada de consciência da prática quando os professores comparam as suas ações com as dos seus colegas de profissão, pois, na medida em que o significado internalizado é manifestado, os professores trocam informações com outros professores e, assim, esses profissionais podem, concomitantemente, refletir sobre seus conhecimentos e sobre suas ações. Sobre isso, Nadal (2005, p. 156) manifesta o seguinte:

Acreditamos, assim, na formação continuada de professores através da reflexão ou investigação sobre a ação como forma de o professor construir saberes sobre seu fazer, formar decisões conscientes no trabalho, tornando-se sujeito autônomo em sua prática e em sua formação. [...].

Tentamos mostrar que a relação dialética entre as condições subjetivas e objetivas é importante para a compreensão do trabalho docente, possibilitando intervenções que visam à reformulação das práticas pedagógicas vigentes por intermédio da realização de cursos de formação continuada. Assim, ressaltamos que a formação inicial e continuada dos professores deveria privilegiar a construção de novas relações de trabalho na escola para propiciar o enfrentamento das referidas condições subjetivas-objetivas que dificultam a realização do aprendizado escolar. Também se deveria enfatizar o aprofundamento teórico-metodológico no intuito de favorecer o estudo coletivo por parte dos docentes a fim de que os mesmos, refletindo sobre suas dificuldades profissionais em sala de aula, possam

compartilhar e valorizar suas experiências, revertendo-as em novos fundamentos para sua prática pedagógica.

Em síntese, a forma como os indivíduos internalizam a função docente é motivada por valores individuais internalizados na interação social, numa interpretação pessoal realizada com o auxílio do que foi herdado da cultura da profissão.

No próximo capítulo trataremos da relação entre a experiência de participação em cursos de formação continuada e a resignificação da prática pedagógica das docentes sujeitos desta pesquisa, a partir da análise dos dados coletados durante as entrevistas e da observação em sala de aula.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: TRANSFORMAÇÃO DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

A tarefa da educação é a iluminação da consciência, mediante a vivência do conhecimento que se transmite.

Paulo Freire

Neste capítulo apresenta-se a análise descritiva dos dados coletados através da pesquisa de campo que realizamos com professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª série de três escolas públicas municipais de Teresina-PI.

Reiteramos que a pesquisa de campo nos dá acesso a várias informações sobre a escola, seu contexto e seu cotidiano, sendo que os dados coletados nesta pesquisa mostraram-se muito ricos. Desse modo, como organizá-los representava uma de nossas preocupações, mas o processo se deu de forma criteriosa, com em leituras e releitura dos dados, para podermos fazer uma adequada interpretação dos mesmos.

Dessa forma, nossa investigação buscou caracterizar a prática pedagógica das professoras, conhecer suas experiências de formação continuada e, também, como essa formação pode estar contribuindo para a resignificação de suas práticas.

4.1 Um olhar sobre as professoras e seu desenvolvimento profissional

Muitos são os interferentes na constituição da profissionalidade docente, compreendida como um processo dinâmico de construção da identidade profissional.

Esse processo ocorre durante toda a vida do professor, envolvendo a motivação para a escolha da futura carreira; os moldes da sua formação inicial; o desenvolvimento pessoal; a profissionalização como processo de aquisição de competências na organização do processo ensino-aprendizagem; a história de vida profissional, decorrente das orientações administrativas e pedagógicas das instituições às quais se vincula durante a trajetória na consecução de seu ofício e de sua adaptação/reação a essas orientações, além da construção pessoal e interpessoal de sua identidade profissional, ou seja, da relação que o docente estabelece com a profissão, com seus pares e com os alunos.

Um dos aspectos importantes do desenvolvimento profissional docente é o processo de formação continuada. Nesse sentido, a proposta da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC pauta-se na concepção de que o professor deve ser autônomo no desenvolvimento da sua prática e que a produção de saberes coletivos sobre o ensino, objeto do processo de formação continuada existente na escola, se dá por intermédio do debate e da reflexão entre os professores.

A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão-somente por meio da constante acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola. Dessa forma os organizadores do GESTAR entendem que,

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de ação – reflexão sobre a ação – ação. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo, ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, no processo de ação – reflexão, não se separam a teoria e a prática, mas ao contrário, articulam-se as duas vertentes para produzir um novo “olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para o professor construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teoria de outros. (BRASIL, 2003, p. 48).

A formação permanente/continuada fundamentada na prática pedagógica cotidiana de cada professor e de todos eles e na construção do grupo de profissionais da escola é que cria o projeto da escola, o qual não se reduz às

propostas oficiais nem, por outro lado, se origina exclusivamente dos desejos e concepções de cada professor. A escola produz o grupo que nela trabalha, sendo que esse grupo também é a escola, de acordo com o que cada um de seus elementos produz singularmente e com o modo como significam os acontecimentos e necessidades colocados em cada situação, seja em sala de aula, seja nas reuniões de formação ou administrativas.

É importante salientar que tínhamos conhecimento que o grupo de professoras investigadas havia participado do GESTAR, pois a SEMEC trabalha com programas de formação continuada para atender às professoras que estão atuando em sala de aula, sendo tais programas desenvolvidos através de ações conjuntas entre o governo municipal e o governo federal – este representado pelo Ministério da Educação.

Essa política foi oficializada através da LDBEN/96, que enfatiza a necessidade da formação em serviço para suprir a falta de uma formação superior bem como para tentar superar possíveis deficiências decorrentes dessa situação – Título IX, Das Disposições Transitórias, Art. 87 –, além da definição segundo a qual os sistemas de ensino terão a incumbência pelo aperfeiçoamento profissional continuado – Título VI, Dos Profissionais da Educação, art. 67. Sobre o assunto, Meireles (2003, p. 2) afirma que:

Estas disposições legais possibilitam a efetivação de propostas de formação continuada dos profissionais da educação a fim de atender-se a uma demanda de qualidade nas práticas educativas, qualidade essa que não pode prescindir da qualificação dos profissionais que nela atuam.

O programa que elegemos para nossa pesquisa – Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR) – é um dos programas de formação continuada, do qual as professoras participaram. Desenvolvido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA/MEC –, combina educação à distância e presencial para trabalhar a formação de professores e professoras de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

Desse modo, é preciso destacar que o objetivo do GESTAR é provocar transformações:

- Nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;
- Na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no parágrafo precedente;
- Na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implantação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do plano de desenvolvimento da Escola;
- Na organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recursos de apoio à aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Para as professoras colaboradoras de nosso estudo, os aspectos relevantes desse programa serão descritos a seguir compreendendo a nossa análise através dos seguintes instrumentos: a observação e a entrevista semi-estruturada.

Nosso estudo revela significativas transformações no que concerne ao trabalho docente. Nesse sentido, ao longo dos anos a função do professor (a) tem-se modificado, passando ele de um mero transmissor (a) de conhecimentos para um profissional crítico reflexivo, consciente de suas possibilidades na prática de ensinar, tendo a competência, sobretudo, de ressignificar o seu fazer pedagógico, como recomenda Sacristán (1995, p.74):

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

Seria, portanto, ingênuo de nossa parte crer que uma professora transforme / ressignifique sua prática só com vontade própria, pois sabemos que esse processo não envolve apenas a decisão de utilizar novas técnicas ou metodologias de trabalho, mas também conhecimento das teorias, num movimento de reflexão e ação, e sabemos que isso dá trabalho e que nem todos estão dispostos a mudar.

Nessa percepção, Tardif (2000, p. 10) faz referência à epistemologia da prática profissional, caracterizando-a como “um dos saberes utilizados realmente

pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Ou seja, a epistemologia da prática tem seu foco na manifestação dos saberes dos professores em íntima relação com sua prática. O autor ressalta ainda:

Que se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc. (TARDIF, 2000, p. 15).

São vários os saberes a serem mobilizados pelas professoras no desenvolvimento de sua prática escolar, sendo que o saber da experiência profissional diz respeito ao como fazer e ao que fazer. Esse conhecimento está permeado por diferentes situações vividas pela professora, como a situação econômica, a social, a afetiva, a cultural, a ética etc., em sintonia com os outros saberes que decorrem do processo formativo, pois estes por si só, não são suficientes para dar conta do trabalho docente.

A seguir faremos uma análise das categorias eleitas para fundamentar nosso estudo, a saber, formação continuada e ressignificação da prática pedagógica e seus respectivos indicadores (Quadro 6).

CATEGORIAS	INDICADORES
Formação Continuada (Categoria 1)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A definição do programa de Formação Continuada GESTAR pelas professoras. ▪ Sobre a participação das professoras no Programa de Formação Continuada GESTAR. ▪ Os meios utilizados pelas professoras para se atualizarem.
Ressignificação da Prática Pedagógica (Categoria 2)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As dificuldades presentes na prática docente ▪ A superação das dificuldades encontradas na prática ▪ Os subsídios que o Programa de Formação Continuada GESTAR tem dado à atividade profissional ▪ Anseios e necessidades das professoras atendidas ▪ O mecanismo de apropriação do conhecimento

Quadro 6 – Categorias e respectivos indicadores.

4.2 Formação Continuada (Categoria 1)

Partindo dos roteiros definidos, que se encontram respectivamente nos Apêndices C e D, as observações e as entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2006. Tais instrumentos, de modo geral, enfatizam questões relacionadas à contribuição do Programa GESTAR na prática pedagógica das professoras colaboradoras desse estudo. Nessa perspectiva, buscamos verificar suas concepções a respeito do programa, as dificuldades encontradas em sua ação docente e o que as professoras fazem para a superação de tais dificuldades, ou seja, buscamos compreender se as professoras têm o GESTAR como um programa que contribuiu para a superação de suas dificuldades e para a ressignificação de suas práticas.

Nessa primeira categoria, são abordadas as contribuições do GESTAR para a formação continuada, obtidas mediante a entrevista com as professoras e a observação feita na sala de aula. No primeiro indicador, obtivemos respostas relacionadas à definição do Programa de Formação Continuada GESTAR; no segundo indicador procuramos saber se as professoras sentiam a necessidade do acompanhamento oferecido pelo GESTAR e, no terceiro e último indicador dessa categoria, buscamos conhecer os meios que elas utilizam para se manterem atualizadas.

Foi constatado que nenhuma das escolas que participaram do nosso estudo possui professora auxiliar, pois todas são titulares e gerem suas salas sozinhas. Também cumprem horário pedagógico nas escolas, sendo esse o momento em que elas planejam suas atividades semanais.

O planejamento mensal é feito com as professoras e as supervisoras, que as acompanham diariamente no desenvolvimento de suas atividades. Há reforço nas escolas, mas apenas para os alunos que apresentam mais dificuldades. Quanto à chamada, é feita pelo nome do aluno, diariamente, antes de iniciar a aula. Todos os alunos das escolas que fizeram parte da pesquisa usam fardas, vendida na própria escola.

Durante as observações realizadas, verificamos que, inicialmente, os alunos, em algumas salas, se mostravam inquietos com nossa presença; depois as aulas se desenvolveram com naturalidade. Em outras salas, os alunos ficavam quietos, um pouco envergonhados na hora da participação das aulas, mas logo

foram se soltando e agindo com naturalidade, o que é considerado normal no comportamento de crianças na faixa etária de 7 anos a 11 anos diante de pessoas que não fazem parte do seu cotidiano.

A seguir faremos a análise das falas das professoras e das observações realizadas nas salas de aula.

4.2.1 A definição do programa de formação continuada GESTAR pelas docentes

Através das declarações coletadas mediante a aplicação da entrevista junto às docentes, constatamos que suas definições do Programa de Formação Continuada GESTAR são bastante similares, o que denota uma compreensão comum e geral a respeito do significado, objetivos e principais contribuições do referido programa.

Podemos exemplificar essa compreensão por parte das professoras colaboradoras, destacando algumas das opiniões mais recorrentes, as quais expressam a conceituação do GESTAR nos seguintes termos: como um programa no qual a professora tem a oportunidade de refletir sobre a sua prática docente; como uma oportunidade de revisar seus conceitos teórico-metodológicos; como um espaço para corrigir possíveis falhas ou para preencher lacunas da sua formação inicial; como um programa que dá sustentação à prática docente; como uma orientação que fortalece o trabalho coletivo nas escolas; como catalisador de mudanças positivas para as professoras, alunos e instituição escolar; como um recurso que oportuniza aos docentes meios para diagnosticar as dificuldades dos alunos e para repensar suas práticas pedagógicas; como incentivador de questionamentos sobre a identidade profissional do educador; como um programa que ajuda a ampliar e organizar as interações em sala de aula; como um curso fomentador do diálogo entre colegas de profissão em que os mesmos têm a oportunidade de compartilhar experiências e, finalmente, como um programa que oferece às professoras informações e idéias passíveis de serem articuladas com o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, podemos destacar no depoimento da professora PA, a seguinte definição:

PA - GESTAR é um programa de formação continuada que veio para facilitar o trabalho do professor, dando condições para o professor trabalhar o conteúdo de suas aulas de forma mais dinâmica, onde ele possa aprender e desenvolver melhores técnicas de metodologia de ensino, fazendo com que os alunos possam aprender de forma alternativa os conteúdos e assim melhorarem seu desempenho, sua participação e seu rendimento escolar, como é possível verificar na melhora de sua escrita e fala; além do pensamento, da sua capacidade de abstração ao resolverem problemas que requerem a capacidade lógico-matemática.

Em conformidade com as concepções de aprendizagem do GESTAR (BRASIL, 2003, p. 14), a metodologia de ensino deve ser pensada como uma construção social e coletiva, isto é, como algo dinâmico que se constrói e reconstrói na realidade escolar. Para tanto, é necessário que haja uma articulação entre a fundamentação teórica propiciada pelos programas de formação continuada e as condições reais para a aplicação prática (daí a importância de os programas serem oferecidos na própria escola onde o docente atua), bem como inter-relação entre a vida escolar e a vida social; entre o conhecimento científico e as opiniões do senso comum, entre as concepções prévias do professor sobre o assunto tratado e sua experiência profissional. Essa compreensão da metodologia, como ressalta a professora PA, resulta em benefícios para o aprendizado do aluno. Essa visão é compartilhada pela professora PB:

PB - É um programa de capacitação para orientar o professor para um melhor ensino para o aluno, tornando-o o foco de ações na escola. A finalidade do GESTAR é contribuir para o atendimento e formação desse aluno, principalmente na área de Língua portuguesa e na área de Matemática. Através do GESTAR, a gente adquiriu ferramentas para melhorar o nosso desempenho, tornando-nos mais competentes e autônomos. Dessa forma, conseqüentemente, podemos ajudar também os alunos a melhorarem sua escrita, sua linguagem, seu raciocínio lógico-matemático, como também o seu relacionamento com os colegas.

A partir da fala da professora PB, podemos perceber que o GESTAR tem o objetivo de provocar mudanças na forma como os alunos aprendem. Isso implica em fazer com que eles adquiram conhecimentos e subsídios teóricos para desenvolver capacidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tornando-os capazes de analisar, criticar e questionar o que lhes é ensinado. Dessa maneira, ao adquirirem essas ferramentas, eles terão a oportunidade de atuar e interagir mais efetivamente com os conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como com as

próprias professoras, colegas e com sua realidade em geral. Podemos constatar isso, na seguinte declaração:

PC - O GESTAR é um programa de capacitação dos docentes que tem a finalidade de contribuir para a qualidade de atendimento ao aluno. Eu vejo que este programa de formação continuada nos trouxe novas metodologias e uma forma mais fácil de abordar determinados assuntos, até porque as nossas aulas, com o passar do tempo, se tornam muito rápidas e ultrapassadas, e o GESTAR foi um grande avanço em nossa vida profissional.

Analisando a fala da professora PC, podemos constatar que ela tem consciência da necessidade de adquirir novos conhecimentos, a fim de oferecer um ensino de qualidade para seus alunos, na perspectiva de que deve acompanhar as transformações ocorridas no meio educacional a fim de lançar sempre a prática com um novo olhar, refletindo sobre suas ações e resignificando-as. Essa resignificação da prática pedagógica é atestada através dos depoimentos das professoras PD, PE, PF, PG e PH:

PD - Pra mim e a maioria dos professores dessa escola onde trabalho, o GESTAR foi um programa que facilitou nosso método de trabalho na sala de aula, tanto na teoria como na prática. Por isso, o GESTAR foi um programa que pra mim veio em uma hora certa, porque, a partir do GESTAR, eu pude melhorar minha prática, principalmente em Matemática que é a área que mais gosto. Assim, para mim, o GESTAR é um programa que serve para facilitar a transmissão dos conteúdos, melhorando a mediação do conhecimento entre aluno e professor.

PE - É um programa de capacitação que visa orientá-la para o bom atendimento aos alunos, tomando-os como foco das ações da escola, e que tem a finalidade de contribuir para a qualidade de ensino; conseqüentemente melhora também a aprendizagem dos alunos. De específico, é um programa de formação continuada que visa orientar os professores na teoria e prática das disciplinas Português e Matemática, propiciando conhecimentos novos e, dessa forma, preparando-os melhor para enfrentar os problemas encontrados no âmbito escolar.

PF - O GESTAR é uma formação continuada que trabalha nas áreas de Português e Matemática, dando subsídio para o professor trabalhar principalmente a parte prática. Este programa de formação ofereceu uma qualificação que nos ajudou a desenvolver nosso trabalho em sala de aula de forma criativa, dinâmica e serviu também para ampliar o processo de aprendizagem apresentado pelos alunos.

PG - Defino como um programa de formação continuada destinada à qualificação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, ou melhor, da 3ª e 4ª série. Enfim, é um programa de capacitação dos docentes que tem a finalidade de contribuir para a qualidade de atendimento ao aluno.

PH - Eu defino o GESTAR como um programa de formação continuada destinado à qualificação de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, ou melhor, da 3ª a 4ª série. É um programa que oferece cursos que visam preparar melhor os professores para o seu trabalho em sala de aula. Através da capacitação que o GESTAR oferece, podemos aprender novas metodologias e técnicas de ensino, aprimorar nossa didática, além de nos possibilitar o conhecimento de idéias novas que estão sendo debatidas na área da educação, ensino e aprendizagem.

A fala da professora PH, destaca o aprendizado de novas metodologias, no entanto é preciso ressaltar que estas não devem ser consideradas como algo fechado, pronto e acabado, sem flexibilidade, não levando em conta a realidade da própria escola e as condições de trabalho docente. Assim, a metodologia de ensino deixa de ser considerada apenas como um modo através do qual a docente põe em prática uma teoria pedagógica, passando a ser vista como um meio através do qual é possível articular os diversos elementos que coexistem no cotidiano da escola e, particularmente, no interior da sala de aula.

Nas considerações das professoras, fica claro que 100% delas consideram o GESTAR como um programa que veio contribuir positivamente em sua formação. Destacamos que, de acordo com o que observamos em determinados momentos, as docentes ainda se mostram resistentes em assumir outras terminologias, usando, sempre na perspectiva tradicional, termos como: capacitação, aperfeiçoamento etc. Nesse sentido, ao analisar essas diferentes terminologias que caracterizam os modelos clássicos ou tradicionais de formação continuada e após diagnosticar os problemas relacionados à manutenção de tais nomenclaturas, Mendes Sobrinho (2006, p. 85) adverte que,

Suplantar as tradicionais práticas de formação – de cunho positivista – centradas na transmissão de conhecimento que prepara o professor para a execução de tarefas é o que se busca por meio de uma formação em serviço comprometida com o desenvolvimento profissional do professor.

Consideramos que novas terminologias levam tempo para ser incorporadas no vocabulário docente, substituindo as antigas denominações, mas que o uso dessa nova linguagem deve ser refletida e incorporada na ação, no momento da prática.

A relevância dos programas de formação continuada reside na sua capacidade de suprir as lacunas deixadas no início da formação docente, sendo um dos seus traços característicos a constante busca de novos conceitos, metodologias

e técnicas de ensino que possam resultar no aprimoramento profissional das professoras.

Particularmente, no que diz respeito à adoção de novos paradigmas no exercício da prática pedagógica, a formação continuada aparece como uma reflexão tanto sobre o saber quanto sobre o fazer, uma vez que o conhecimento docente é um saber prático, construído no decorrer do trabalho escolar. A formação continuada incentiva inclusive que, ao aplicar o novo conhecimento adquirido no próprio curso, a professora avalie, reflita e questione o próprio novo aprendizado.

Longe de ser considerado um curso voltado apenas para o aprimoramento profissional do indivíduo, o programa de formação continuada é concebido para estar em sintonia com as instituições e projetos escolares, uma vez que a professora (na realidade vivenciada por ela, com suas dificuldades, necessidades, no cotidiano de sua prática) é o elemento que pode articular as transformações necessárias que resultem, efetivamente, em novas experiências que contribuam de modo mais eficaz para a formação de cidadãos conscientes, críticos e cultos. Esse projeto de transformação implica na gradual mudança da imagem da professora, que passaria a ser vista e a agir como uma agente transformadora da realidade, e não apenas como uma mera reprodutora de idéias e comportamentos incentivados pelo sistema de ensino vigente.

Candau (1996, p. 146) destaca a necessidade de recorrer aos programas de formação que valorizem as experiências e saberes docentes construídos a partir da prática escolar, pois, para ele, os saberes da experiência são “saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer”. Desse modo, a formação continuada na escola visa à consolidação de um grupo de professores capazes de problematizar o próprio ensino em uma perspectiva de desenvolvimento profissional e intelectual contínuo de cada um deles, por intermédio de um trabalho coletivo.

Seguindo o roteiro das entrevistas, procuramos construir o item seguinte da entrevista, perguntando se as professoras sentiam necessidade de acompanhamento antes da participação do programa de Formação Continuada GESTAR. Discorreremos sobre tal tópico no próximo indicador.

4.2.2 Sobre a participação das professoras no programa de formação continuada GESTAR

A preocupação com a melhora de sua formação inicial é um dado constante no relato das professoras entrevistadas. Um exemplo que podemos citar é que algumas delas lamentam o fato de, por não terem acesso a novos paradigmas ou referenciais de ensino, continuarem a se valer de técnicas tradicionais ou metodologias inadequadas, que não favorecem o trabalho coletivo dos alunos. Por isso, todas as professoras demonstraram sentir necessidade de participar do Programa de Formação Continuada GESTAR, para angariar novas informações e aprender novos modos de conduzir suas aulas de forma que pudessem favorecer o aprendizado de seus alunos, incentivando seu raciocínio e a cooperação entre eles. Assim, no entender das professoras, o GESTAR veio suprir uma demanda antiga, pois, segundo elas, as exigências que a realidade escolar atual impõe, as dificuldades e os problemas são renovados diariamente, e esse constante desafio só pode ser adequadamente enfrentado se a profissional da educação também puder se munir de instrumentos pedagógicos adequados que dêem conta dessa nova realidade. Outro dado relevante diz respeito ao fato de as professoras, após concluída a participação no curso de formação continuada, manterem suas reivindicações pela continuidade dos referidos cursos, com acesso a eles, se possível, nas próprias escolas em que trabalham. Eis algumas falas a esse respeito:

PA - Sentia sim a necessidade, porque às vezes a gente pensa que está fazendo os trabalhos da melhor maneira possível, mas com essa nova proposta observamos que existem maneiras mais dinâmicas e fáceis de se trabalhar em sala de aula. Porque assim que a gente começa a trabalhar a gente se prende naquilo que aprendemos na nossa formação de professor e passamos a utilizar somente aquelas técnicas por falta de um novo referencial. Aí, quando as coisas não saem como a gente deseja, bate a insegurança e a insatisfação por não podermos ajudar o aluno a melhorar seu rendimento, de aprender melhor mesmo; aí para tentar sair de uma situação assim a gente quer trocar, fazer algo diferente, mas não sabe como. Por isso o GESTAR veio em boa hora.

PB - Sim, porque a gente nem sempre tem condições de estar se atualizando. O problema maior é a falta de tempo. E também tem a questão financeira, por conta própria, nós que somos professores não temos condições de buscar cursos assim. Dessa forma quando temos a oportunidade de ter uma formação ou nos atualizarmos dentro da própria escola buscando superar nossas dificuldades cotidianas, trazendo nossas dúvidas para serem compartilhadas junto aos formadores e os colegas de trabalho, é enriquecedor, pois esta necessidade existia e, no meu caso ajudou nas minhas atividades diárias.

Todas as docentes afirmaram que sentiam a necessidade de participar de programas de formação continuada como o GESTAR, todavia os motivos que as levaram a ter consciência de tal necessidade são variados. Por exemplo, na fala de PA e PB fica patente a idéia que as mesmas perceberam que pautar suas práticas apenas nas orientações recebidas em sua formação inicial era insuficiente. As professoras consideraram isso defasado e, nessa situação, elas se sentiam muito inseguras e insatisfeitas com o resultado prático obtido através de suas aulas. Eis alguns exemplos:

PC - Sim, há bastante tempo eu sentia muito a necessidade desse acompanhamento pelo motivo da evolução do ensino: porque as mudanças que inevitavelmente ocorrem no mundo, que está constantemente em transformação, fazem com que chegue uma hora em que a gente sinta a necessidade de melhorar nossa metodologia de ensino, para poder acompanhar essas mudanças e melhor explicá-las aos alunos; não dá para ficar dependendo de velhos manuais e técnicas que não contemplam essa nova realidade. E esse programa veio exatamente para suprir essa necessidade.

PD - Para mim, que estava muito tempo fora da sala de aula, havia sim uma necessidade muito grande, porque, apesar de gostar muito da disciplina e dos conteúdos, tem horas que você se vê com dificuldades e não sabe como resolvê-las, e esse acompanhamento serviu para me ajudar a resolver essas dificuldades com mais facilidade, porque ninguém consegue nada sozinho, ainda mais na área da educação, onde tudo que se faz é coletivo e visa o coletivo. Assim, o GESTAR me ajudou a trabalhar o conteúdo diário, melhorando minha metodologia, que era tão tradicional. Sei que ainda sou porque ninguém deixa de ser de um dia para o outro, mas aos poucos estou procurando superar esse tradicionalismo. Hoje estou feliz, pois sinto que estou fazendo algo por mim e por meus alunos. É assim devagar se chega ao longe.

A professora PC cita a inviabilidade de o trabalho docente depender de “velhos manuais e técnicas de ensino” porque os mesmos não contemplam a nova realidade educacional na qual a professora precisa acompanhar a “evolução do ensino”. Em outras palavras, a professora deve estar sempre se atualizando, como declara a professora PC. Já a docente colaboradora PD também enfatiza esse aspecto quando auto-avalia a sua prática anterior ao curso do GESTAR como “tradicional” e diz que, para superar o tradicionalismo, o trabalho coletivo e a colaboração mútua devem existir entre as professoras. Nas falas abaixo, destacamos ainda, como o GESTAR colaborou no sentido de ajudá-las em seu trabalho cotidiano:

PE - Sim, com certeza. Na verdade o GESTAR veio aprimorar nossos conhecimentos porque já vínhamos praticando muitos conteúdos do GESTAR principalmente na disciplina de Português. Mas uma coisa é você agir por conta própria e outra coisa é se preparar adequadamente para dar aula, após ter tido a devida orientação no decorrer do curso. Na minha opinião e também para algumas colegas com quem pude conversar, o GESTAR proporcionou mais segurança aos professores em sala de aula. Com a ajuda da formadora do GESTAR, hoje discutimos nossas necessidades coletivamente. Antes parece que eu sentia vergonha de meus problemas e assim fica fácil, pois os colegas dão sugestões ou então já passaram pela mesma coisa.

PF - Sentia sim, porque a gente sempre tem dúvidas em alguma metodologia para trabalhar com certos assuntos e foi muito bom porque no curso do GESTAR nós vimos muitos conteúdos diversificados e aprendemos também como trabalhar esses conteúdos.

Uma das diretrizes do GESTAR que trata da concepção de competência explica como as dúvidas e anseios das docentes devem ser trabalhados. Como podemos notar a partir das falas das professoras PE e PF, o GESTAR proporcionou a elas novos recursos metodológicos e também a orientação necessária para sua utilização. Isso é importante porque, muitas vezes, a professora tem que lidar com situações inesperadas (e por mais abrangente e minucioso que seja um curso de formação continuada, muitas situações não são contempladas em suas abordagens).

Assim, ao enfatizar o desenvolvimento da competência como habilidade para solucionar situações-problema, o GESTAR procura municiar o docente com recursos próprios e conhecimento necessário para tentar solucionar autonomamente as novas dificuldades enfrentadas. No decorrer de sua ação pedagógica, ele deve estar preparada para identificar os pontos nevrálgicos da situação-problema, mobilizar os recursos disponíveis (conhecimento/saber, habilidade/saber fazer, atitudes/ser), articular tais recursos com os pontos diagnosticados e, em seguida, decidir e encaminhar os procedimentos adequados. Em virtude dessa orientação, o professor estaria “atendendo sempre ao movimento de ação → reflexão sobre a ação → reorientação da ação”. (BRASIL, 2003, p.16). Podemos identificar isso nas falas abaixo:

PG - Sim. Não só eu, mas todo profissional que deseja desempenhar seu trabalho com qualidade, que se preocupa em desempenhar bem o seu papel na sociedade, que quer fazer bem feito, necessita estar sempre atualizado, fazendo cursos para se aperfeiçoar e buscando aplicar novas metodologias.

PH - Sim, porque por mais que a gente se esforce, sempre temos insegurança em algum momento. Não é possível acertar sempre, ainda mais na nossa profissão, que trabalha com realidades tão diferentes. Cada aluno tem seu potencial, mas eles chegam na escola com experiências e conhecimentos diferentes, e aí a nossa dificuldade maior, enquanto professores, é tentar oferecer um ensino bom para todos e para obter resultados satisfatórios com todos, mas a gente só vai conseguir algo próximo disso se tiver e puder contar com mais idéias, técnicas e recursos. Por isso, acho que todo profissional que deseja desempenhar seu trabalho com qualidade necessita estar sempre atualizado e aplicar novas metodologias.

De modo geral, o que notamos a partir do relato das professoras colaboradoras, é que elas, no decorrer dos anos de magistério, passam a sentir necessidade de novos instrumentos conceituais e práticos que possam ajudá-las a melhorar sua prática, assegurando resultados mais satisfatórios em relação ao ensino propiciado aos alunos.

Na entrevista, algumas respostas deixam transparecer a idéia de que às professoras que apenas repetem sua prática diária falta a reflexão, pois se afastam dos novos referenciais metodológicos e técnicas de ensino que, supostamente, estariam sendo ensinados e debatidos nas universidades e nos cursos de formação continuada. Daí a importância que o GESTAR obteve junto às docentes, porque elas destacam como um aspecto positivo, além do conteúdo aprendido, o fato de o curso ter sido oferecido em seus próprios locais de trabalho.

As professoras também revelam esperar que um programa de formação continuada possa ampara-las em suas inseguranças e necessidades cotidianas, bem como que seja algo que venha complementar o que está faltando em sua formação, mas algo vivido na sua realidade escolar. Entretanto, de acordo com Nadal (2002, p. 116), esses cursos devem ser compreendidos como possibilidade de desenvolvimento profissional, que certamente deve ser continuamente pensado como:

[...] um processo de 'pensar a prática', organizando os professores em coletividade, e tendo como base a participação, a co-gestão do processo, a autonomia, as relações dialógicas entre todos através de situações de trabalho ora individual, ora em grupo, mas tendo sempre como eixo a proposta pedagógica da escola, a qual dá ao processo de formação contínua e de construção da profissionalidade docente uma identidade.

Ainda em relação à visão que as professoras colaboradoras desta pesquisa têm do GESTAR, vale destacar que, em seus depoimentos, elas declaram que esse

programa de contribui para uma auto-análise de suas práticas pedagógicas. Isso fica patente quando algumas professoras afirmam que, antes de sua participação no GESTAR, consideravam as suas ações em sala de aula mais tradicionais do que são agora. Elas têm, inclusive, consciência de que não é possível mudar de uma hora para outra, pois a mudança implica num paulatino abandono de antigas idéias, vocabulários e práticas, em prol da adoção de novos paradigmas para suas ações.

Consideramos também relevante saber quais os meios utilizados pelas professoras para se manterem atualizadas, já que todo professor deverá ser um eterno estudioso, para assim poder acompanhar seus alunos na aprendizagem, na linguagem, nos modos de interação etc. A atualização é também necessária para saber o que se passa no cenário educacional, acompanhando as transformações e as novas exigências impostas à sociedade como um todo.

4.2.3 Os meios que as professoras utilizam para se atualizarem

Este item elucida a condição em que, de modo geral, as professoras se encontram no quesito atualização, isto é, de que formas buscam renovar seus saberes.

Todas as entrevistadas afirmaram buscar informações sobre sua área de atuação praticamente nas mesmas fontes: revistas especializadas em educação ou de cultura geral, jornais, internet, materiais didáticos disponibilizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS e, também, no diálogo mantido com os colegas de profissão. Por isso, conforme declaram algumas professoras, vale destacar que o material didático-pedagógico oferecido pelo GESTAR veio contribuir como uma via alternativa e complementar. Esses dados podem ser constatados nas seguintes falas das professoras:

PA - Procuo ler bastante as publicações da área de educação. Leio mais revistas especializadas do que livros, por falta de tempo e recursos mesmo. A revista que mais gosto, pois considero mais completa pelas informações e dicas voltadas para a docência, é a Nova Escola. Quando posso, também procuro pesquisar na Internet, alguns temas que me interessam e que possam me ser úteis. Na maioria das vezes, visito os sites indicados nas próprias revistas ou sites que minhas colegas indicam. Gosto muito de me informar sobre tudo aquilo que está ao meu alcance.

PB - Faço pesquisas em livros, revistas, vídeos-aula e na internet. E também converso com outras colegas para trocar idéias, informações e experiências que possam me ajudar no dia-a-dia.

PC - Com leitura de textos pedagógicos, vídeos, debates com outros professores e pedagogos, além da participação de capacitações. Também leio revistas especializadas, como Nova Escola, Mundo Jovem e os livros didáticos mais novos e reformulados, que já vêm trazendo novas técnicas.

O que é possível perceber nas falas das professoras é a sua compreensão da necessidade de compartilhar conhecimentos, informações e experiências com outros colegas de profissão – principalmente com os que atuam na mesma unidade escolar. Isso é comprovado pelo fato de 7 (sete) professoras terem mencionado que procuram conversar, dialogar, debater ou trocar idéias com colegas ou outras professoras (aquelas que não atuam na mesma escola). Elas mencionam que colaboram entre si e, de certa forma, trabalham em equipe mesmo fora da escola, quando socializam os recursos que encontram. Esse sentido de coletividade fortalece a idéia da escola como um ambiente de convívio – e não apenas com um local de trabalho – porque as docentes sentem que integram um grupo e querem o melhor para esse grupo com o qual se identificam, sendo que isso implica em compartilhar informações que possam contribuir para o aperfeiçoamento profissional e o estreitamento das relações humanas e sociais nesse espaço. Eis algumas falas:

PD - Sempre pego no material do GESTAR e em livros e revistas na área da educação. Também estou sempre procurando ler bastante matérias no assunto o qual estou trabalhando. Às vezes, alguma colega avisa quando sai alguma reportagem interessante na televisão ou no jornal e na internet, e aí eu vou procurar saber para ver se pode me ajudar ou não.

PE - Fazendo leitura de textos, pesquisas, debates entre professores, pedagogos e participando de cursos de capacitação. Além disso, o GESTAR nos proporcionou excelentes materiais; 8 livros (TP1 à TP2) de Português e Matemática. E também, quando o professor quiser atualizar-se ou tirar dúvidas, poderá consultar as TPs, além de livros, jornais e internet...

PF - Com o curso de formação continuada GESTAR e com leituras, procurando sempre inovar em alguma coisa. Além dos cursos de capacitação, procuro continuar lendo revistas, jornais e principalmente acessar algumas novidades pela internet. Na televisão, há alguns bons programas, mas o horário é muito inviável: é exibido entre as cinco e as sete horas da manhã.

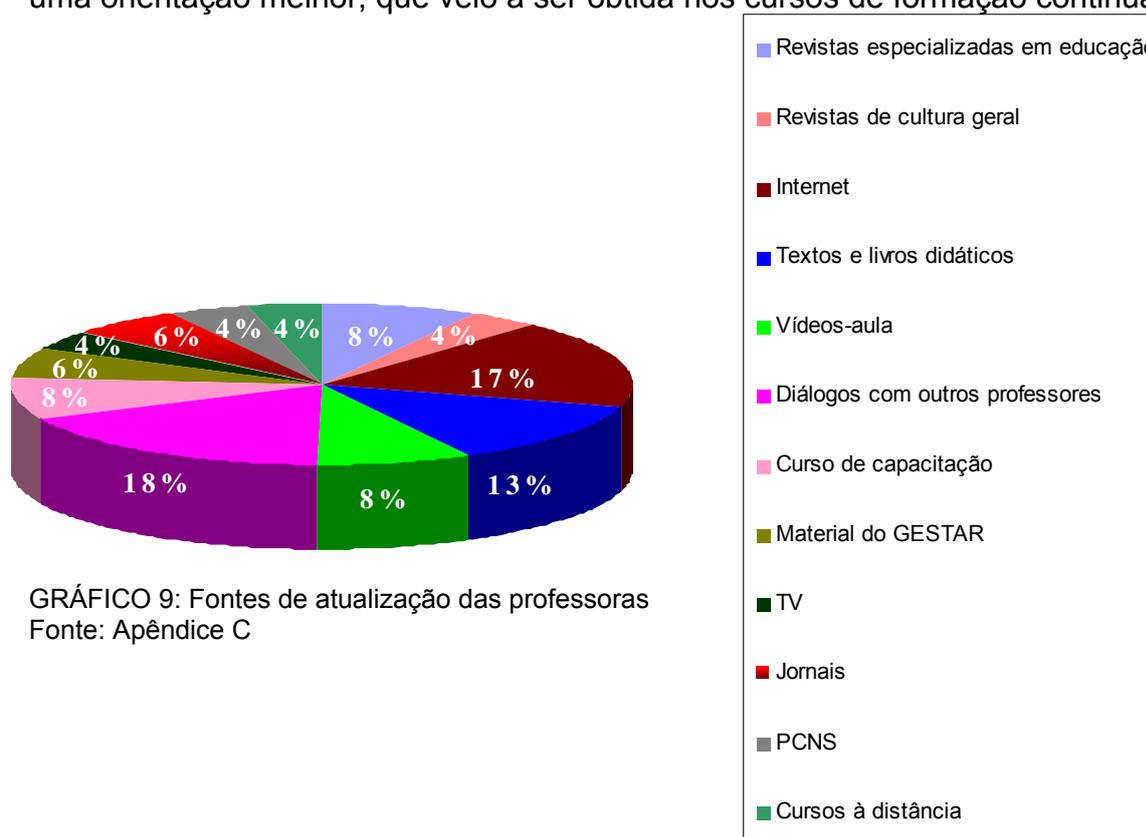
A percepção crítica das docentes PD e PF sobre a televisão é relevante porque denota que os recursos mais acessíveis como TV e jornais não são classificados pelas docentes como meios que mais propiciam as informações de que precisam. Assim, os meios de comunicação de massa, que constituem um arsenal de difusão de conhecimento poderoso, acabam por ser subutilizados quando limitam

a maior parte de sua programação ou dedicam boa parte de suas reportagens ao mero entretenimento. Sabendo de antemão dessa situação, tais recursos são menos procurados pelas professoras, conforme atestam as seguintes declarações:

PG - Leitura de textos pedagógicos, vídeos, revistas como Veja, Nova Escola e fazendo cursos de capacitação. Também procuro sempre seguir as orientações dos PCN; fazendo pesquisas na internet; trocando idéias com colegas de profissão, etc. No momento estou buscando informações para fazer um curso à distância.

PH - Procurando sempre seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, lendo revistas de cultura e informação em geral como a Veja e revistas específicas sobre educação como a Nova Escola. E, sempre que posso, procuro fazer cursos de qualificação. Também pesquiso vários assuntos que me interessam, da minha área, na internet; e costumo trocar idéias com colegas de profissão, compartilhando experiências e trocamos informações que nos ajudam mutuamente no dia-a-dia escolar. Além disso, no momento estou fazendo um curso à distância: Educação e Africanidades.

Com base nas respostas das professoras, podemos afirmar que é unanimidade entre elas, a preocupação com a renovação de seus saberes. Elas declaram que, antes de participarem do GESTAR, sempre buscaram informações úteis à sua prática, preferencialmente, em revistas especializadas e na internet (Gráfico 9). Porém, suas respostas também denotam que sentiam a necessidade de uma orientação melhor, que veio a ser obtida nos cursos de formação continuada.



Como podemos notar, duas formas de apreensão de informação se destacam como as mais utilizadas pelas professoras: o uso da internet e o diálogo com outras colegas de profissão. Tal dado reforça tanto a idéia de que as professoras procuram estar em consonância com os recursos de seu tempo, buscando se atualizar, quanto enfatiza o sentido de coletividade da profissão docente. Elas também mencionam criticamente o fato de não disporem de bons programas de TV que possam auxiliá-las em suas atividades. Essa constatação, em outros termos, também foi feita publicamente pelo antropólogo e educador Ribeiro (1984, p. 63) durante uma conferência realizada no I Encontro Nacional de Política Cultural em Minas Gerais, quando diz que “[...] a criança está muito mais formada e conformada pelo rádio e pela televisão. [...] Se a televisão que tem um tremendo efeito cultural e educativo tivesse responsabilidade educativa, sua tarefa seria inexcedível.

De acordo com os depoimentos, consideramos que as professoras têm clareza da importância de manter-se atualizadas e que é através desse estudo que elas vão construindo novos caminhos e alargando os conhecimentos de sua formação. Segundo Alarcão (2001), é no decorrer dos cursos de formação continuada que as professoras concebem esses conhecimentos como processo dinâmico por meio do qual o profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Sobre este aspecto, Gauthier (1998, p. 28) afirma que “De fato é muito importante conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Assim, a atualização profissional docente é pautada tanto pela aquisição de novos saberes obtidos em cursos de formação continuada, quanto pela conscientização e reflexão sobre os problemas de sua prática escolar. E, conforme atestam algumas professoras, tal comportamento crítico só passou a ser posto em prática na vida escolar após orientações obtidas nos cursos do GESTAR.

4.3 Ressignificação da prática pedagógica (Categoria 2)

Nos próximos itens, a partir da categoria Ressignificação da Prática Pedagógica, apresentaremos as impressões das professoras sobre a contribuição que o Programa de Formação Continuada GESTAR trouxe à sua prática profissional.

No primeiro indicador, faremos uma análise das dificuldades presentes na prática docente; no segundo indicador, explicitamos o que essas professoras fazem para superar as dificuldades encontradas na prática; no terceiro indicador, discorreremos como o GESTAR tem fortalecido e subsidiado a atividade profissional após a participação no mesmo; no quarto indicador, buscamos discutir se o GESTAR atendeu aos seus anseios e às necessidades das professoras e, finalmente, no quinto indicador, tentamos esclarecer como as docentes vêem o mecanismo de apropriação do conhecimento.

4.3.1 As dificuldades presentes na prática docente

No decorrer do exercício do magistério, as professoras se defrontam com dificuldades tanto internas quanto externas ao seu trabalho. Há problemas específicos, oriundos da realidade escolar que afetam tanto sua prática de sala de aula e, mais especificamente, a aprendizagem dos alunos. Mas também há fatores externos que contribuem para dificultar o estabelecimento de relações harmoniosas entre docentes e alunos, bem como um clima favorável de cordialidade e participação na sala de aula. Tais dificuldades são mencionadas nas seguintes falas:

PA - São os materiais de trabalho, porque nós temos toda uma capacitação e na hora que precisamos dos recursos, temos dificuldade. A nossa situação como educadora é difícil e complexa porque, embora tenhamos feitos cursos bons, como esse do GESTAR, às vezes quando tentamos aplicar nosso aprendizado, não conseguimos por os recursos que a escola dispõe são escassos, insuficientes. E todo mundo sabe que não dá para fazer um bom trabalho sem as condições mínimas exigidas para se fazer esse trabalho. O fato é que o professor tem que se dar condições de trabalho. Eu e maioria de minhas colegas de profissão temos muita paixão pelo que fazemos e vontade de fazer mais, só não dá porque não encontramos sempre nos nossos locais de trabalho o material necessário. E nem sempre temos condições de trazer de casa esses recursos, aí uma boa idéia fica só na intenção.

PB - A falta de interesse do aluno e do compromisso com a sala de aula, e a falta de interesse da família com seus filhos, porque eles acham que o papel de educar somente é da escola. Muitos pais acabam transferindo a responsabilidade da educação de seus filhos para a escola. Até noções básicas de higiene e boas maneiras somos nós que muitas vezes temos que orientar porque eles (os alunos) não recebem em casa. Além desses problemas, tem a nossa dificuldade de querer dar uma boa aula, de oferecer alternativas ao aluno e nem sempre termos conhecimento de como mudar isso. A gente se habitua ou se acomoda a trabalhar só de uma forma. Tem casos em que temos a idéia nova, mas a escola não dispõe dos recursos necessários e assim, fica tudo do mesmo jeito: a gente não pode oferecer as alternativas que gostaríamos.

PC - A falta de atenção dos alunos, alunos que não respondem tarefas e a falta de interesse por parte da família dos alunos. Esse é um dos maiores problemas, mas não é o único. Por exemplo, às vezes não consigo achar temas interessantes nos livros que utilizamos, parece até que quem escreve esses livros nunca saiu da universidade para conhecer a realidade de uma sala de aula de ensino fundamental. Outra dificuldade é que nem sempre a escola tem recursos materiais disponíveis, ou quando tem, são poucos para contemplar todos os professores. Então, fica extremamente difícil resolver o dilema de querer dar uma aula melhor, mas muitas vezes ter que pagar com seus próprios recursos.

Uma constatação verificada nas falas das professoras diz respeito ao papel da família, ou seja, a ausência ou pouca participação da mesma na vida escolar de seus filhos. Todas as professoras, de uma forma ou de outra, alertam para o fato de que há pouco interesse ou disposição dos pais para intervirem de forma mais constante no desenvolvimento da aprendizagem de seus filhos. Isso porque, conforme relatam as docentes, muitos alunos não têm o acompanhamento familiar quanto às tarefas escolares que devem ser realizadas em casa. Nesse caso, na visão das docentes, sempre aparecem como “culpados” os alunos – que não se esforçam – ou suas famílias – que não colaboram. Entretanto, é preciso levar em consideração que uma parcela da responsabilidade pelo bom ou mau aprendizado também recai sobre a instituição escolar e seus representantes. Não se pode simplesmente justificar essa situação desfavorável com o fato de os alunos serem pobres, terem pais separados, família analfabeta e outros. É preciso que a escola, como instituição consagrada ao processo de ensino-aprendizagem, tenha ciência dos vários fatores internos e externos que convergem para o fracasso escolar para, assim, buscar realizar ações eficazes no sentido de superar tais dificuldades.

A seguir, expomos mais depoimentos das professoras quanto às dificuldades presentes na prática docente:

PD - No acompanhamento dos alunos em ler textos em sala de aula, porque a gente já recebe as crianças defasadas. E o objetivo da 1ª e 2ª série é fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever e aqui muitos não sabem nem ler. E também sinto muita dificuldade do acompanhamento dos pais, porque a maioria não ajuda seus filhos com as tarefas de casa, e aqui na escola, procuro fazer o possível, mas não dá para acompanhar todos da maneira que gostaríamos, por isso lamento a desatenção da família de muitos alunos. Tinha dificuldade também na hora de inovar, isso antes do GESTAR; não tinha muitas alternativas, outros meios de trabalhar o conteúdo, era sempre a mesma coisa, só leitura de texto e interpretação, responder exercícios. Eu percebia que os alunos ficavam cansados e até sabiam o que eu ia fazer no dia seguinte.

PE - Ausência da família, a falta de interesse e compromisso dos alunos, mas a maior dificuldade na prática docente está na indisciplina dos alunos tanto em comportamento como também na falta de hábito de estudo, principalmente na área de matemática heterogênea e também pelo fato de alguns alunos apresentarem dificuldades de aprendizagem por possuírem *déficit* de atenção, hiperatividade e depressão. [...]. Minhas dificuldades também estavam na questão da improvisação, tinha dia que não sabia o que proporcionar aos alunos, tudo sempre tão repetido que às vezes me entediava, imagina os alunos! Hoje, eu percebo que não é o número de atividades, é a qualidade delas. Percebo isso porque aprendi no GESTAR a trabalhar envolvendo os alunos e eu me deparo com situações novas, os alunos participando me ajuda a entender as dificuldades para ajudá-los a superar essas dificuldades. Assim eu também consigo superar as minhas.

Não podemos deixar de notar que, embora as professoras (especificamente PB, PC, PE e, logo em seguida, PG e PH) se queixem da falta de interesse e da pouca participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, no decorrer da observação, o que foi constatado contradiz tal alegação, pois eles não se limitam ao papel de meros expectadores.

O que pudemos compreender a partir das situações vivenciadas é que, se, em alguns momentos, os alunos se comportam como expectadores, logo que começam a compreender o assunto, passam a questionar, fazendo da aula um momento de interação com a professora. Entretanto, se os alunos permanecem demasiadamente quietos ou ficam muito eufóricos, isso acaba resultando em outra dificuldade, uma vez que o ensino e a aprendizagem de qualquer matéria fica comprometido quando um dos componentes (o aluno) não interage adequadamente com o outro (professora) e vice-versa. Eis algumas declarações das professoras entrevistadas:

PF - As dificuldades sempre são com a quantidade de alunos que é muito grande, e é somente um professor para trabalhar com muitas crianças e tem também a falta de material. E também a falta de motivação dos alunos, indisciplina e a falta de acompanhamento dos pais. Por exemplo, quando trabalho com matemática, nem sempre os livros que temos são o suficiente, porque a matemática precisa de muita prática e exercícios e, para editá-los, preciso de computador e nem sempre o da escola está disponível, e é muito difícil desenhar para o estêncil. Resumindo: muitas vezes tenho que tirar dinheiro do bolso para tentar um melhor ensino para meus alunos.

PG - A falta de atenção dos alunos, ausência da família e alunos que não respondem as tarefas. Esta falta de interesse demonstrado pelos alunos, eu às vezes atribuo a falta de acompanhamento e incentivo das famílias. Como também sua baixa auto-estima, o que acarreta a falta de compromisso na realização das atividades.

PH - Acho que a desatenção e o desinteresse são, em geral, reflexos de problemas extra-classe. Pois uma das minhas principais dificuldades, enquanto professora, é detectar se aqueles alunos com dificuldade de aprendizagem estão assim por causa de alguma falha no meu modo de dar aula ou se é por causa de algum problema em casa. Quando eu mudo minha didática, minha metodologia, inovo com outros recursos e dinâmicas e nada muda, aí eu sei que o problemas vem de fora. Essa é a minha maior dificuldade: saber quando o problema é na aula ou fora dela.

As professoras alegam que boa parte de suas dificuldades são inerentes ao próprio ofício docente, ou seja, trata-se de uma atividade que lida com a complexidade do aprender e do ensinar, entretanto as maiores queixas dizem respeito à falta de recursos materiais na própria escola e à baixa remuneração. Todavia, é preciso ressaltar que, embora as docentes raramente especifiquem quais recursos materiais são escassos – apenas uma professora citou que nem sempre dispunha do computador da escola para editar os exercícios matemáticos –, constatamos, no decorrer da observação, que elas se referem aos materiais não contemplados no acervo da escola. Desse modo, os recursos pedagógicos que as escolas disponibilizam para o uso cotidiano da execução das atividades escolares (tais como quadro, pincel, cartaz, televisão, vídeo, som, livros-guias e outros livros) foram todos utilizados. Dentre eles recursos listados, o quadro, o pincel, os livros-guias e outros livros foram utilizados pela totalidade das professoras observadas, enquanto o cartaz foi utilizado em duas oportunidades e a TV, o vídeo e o som foram usados em uma ocasião, cada um. Observamos que todos os recursos listados estão disponíveis na escola à disposição dos professores, com a ressalva de que é preciso haver um agendamento prévio no caso do material eletrônico, como TV, vídeo e som. devido a escola possuir apenas um de cada.

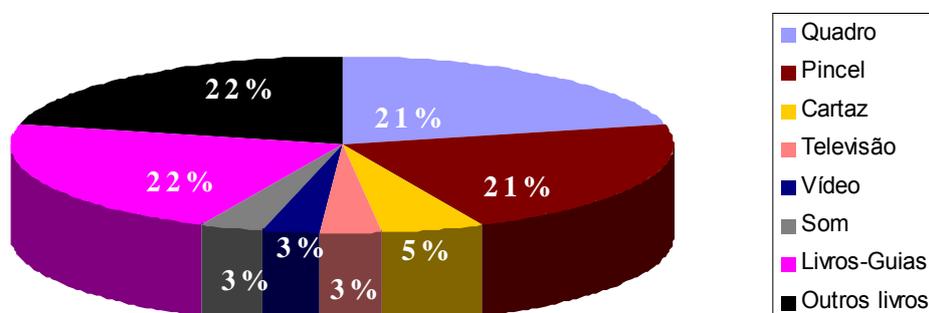


GRÁFICO 10: Recursos pedagógicos disponíveis nas escolas
Fonte: Apêndice C

Nesse sentido, é importante ressaltar que 3 (três) professoras, durante as observações feitas, não ofereceram aos alunos recursos concretos, trabalhando somente de forma expositiva o conteúdo da aula. Quanto às demais, verificamos que alternam a aula expositiva com o uso de recursos concretos utilizados no decorrer das atividades ou disponibilizados previamente para os alunos, tais como jogos, textos didáticos ou para-didáticos (como recortes de jornais, revistas) e outros materiais pedagógicos (como material dourado de matemática, modelagem com massa, corte e colagem), o que proporciona uma aula mais dinâmica, despertando a criatividade e o interesse dos alunos pela aula (Gráfico 11).

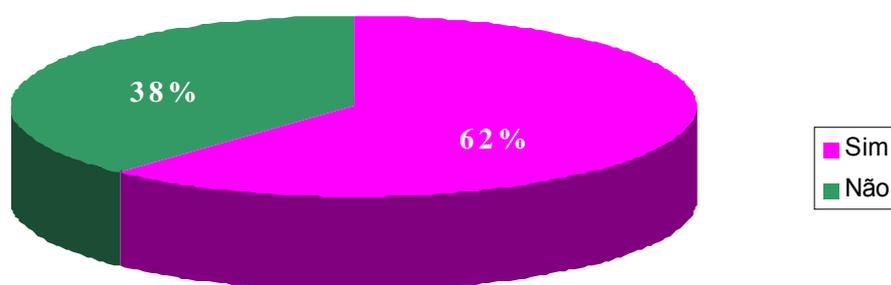


GRÁFICO 11: Demonstrativo das professoras que oferecem recursos
Fonte: Apêndice C

Outras queixas, porém, transcendem o ambiente escolar, pois se referem a fatores que, embora afetem sensivelmente o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula, possuem causas externas. Dentre tais fatores, as professoras citam as dificuldades relacionadas com a indisciplina, a auto-estima baixa e a falta de interesse do aluno, além do não comprometimento da família com a educação escolar de seus filhos (Gráfico 12).

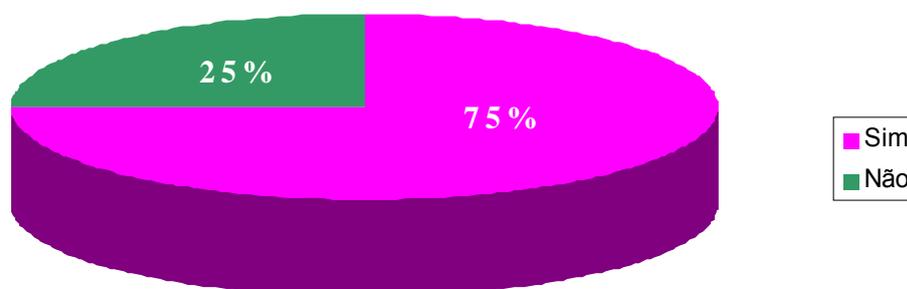


GRÁFICO 12: A participação da família na vida escolar dos alunos
Fonte: Apêndice D

Das 8 (oito) professoras entrevistadas, 6 (seis) – 75% (setenta e cinco por cento) – citaram a escassa ou inexistente participação familiar na vida escolar dos alunos como um fator negativo para o aprendizado dos mesmos. Segundo elas, isso ocorre porque o aluno que não cultiva o hábito do estudo ou que não tem qualquer incentivo nesse sentido chega defasado à escola. Assim, mesmo quando ele consegue minimizar tal dificuldade e melhorar seu aprendizado, quando volta para casa e não tem o acompanhamento necessário, todo o trabalho escolar fica comprometido.

Além disso, as professoras advertem sobre uma escassez de orientação a respeito de como modificar suas aulas, quando analisam seu próprio trabalho e não consideram seu desempenho satisfatório. Nesse aspecto, elas consideram a participação no GESTAR como importante no sentido de tê-las preparado melhor para detectar e diferenciar tais problemas, além de oferecer um norte para suas ações.

De início, ao começar a falar sobre suas dificuldades na prática, percebemos que as professoras se referiam a essas dificuldades como algo relativo ao aluno, como falta de acompanhamento da família, falta de interesse do aluno, falta de compromisso na realização das tarefas, mas como a entrevista nos dá a oportunidade de complementar as perguntas, então indagamos pela parte delas, procurando saber quais as suas dificuldades; foi então que declararam que necessitavam de novas metodologias e de reflexão para dar um novo olhar a essa prática. Sobre este tópico, Azzi (1999, p. 46) analisa as dificuldades enfrentadas pelos professores, destacando a especificidade do ofício docente:

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

Essa heterogeneidade do trabalho docente implica muitas vezes na existência de situações em que a professora se considera sozinha, ao enfrentar problemas específicos ocorridos em seu local de trabalho e cujas soluções parecem-lhe distantes, pois, diante das várias interpretações que encontra para o mesmo fenômeno, ao dialogar com seus colegas, sentindo-se pressionada a intervir a fim de sanar tal dificuldade, a professora acaba utilizando os conhecimentos que possui.

Assim, diante das circunstâncias, tende a reelaborar seus saberes a partir da situação vivenciada. Nesse sentido, os recursos conceituais adquiridos nos cursos de formação continuada também servem para munir o aparato teórico-conceitual do qual a professora se vale para interpretar, compreender, intervir e, finalmente, ressignificar a sua prática pedagógica.

Ainda enfocando as dificuldades da prática pedagógica das professoras, questionamos sobre o que elas fazem para superar tais dificuldades.

4.3.2 A superação das dificuldades encontradas na prática

Entre as principais ações adotadas pelas professoras para superar as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia escolar, podemos destacar as medidas paliativas e criativas, que visam suprir a escassez de recursos materiais, e a participação em cursos de formação continuada, com vistas à melhoria de sua prática pedagógica.

Além disso, as docentes afirmam que costumam conversar com pais de alunos, pedagogas e colegas de profissão antes de tentar alguma solução para algum problema enfrentado em sala de aula, por exemplo, um problema disciplinar ou de desempenho, mas cuja origem está longe dela. Nesse sentido, as decisões sobre o acompanhamento e o reforço escolar dos alunos aparecem como ações mediadas pela coletividade.

Tal característica cooperativa do trabalho docente é reforçada quando levamos em consideração que muitas experiências de práticas pedagógicas eficazes levadas a cabo por outras profissionais que lidaram com problemas e dificuldades similares são rapidamente difundidas no meio escolar e adotadas por outras professoras que lidam com situações parecidas. Assim, elas declaram:

PA - Procuo pesquisar e buscar meios que possa trabalhar sem ter que mexer muito com determinadas coisas como materiais mais caros que requer mais dinheiro. Converso com minhas colegas para saber se elas já tentaram algo parecido e se o resultado foi satisfatório ou não. Como disse, quando não dá para substituir um material mais caro por outro mais acessível, a gente acaba não realizando a atividade. Não dá para pedir para os alunos arcarem com a despesa do material e nem nós, professores, temos condições financeiras para custear tudo em todas as salas de aula durante todo o ano letivo. Seria absurdo né? Então temos que contar com a nossa criatividade mesmo e substituir o que for caro por algo mais próximo da nossa realidade de ensino público de terceiro mundo.

PB - Através de atividades como trabalhos em grupo, jogos etc. e convoco a família para virem à escola e explico que eles também são responsáveis pela educação de seus filhos. Mas, como já falei, é difícil porque nem todos os pais têm consciência da importância desse acompanhamento; muitos acham que, quando são convidados a visitar a escola para conversar é só para resolver problemas etc. e muitos nem vêm. Aí, eu percebo que, para poder dar aula, tenho que tentar resolver alguns problemas dos alunos. E quanto à questão de não ter outras alternativas e recursos disponíveis que podiam auxiliar a minha prática eu ia improvisando, mesmo sabendo que não era o suficiente para que os alunos pudessem ter um bom desempenho.

PC - Implemento atividades que visam suprir tais necessidades, convoco os pais para orientá-los sobre a importância da educação de seus filhos e encaminho os alunos para o reforço escolar. Posteriormente, esse reforço e o acompanhamento dos pais, [...] dão um bom retorno, pois detecto melhoras no comportamento e no rendimento escolar dos alunos. Também procuro amigos para me ajudarem e procuro fazer tarefas mais acessíveis com dinâmicas envolventes para que o aluno se sinta mais interessado ao desafio e a competição.

Na observação, foi constatado que 100% (cem por cento) das professoras proporcionam informações a respeito do que está sendo ensinado através das atividades mencionadas. Entretanto, é preciso dizer que, tal como pudemos presenciar, cada docente proporciona as informações à sua maneira, pois umas o fazem com mais clareza e fácil entendimento e outras, com mais superficialidade, não ficando claro se todos alunos conseguem captar essas informações sem ficar com dúvidas. É importante salientar que as atividades propostas – citadas pelas professoras PA, PB, PC, PD, PF e PG –, tanto no discurso quanto na prática, estão em sintonia com a proposta do GESTAR (BRASIL, 2003, p.14), que enfatiza o papel da professora na aprendizagem do aluno, o qual deve ser considerado como “a personagem principal do processo educativo”. Essa idéia pode ser constatada nas afirmações abaixo:

PD - Eu faço o máximo possível em sala de aula, trabalhando justamente com as dinâmicas que aprendi no curso, como trabalhar com revistas em quadrinhos para desenvolver a curiosidade dos alunos para a leitura e para o raciocínio crítico. Procuo também sempre estar chamando os pais para uma conversa e para pedir que eles ajudem seus filhos com as tarefas de casa [...]. E na sala de aula sempre falo pros meus alunos a importância dos estudos na vida deles principalmente para o futuro deles, hoje eu chamo os alunos para participarem da aula; de um texto a gente faz várias outras atividades diferentes; eles ficam criativos, motivados [...]. Os formadores do GESTAR deram uma valiosa contribuição nos mostrando como trabalhar o conteúdo que a gente considera chato em algo inovador, ou melhor, não era o conteúdo, era a forma que a gente trabalhava esse conteúdo; eu modifiquei foi minhas atitudes, ou melhor, minha prática.

PE - Em relação aos alunos, converso com a pedagoga, convoco a família para podermos dialogar e encaminho a uma aula de reforço. [...] é a orientação geral para lidar com as dificuldades. Também me preocupo em trabalhar a atenção dos alunos no primeiro momento, contando histórias prazerosas para reflexão, atividades diversificadas com a finalidade de atingir todos os níveis, tentando minimizar a heterogeneidade da turma. [...]. Quanto às minhas dificuldades, eu trabalhei muito na coletividade, junto com os formadores do GESTAR e as minhas colegas aqui da escola. O que eu considero de muita importância é o GESTAR trabalhar na nossa escola dando a oportunidade de superar as dificuldades, ouvindo os colegas, porque são os mesmos alunos, é a mesma realidade, e aí fica mais fácil expor minhas dificuldades para elas; [...].

A partir do que foi observado, é preciso destacar a exigência e a complexidade do trabalho docente porque, em uma sala de aula, o atendimento a cada aluno é caracterizado pelo acompanhamento do desenvolvimento e pelo conhecimento das “capacidades intelectuais e afetivas específicas” de cada um (BRASIL, 2003, p.14). Nesse sentido, constatamos que todas as docentes procuram esclarecer as dúvidas de seus alunos. De modo geral, no decorrer das explicações, eles mostraram-se bastante interessados nas repostas e participativos, interagindo positivamente com as professoras, sendo que todas elas desempenharam tal atividade quando foram requisitadas durante suas aulas. A única ressalva a ser feita diz respeito ao grau de incidência em que o atendimento aos alunos ocorreu: aquelas que se mostraram mais acessíveis durante a aula, incentivando os alunos a perguntarem e participarem, foram mais procuradas pelos mesmos no decorrer e no final da aula, para sanarem suas dúvidas, ao passo que aquelas que fizeram menos no sentido de motivar a curiosidade e participação dos alunos não foram muito inquiridas.

Também observamos que alguns alunos têm certa limitação na hora de tirar suas dúvidas e, se a professora não for até eles, certamente eles não se manifestarão. Conversamos com as docentes a respeito das limitações desses alunos, sendo que disseram que tentaram investigar através de outras professoras, com a própria família, a direção, e constataram que deveria ser problema afetivo relacionado à crise familiar ou timidez, não tendo certeza para definir essas limitações. Eis alguns exemplos:

PF - Procuo substituir os materiais em falta por outros mais acessíveis, e na hora de trabalhar em grupo peço a ajuda de outro professor que estiver disponível no momento para que as atividades fiquem mais complexas, mais ricas e facilite os trabalhos. Também tento trabalhar a motivação, a afetividade e acompanhá-los em sua aprendizagem.

PG - Tento implementar atividades que visam suprir as necessidades que mencionei, além da convocação da família e do encaminhamento do aluno ao reforço escolar. Mas o principal é que tento incentiva-los falando da importância da aprendizagem na vida do cidadão para que se torne crítico e consciente de seus direitos e deveres.

Conseqüentemente, devido a boa interação das professoras com os alunos, a totalidade deles não se limitou a apenas executar as tarefas desenvolvidas em sala de aula, sendo que a participação dos alunos ocorre sem maiores dificuldades quando eles são exigidos apenas a executar o que toda a classe faz. Todavia, quando da solicitação da professora, o aluno se via exigido a fazer algo que o colocava como centro da atenção dos demais, a dificuldade era patente, e a maioria resistia a tal exposição. A exceção aqui também aparece na figura daqueles alunos que fazem mais do que lhes é solicitado. Às vezes relutam, mas participam das atividades, questionam, criticam e refletem sobre as atividades executadas, aí voltam atrás e se convencem do correto. Isso é verificado na declaração a seguir:

PH - Tento incentivá-los falando da importância da aprendizagem na vida do cidadão para que se torne crítico e consciente de seus direitos e deveres. Busco mostrar para eles que um futuro melhor para eles e seus familiares depende da dedicação deles nos estudos. Então eu procuro inovar, estudar o que o devo preparar nas minhas aulas e sempre fazendo cursos. Mas o resultado em sala de aula depende deles também e é por isso que estou dialogando constantemente com os alunos no sentido de mostrar o quanto são capazes e tentando levantar a auto-estima. Quando consigo isso, os alunos se tornam outras pessoas: confiantes, participativos, interessados e questionadores, empolgados com o que estou ensinando.

Continuamos enfatizando que, inicialmente, nos depoimentos das professoras as dificuldades estão atreladas às limitações dos alunos e à falta de material a ser utilizado em suas aulas. Somente depois é que elas falam de suas próprias fragilidades, decorrentes muitas vezes da formação inicial, de seus conhecimentos desvinculados da prática, o que as deixa, na sala de aula, sem muitas alternativas para resolução desses impasses.

De maneira geral, as professoras colaboradoras consideram que o Programa de Formação Continuada – GESTAR – contribui bastante para superar as dificuldades supracitadas por ser realizado na escola, por trabalhar a realidade em que elas presenciam, bem como pela troca de experiências com as colegas, compartilhando na coletividade, pelos momentos de reflexão etc. Assim, como

afirma Garcia (1998, p. 21),

A professora no exercício da prática docente é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em relação com as crianças na sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vivem dentro e fora da escola, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz. A cada sucesso ou fracasso, ela se faz perguntas, para as quais busca ou constrói respostas explicativas sobre o sucesso ou fracasso. Ao se tornar pesquisadora vai se tornando capaz de encontrar/construir novas explicações para os problemas que enfrenta em seu cotidiano.

Ao reconstruírem o percurso de suas conquistas e decepções profissionais no exercício da docência, no decorrer do relato de suas dificuldades, as professoras colaboradoras condicionaram as mudanças efetivadas em suas prática aos seguintes fatores: a sensação de angústia pelas dificuldades enfrentadas, a conscientização da necessidade de aquisição de novos saberes que as auxiliassem a enfrentar tais problemas e a contribuição trazida pelo GESTAR, que resultou na aplicação de novas metodologias, como dinâmicas, uso de recursos alternativos e mudanças para atitudes mais voltadas ao diálogo e à criticidade, contrárias à mera reprodução livresca, que não motiva o aluno e nem a professora.

É preciso destacar também que uma menção constante no discurso das professoras entrevistadas refere-se ao fato de as mesmas mostrarem satisfação com o aprendizado de novas alternativas para lecionar, tornando suas aulas mais criativas, interessantes e motivadoras, no sentido de despertar o interesse do aluno pelo que é ensinado e, conseqüentemente, ampliar a sua vontade de aprender, sua participação e seu rendimento escolar.

As professoras colaboradoras relatam que esse bom desenvolvimento das atividades escolares é comprometido quando os alunos retornam a suas casas, pois a família não ajuda na execução das tarefas, dificultando o andamento das atividades. Conscientes da importância da participação familiar, a maioria das professoras, 5 (cinco) – perfazendo um total de 62% (sessenta e dois por cento) – alegam que procuram conversar com os pais ou responsáveis dos alunos, tentando orientá-los sobre a importância de sua participação na educação de seus filhos (Gráfico 13).

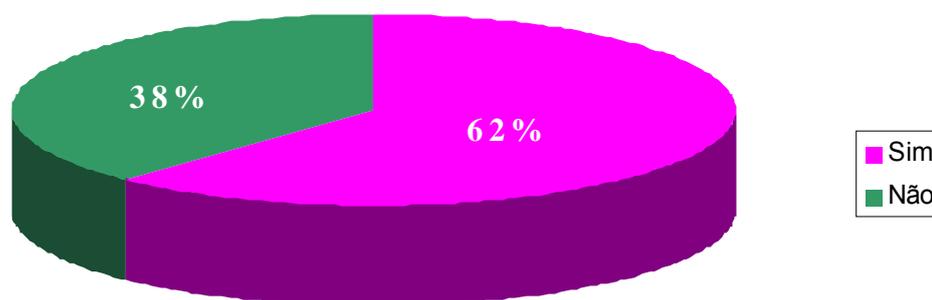


GRÁFICO 13: Docentes que buscam conversar com familiares dos alunos
 Fonte: Apêndice C

Essa conscientização por parte dos familiares dos alunos resultaria em uma significativa melhora no rendimento escolar dos mesmos, pois, a partir do momento em que os pais passam a participar, visitando a escola, se inteirando das dificuldades de seus filhos, eles começam a acompanhar e a cobrar um esforço maior por parte de seus filhos. O resultado disso é que passa a existir uma continuidade do trabalho docente.

Dando prosseguimento às entrevistas, seguimos para o item seguinte, que diz respeito a como esse Programa de Formação Continuada GESTAR tem fortalecido e subsidiado a atividade profissional das professoras pesquisadas nesse estudo.

4.3.3 Os subsídios que o Programa de Formação Continuada GESTAR tem dado à atividade profissional

O relato das docentes sobre a importância de sua participação no Programa de Formação Continuada GESTAR é unânime ao destacar os benefícios trazidos à prática docente. Nesse sentido, as professoras declaram que sua vida profissional melhorou muito, pois aprenderam novas metodologias e técnicas de ensino, além de melhorarem sua didática. Assim, também é revelador o entusiasmo com que falam a respeito da diferença entre suas aulas antes e depois de participarem do curso de formação continuada GESTAR. As opiniões das docentes são expostas nos seguintes termos:

PA - Essa formação continuada foi muito positiva para minha vida profissional, aprendi novas técnicas de ensino para fortalecer minhas aulas e gostaria de ter mais tempo para me dedicar e aprender mais coisas para repassar para meus alunos. Depois de participar desse curso do GESTAR, minha prática docente melhorou muito, eu incentivo melhor meus alunos buscando uma maneira mais prática com novas didáticas e metodologias baseado naquilo que me foi colocado. Assim, na apresentação do conteúdo de uma matéria, no decorrer da aula, eu posso variar a forma com que eu apresento este conteúdo de modo que aqueles alunos que não entenderem bem da primeira vez conseguirão na segunda ou na terceira. E o que é melhor, como são formas novas de ensinar e conduzir a aula, aqueles alunos que já aprenderam logo no início não ficam desatentos porque, como o formato da aula é outro, eles continuam prestando atenção e reforçando o que aprenderam. O curso do GESTAR me ajudou a lidar melhor com a situação de que numa sala de aula as necessidades dos alunos são tão variadas como o nível de aprendizagem deles, assim, quanto mais formas alternativas de didática e metodologia para dar aula sobre determinado tema tivermos, melhor será o resultado.

PB - Após o curso de formação continuada, me senti apta a diagnosticar algumas necessidades que sempre tive enquanto professora, pois não conseguia identificar por falta de orientação adequada. Por exemplo, na maioria das vezes, eu associava um desempenho ruim dos alunos a sua própria falta de concentração e de esforço nos estudos, quando na verdade, estes mesmos alunos hoje apresentam rendimento escolar equivalente aos dos demais colegas que sempre tiveram notas boas. Sem falar que eles antes não participavam da aula e hoje, com uma nova prática, sei como envolvê-los na aula e fazer com que eles tenham interesse em participar. Com aplicação de novas metodologias, ou seja, novas formas de conduzir a aula, variando as formas de explicar o conteúdo da matéria, trazendo os alunos para participarem das atividades, procurando interagir com eles através de questionamentos, estimulando a sua capacidade de raciocínio e criatividade na solução de problemas. E o uso dessas novas metodologias é importante porque aquilo que aprendemos na nossa formação de professora, ao chegarmos na escola, nos deparamos com uma realidade totalmente diferente, porque o que aprendemos é tudo perfeito na teoria e, quando chegamos na sala de aula, nos deparamos com dificuldades não contempladas em nossa formação. Desta forma, nossa prática exige constantemente uma atualização para podermos proporcionar aos alunos motivação para despertar neles o interesse pelos estudos. Às vezes tenho a impressão que cada nova geração (de alunos) precisa de uma nova metodologia, porque o aprendizado também mudou. Os alunos de hoje requerem uma linguagem de acordo com sua realidade.

Hoje eu procuro fazer minhas aulas com mais dinâmicas. Acho que algumas atividades, por serem mais lúdicas, funcionam melhor na hora de despertar o interesse dos alunos por aquilo que a gente quer ensinar. Depois que conseguimos ganhar a atenção deles, fica mais fácil de trabalhar, porque aí quase todos participam e prestam atenção.

Na sua resposta, a professora PB menciona que não conseguia diagnosticar sozinha as necessidades profissionais dela e que, depois de participar do GESTAR, ela foi capaz de fazê-lo. Isso ocorreu pelo fato de a referida docente ter interagido, no decorrer do curso, com outras colegas de profissão que relataram dificuldades

similares. Tal fato permitiu às docentes analisarem seus problemas a partir de uma ótica coletiva, tentando buscar soluções juntas.

As atividades lúdicas mencionadas correspondem a brincadeiras e jogos nos quais o conteúdo da disciplina é trabalhado no sentido de estimular as interações sociais entre os alunos e o processo de ensino e de aprendizagem. As histórias em quadrinhos, por exemplo, constituem um tipo de atividade lúdica usada tanto para explicar conceitos matemáticos quanto para produzir textos e estimular a leitura. As novas técnicas equivalem a novas formas de dar aulas que dão um novo sentido à prática docente. Assim, elas declaram:

PC - Na aplicação de novas metodologias. Depois que participei desse programa, me senti mais segura para transmitir determinados assuntos que pra mim eram um pouco difíceis, e agora estou segura que o aluno realmente está entendendo o que estou repassando para eles. Agora, pelo que pude observar, eu posso descrever as minhas aulas como melhores pelo fato delas terem se tornado mais dinâmicas e devido à várias abordagens de conteúdo. Assim, quando passei a usar essas novas maneiras de passar um conteúdo, com dinâmicas que incentivam a participação do aluno, passei a obter resultados de aprendizagem melhores.

PD - Foi muito bom, porque, depois que participei do programa aprendi novas formas metodológicas de ensino para contribuir no aprendizado e formação dos meus alunos. Esse programa de formação continuada me fortaleceu de maneira que me deu mais conhecimento no modo de ensinar, com aulas mais dinâmicas e práticas, de modo que o aluno fica mais tempo atento, interessado na aula e se envolve e participe daquilo que o professor está tentando repassar. Me deu mais autonomia em sala de aula, não fico no final do dia achando que podia ter sido melhor, não, hoje eu sinto que dei o melhor; o tempo passa que a gente nem sente porque a gente está fazendo o que gosta e de forma criativa, dinâmica motivando os alunos, então ela tem fortalecido minha prática profissional, mas também o meu eu por estar me sentindo satisfeita com meu trabalho.

PE - Com aplicação de novas metodologias. Na minha concepção, acho que o programa é ótimo e fortalece no sentido de proporcionar uma diversidade de gêneros textuais explicando diferenças, como trabalhar a partir de textos explorando-os em todas as dimensões (pragmática, gramatical e semântica). Assim, procuro fazer as minhas aulas mais dinâmicas, de várias formas e abrangendo mais os conteúdos. Desta maneira, minha prática docente melhorou bastante e passei a ter mais segurança dentro da sala de aula ao trabalhar os conteúdos. Quando temos a oportunidade de participar de cursos dessa natureza, é enriquecedor, pois ganha o professor e o aluno, pois o professor melhorando a sua prática, é claro que os alunos vão ter um desempenho melhor. No GESTAR, eu pude colocar minhas dificuldades, e as alternativas apresentadas para mim contribuíram para fortalecer minha prática. É um novo olhar que tenho hoje, sempre paro para refletir sobre a minha ação, depois retomo tudo, sempre modificando um pouco aqui, ali, mas sempre voltando e refletindo, para saber se o que estou fazendo pode ser melhorado, e eu não tinha esse hábito de refletir sobre a minha prática.

Conforme os relatos a formação continuada subsidia a atuação profissional das docentes, ao possibilitar a elas recursos teóricos para saberem distinguir adequadamente as situações que comprometem o rendimento escolar e que podem efetivamente ser resolvidas mediante uma mudança metodológica ou uma melhor interação com os alunos. As professoras dizem que sua autonomia melhorou, pois se sentem mais seguras para fazer o que é preciso para aperfeiçoar sua atuação em sala de aula. Assim, alegam que se sentem satisfeitas ao constatarem os resultados obtidos após a adoção de novas metodologias, dinâmicas e atividades sugeridas pelo programa, as quais motivam e incentivam a participação dos alunos. Isso é exemplificado através da fala de PF:

PF - O programa aborda os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática que devem ser trabalhados de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Além disso, propõe uma nova metodologia e sugere atividades. Depois de fazer o curso, tem sido muito bom porque nós nos colocamos na posição do aluno e vemos as dificuldades que eles têm na hora de certos conteúdos e aprendemos como trabalhar melhor para superar essas dificuldades. E dando-me subsídios necessários para em minha prática trabalhar de forma diversificada as dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, acho que melhorou com o programa porque hoje temos mais experiência e temos capacidade de uma aula ainda melhor: mais segura, interessante e significativa.

Os conteúdos propostos pelo programa GESTAR privilegiam, no caso da Matemática, as operações com números naturais, medidas e grandezas e o trabalho com figuras geométricas; no caso da Língua Portuguesa, os processos de leitura e produção de textos narrativos ficcionais. Em ambos os casos, o objetivo é procurar identificar e resolver as dificuldades dos alunos relativas aos processos de ensino e aprendizagem, como atestam as seguintes declarações:

PG - Depois que participei desse programa me senti mais segura no momento de minha prática, pois as dificuldades e inseguranças que eu tinha ao trabalhar a teoria no momento da minha ação diária foram superadas com novas metodologias apresentadas pelos formadores e minhas colegas, então eu acho que me faltava essa interação que hoje eu consigo ter com meus alunos e colegas. Eu aprendi a trabalhar a teoria na prática de uma forma mais dinâmica e criativa, o que proporcionou mais interesse nos alunos, mais motivação e um melhor desempenho profissional. E foi no programa de formação continuada GESTAR que eu aprendi como tornar minhas aulas mais interessantes e minha prática mais autêntica, [...]. Hoje eu discuto com minhas amigas [...] e uma tira a dúvida da outra, dá opinião para que eu possa melhorar meu trabalho e isso é muito bom, como também, eu paro para refletir sobre minhas ações para saber se o que estou fazendo está bom ou pode se melhorado, e assim acho que daqui para frente a tendência é só melhorar cada vez mais.

PH - Este programa de formação continuada aborda os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática que devem ser trabalhados de 1^a a 4^a série, mais especificamente de 3^a e 4^a série do ensino fundamental. Além disso, o curso propõe uma nova metodologia e sugere atividades voltadas para o nosso aprimoramento profissional. Neste caso, posso citar como exemplo que a minha própria prática docente passou a ser orientada pela proposta do programa, pois estou constantemente procurando propor atividades que atendam os eixos das disciplinas, utilizando a metodologia e as atividades sugeridas pelo programa.

Considerando os aspectos analisados acima, o que conseguimos concluir é que, depois de participarem do Programa de Formação Continuada – GESTAR –, as professoras conseguem, hoje, lançar um novo olhar à sua ação, refletindo sobre as atividades desenvolvidas na sala de aula. As professoras colaboradoras também aprenderam novas metodologias, podendo articular melhor teoria e prática, trabalhando os conteúdos de forma mais dinâmica e variada, podendo abordar esses conteúdos com flexibilidade no desenvolvimento de sua prática, conduzindo sua ação com mais segurança e autonomia. Libâneo (2002, p. 70) enfatiza, nesse sentido,

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco par as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação.

Tal como é possível observar nas respostas das docentes, o aprendizado obtido junto ao GESTAR resultou em sensíveis modificações em suas práticas, particularmente no que diz respeito ao uso de novas formas de ensino. As metodologias e demais atividades sugeridas pelo programa são citadas favoravelmente durante a descrição que as professoras fazem, ao compararem suas aulas antigas e as atuais, subsidiadas pelo GESTAR.

No momento em que procuramos observar se as professoras oferecem desafios aos seus alunos, constatamos que apenas 2 (duas), perfazendo um 25% (vinte e cinco por cento), não instigam os alunos, pois suas aulas se restringem a repassar o conteúdo sem proporcionar aos alunos alternativas de discussão, não havendo uma troca de conhecimentos (Gráfico 14).

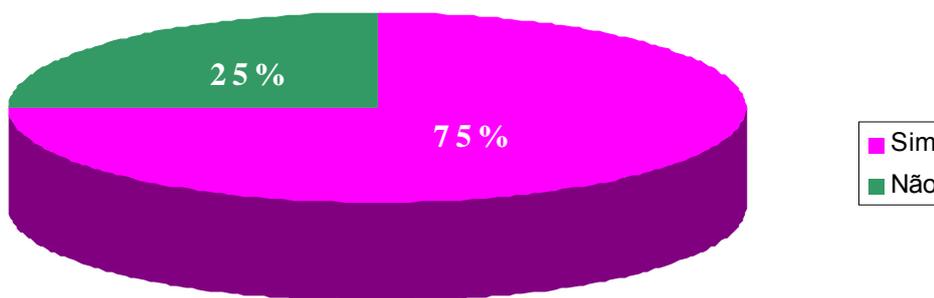


GRÁFICO 14: O professor oferece desafios
Fonte: Apêndice C

Quanto às demais, num total de 75% (setenta e cinco por cento), observamos em suas práticas que agem como mediadoras de informações sobre o conteúdo. Oferecendo desafios, trabalhando de forma interativa dando a oportunidade aos alunos de participarem da aula com questionamentos sobre o assunto, e ainda mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento através da interdisciplinaridade. Elas trabalham de reflexiva e dinâmica, fazendo questionamentos que despertam a criatividade dos alunos, que respondem, de forma objetiva e ao mesmo tempo em forma de questionamentos, às explicações dos professores num vai-e-vem até a satisfação de ambos.

Notamos, no decorrer de nossa observação das aulas que, novamente, apenas 2 (duas) professoras – 25% (vinte e cinco por cento) – não incluem durante sua exposição oral, propostas, sugestões ou questões que incentivem os alunos a manifestarem suas dúvidas e externarem suas impressões e opiniões de forma crítica. Diferentemente dessas professoras supracitadas, as 6 outras – 75% (setenta e cinco por cento) – se esforçaram para, de forma variada, incentivar os alunos a participarem de todas as etapas da aula (Gráfico 15).

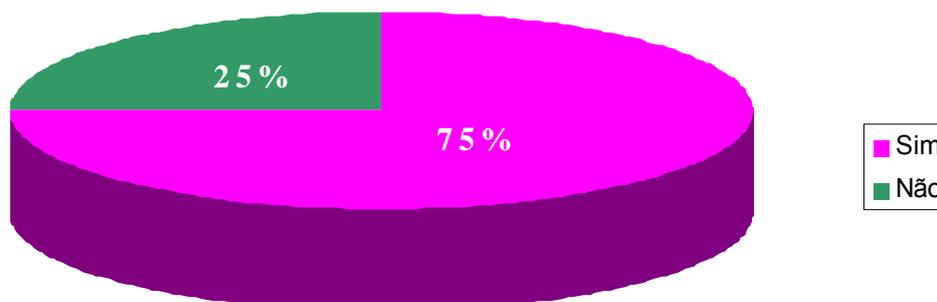


GRÁFICO 15: O professor favorece a reflexão
Fonte: Apêndice C

Notamos ainda, durante a observação que algumas professoras tentaram motivar mais a reflexão de seus alunos no início, ao explicarem o objetivo da aula e o uso dos recursos, sempre perguntado aos mesmos se haviam entendido a importância da proposta e a utilização adequada do material. A maioria teve essa preocupação de incentivá-los durante quase toda a aula, intercalando a exposição e a realização das atividades com questionamentos e incentivos; por fim, algumas professoras preferiram deixar um espaço maior para o estímulo reflexivo no final da aula. Apenas duas professoras não intercalaram a condução de sua aula com perguntas que poderiam instigar os alunos a participarem; nesse caso, o cansaço e a desatenção deles ocorreram em diversos momentos na aula, fazendo com que a intervenção da professora fosse ríspida, causando o efeito contrário ao de favorecer a reflexão, pois os alunos, por temor, ficavam apáticos e não se manifestavam em várias ocasiões.

Quanto à sétima questão, que procura saber se o GESTAR atendeu aos seus anseios e suas necessidades, as professoras responderam que foi muito positivo, como podemos analisar a seguir:

4.3.4 Anseios e necessidades das professoras atendidas

O programa de Formação Continuada GESTAR foi considerado satisfatório por todas as professoras entrevistadas. Elas avaliaram como positiva a contribuição dada pelo curso, uma vez que o mesmo correspondeu às suas expectativas iniciais, como podemos constatar nas falas a seguir:

PA - Com certeza, o curso foi muito positivo e interessante. Senti que havia um espaço na formação que foi preenchido pelo conhecimento que obtive nesse curso de formação continuada. Além disso, tenho agora a certeza e o incentivo necessários para continuar me aperfeiçoando. Antes do GESTAR, achava que eu precisava me atualizar mais, só não sabia em quê. Aos poucos, quando fui tomando conhecimento das novas metodologias e fui aprendendo a utilizá-las no meu dia-a-dia, também fui me dando conta das minhas necessidades. Me senti mais segura para mudar e também para fazer uma auto-avaliação da minha prática docente. Assim, quanto mais aplico o que eu aprendi com o curso do GESTAR, mais obtenho resultados e tenho condições de comparar com minhas práticas anteriores e assim fazer uma comparação. O resultado disso é que passei a ter consciência do que faço melhor agora e do que ainda posso melhorar, e essa conscientização eu passei a ter com as idéias que me foram passadas no curso.

PB - Sim. Como o curso foi muito bom, a gente sente necessidade de se aprofundar cada vez mais, até porque a gente precisa estar sempre inovando. Por isso, acho que esses cursos de formação continuada nos ajudam a solucionar problemas que vivenciamos sozinhas, principalmente quando é realizado na própria escola, pois assim trabalhamos nossa realidade e nos sentimos mais à vontade para expor nossas dificuldades e discuti-las com os colegas a solução das mesmas.

Com base na aplicação do que aprenderam e a partir dos resultados obtidos em sala de aula, elas dizem que o GESTAR ofereceu justamente o que elas precisavam. Algumas também afirmam que seus anseios e necessidades foram atendidos pelo referido programa, na medida em que o mesmo ofereceu a elas respostas e informações sobre o conhecimento de novas metodologias e técnicas de ensino; outras afirmam que encontraram o incentivo e a segurança para fazer uma auto-avaliação precisa, que resultou na mudança do jeito de ensinar, sendo o modelo tradicional de ensino substituído por atividades novas, sugeridas pelo programa; também houve quem afirmasse que se conscientizou da necessidade do trabalho colaborativo, algo que o GESTAR incentivou ao ser ministrado na própria escola em que as professoras atuam. Eis alguns depoimentos:

PC - Sim, mas de forma parcial, porque todo programa tem sua parte positiva e negativa. Negativa porque nosso tempo já é muito corrido e não dava para discutirmos com profundidade todos os temas abordados. Mas até entendo isso, porque, se for para discutir um por um, cada problema específico enfrentado por cada professor, a gente não sairia do lugar e nem teria curso. Mas, como já disse, na minha opinião, o GESTAR foi sim satisfatório porque deu conta da proposta principal, que foi a de apresentar para nós professores, idéias inéditas, caminhos e alternativas para nós utilizarmos como recurso em sala aula.

PD - Sim. Mas eu diria que melhorou cinqüenta por cento (50%), porque todo material do programa e a estrutura teórica, que são muito bons, foram de grande importância para minha vida profissional. Mas não adianta o material e o curso serem bons, se depois não houver a aplicação correta e a continuidade do que foi assimilado no decorrer do curso. Eu digo isto porque os outros cinqüenta por cento (50%) ficam a cargo do professor, que tem que saber diagnosticar o momento certo de usar um recurso ou de substituí-lo por outro. Assim eu acho que de início cinqüenta por cento (50%), porque eu ainda não consegui mudar completamente, mas como disse, estou mudando de acordo com minha capacidade de superação de algo que estava em mim há muito tempo.

O aparato teórico-prático obtido no decorrer do programa GESTAR ampara e fortalece o exercício docente não apenas ao propiciar novas idéias e informações para a condução de uma boa aula, mas também ao preparar a professora para diagnosticar situações nas quais o desempenho dos alunos é problemático ou

insatisfatório. Assim, uma vez que a professora consegue identificar apropriadamente as dificuldades por ela vivenciadas e os casos que requerem maior atenção de sua parte, ela pode se valer adequadamente dos subsídios teóricos para lidar com a situação. Vejamos algumas declarações:

PE - Sim, com certeza. Eu sempre me preocupei em estar me atualizando para renovar minhas práticas no intuito de melhorar minha atividade profissional e ajudar os alunos a aprenderem melhor, e esse resultado final dá uma satisfação enorme. Mas acho que o curso poderia ser melhor se não fosse a rapidez com que o programa foi ministrado. Pelo menos eu sinto essa necessidade constante de saber mais e ter sempre mais recursos à minha disposição para dar aulas melhores.

PF - Sim, tive como aproveitar muita coisa boa. Minha prática passou a ser orientada pela proposta do programa, procurando propor atividades que atendam os eixos das disciplinas, utilizando a metodologia e as atividades sugeridas pelo programa. O GESTAR atendeu as minhas necessidades, pois ficava angustiada com o que era cobrado nas avaliações da SEMEC, sem ter um norte a ser seguido, uma vez que os livros didáticos não abordavam todos os eixos dos conteúdos de Matemática. Gostaria de ressaltar ainda, que continuo necessitando de cursos de formação continuada porque o profissional precisa estar sempre se atualizando.

De modo geral, as professoras colaboradoras compreendem que o curso de Formação Continuada GESTAR extinguiu algumas de suas dificuldades, mas elas demonstram também ter consciência de que, dada a especificidade do trabalho docente, em que dificuldades e desafios aparecem todos os dias, precisam estar sempre aprimorando sua condição profissional através da participação em cursos de formação continuada, cuja continuidade é reivindicada em diversas oportunidades, no decorrer das entrevistas. Eis algumas falas:

PG - Sim. Depois da participação do GESTAR, minha prática vem a cada dia melhorando, pois, hoje consigo envolver os alunos na aula, faço a interação com eles e a cada questionamento é como se eles tirassem algo que estava dentro de mim, [...] hoje eu apresento o conteúdo de uma forma que eles participem através de jogos, trabalhos em grupo, ou seja, uso diferentes recursos para que eles participem da aula, e isso me enche de felicidade, pois antes eu reclamava muito deles e hoje eu vejo que faltava era a minha ação mais elaborada, mas eu também não sabia fazer, mas é maravilhosa da forma que está agora.

PH - O GESTAR atendeu as minhas necessidades sim, pois sempre me preocupei em melhorar minhas aulas. E além do mais a gente enquanto professor é sempre cobrado, seja na própria instituição em que a gente trabalha, pelos colegas, direção e pelos pais dos alunos. Assim, para mim, foi importante fazer o curso do GESTAR porque agora o meu entrosamento com os demais professores da nossa escola vai melhorar já que temos um norte comum para seguir, a mesma orientação vai fazer com que o trabalho coletivo renda mais.

Todas as professoras relatam que a sua participação no GESTAR foi determinante para a modificação de suas práticas, sendo que 100% (cem por cento) das entrevistadas, hoje descrevem as suas aulas não como apenas expositivas, mas como participativas.

Entretanto, é preciso mencionar que, em alguns momentos do transcorrer das aulas ministradas, observamos que as professoras alternam a aula entre a forma expositiva e a forma participativa. Mesmo assim, embora haja esse sutil diferencial em algum momento de suas práticas, todas elas desejam a participação dos alunos. Notamos que as professoras que menos conseguem obter êxito na consecução desse objetivo são aquelas que mais têm resistência em abandonar velhos paradigmas educacionais e substituir antigas práticas pedagógicas por idéias, conceitos e novas estratégias de ensino.

O que podemos compreender é que, quando as professoras têm a oportunidade de participar de programas que possam ajudá-las em suas dificuldades, elas se sentem renovadas. Nesse sentido, percebemos que elas anseiam sanar as dificuldades encontradas na vida escolar cotidiana, tendo a oportunidade de discutir, sem receio, com seus pares, suas angústias, problemas e incertezas, pois a maioria compartilha a mesma turma tendo assim os mesmo alunos. Esse aspecto é levado em consideração por Contreras (2002, p. 107-108), que adverte:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória.

Assim, em razão das situações vivenciadas pelas professoras, a demanda por cursos de formação continuada é grande, uma vez que elas sentem necessidade de renovar suas práticas. À medida que as oportunidades de atualização são oferecidas às docentes, elas não apenas participam como também reivindicam a continuidade dos programas. Em relação à renovação das práticas, algumas professoras afirmaram ter conseguido uma abertura maior em suas aulas ao permitir

que os alunos pudessem negociar os critérios. Na configuração atual, a parcela de professoras – 50% (cinquenta por cento) – que alegam impor critérios é rigorosamente proporcional à parcela de professoras – 50% (cinquenta por cento) – que afirma negociar os critérios (Gráfico 16).

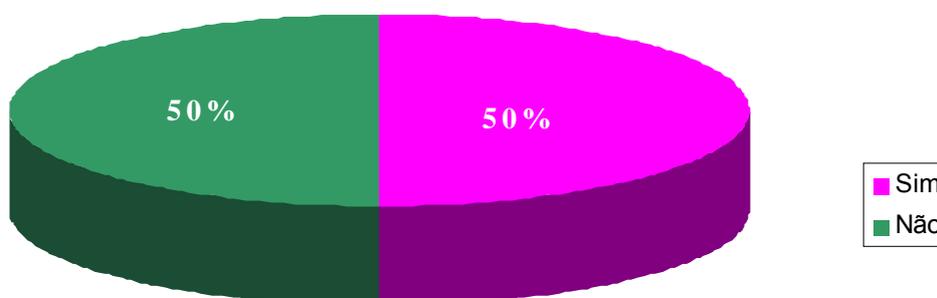


GRÁFICO 16: O professor impõe critérios
Fonte: Apêndice C

No caso das professoras que dão abertura aos alunos para negociação, as aulas não são impostas, pois existe um diálogo prévio, explicando-se o que vai ser trabalhado, dando alternativas de escolha para diferentes atividades que podem ser trabalhadas no dia.

Particularmente, em relação ao GESTAR, não houve ressalvas quanto à importância do mesmo para a melhoria da prática profissional; ao contrário, foi considerado, de forma unânime pelas entrevistadas, como tendo atendido de forma positiva seus anseios e necessidades. As professoras, inclusive, atribuem ao fato de terem participado do GESTAR a melhoria significativa que efetuaram em suas aulas. Conforme relatam nas entrevistas, elas somente efetuaram as mudanças que julgavam necessárias após a orientação recebida no referido curso.

Outro questionamento feito às professoras foi como elas entendem o mecanismo de apropriação do conhecimento.

4.3.5 O mecanismo de apropriação do conhecimento

As docentes entendem que o mecanismo de apropriação do conhecimento é relativo ao indivíduo, pois ocorre de forma diferenciada em cada pessoa, devido às diferenças de aprendizagem: enquanto alguns assimilam mais rapidamente os conceitos envolvidos, outros o fazem mais lentamente. Dessa forma, as professoras entendem que as idéias e experiências prévias são importantes porque têm papel

fundamental no processo de aquisição de novos conhecimentos. As docentes colaboradoras atestam tal opinião nas seguintes declarações:

PA – [...] Então vejo que esse mecanismo de apropriação do conhecimento está mais acessível a todos nós professores. Mas o fato de estar acessível não significa que ele ocorra de forma homogênea, igual para todos. Porque, por exemplo, quando um grupo de professores faz um curso como esse que nós fizemos, alguns assimilam mais rápido do que outros; e isso ocorre não por deficiência de aprendizado do professor que assistiu o curso ou por causa da didática do formador que ministrou o curso e que talvez não tenha contemplado, atingido o entendimento de alguns, mas é porque o mecanismo de apropriação do conhecimento ocorre sempre de modo diferente para todos. A pessoa pode aprender mais rápido se ela já tiver um conhecimento prévio, ou seja, se ela de alguma forma tiver lido ou ouvido falar ou se já tiver tomado contato com o assunto ensinado. Por outro lado, aquelas pessoas que desconhecem o assunto, que é totalmente novo para ela, irão demorar mais para se apropriar do conhecimento ensinado.

PB - Vejo que ocorre de forma diferenciada em cada pessoa, dependendo do interesse e dedicação de cada um. Principalmente se tivermos um conhecimento prévio daquilo que vai ser aprendido, acho que a forma de apropriação do conhecimento se dá de maneira mais rápida e precisa, mas se é algo novo, esse conhecimento precisa de um tempo para ser assimilado e incorporado em nossa mente. Para mim, no GESTAR, no começo foi muito difícil, mas no decorrer do processo com bastante observação ficou mais fácil o meu aprendizado porque o conteúdo já era conhecido por mim, só que as formas de aplicá-lo é que eram novas, daí a minha resistência inicial. É claro que se a gente não tentar pôr em prática o que aprendemos, corremos o risco de perder esse conhecimento ganho. O importante é tentar aplicar no dia-a-dia e de forma reflexiva, pois temos que usar esse conhecimento.

Para elas, portanto, tanto a experiência prática quanto o saber teórico são relevantes porque servem de base para a construção do conhecimento humano, que é visto não como pronto e acabado, mas sim como algo em constante construção e transformação. Isso é confirmado também pelas falas das professoras PC e PD:

PC - Na minha opinião, apropriar-se do conhecimento é algo que estamos fazendo o tempo todo, pois tudo que nos rodeia traz novo conhecimento, então é algo que faz parte de nós apropriar-se dele. Agora o conhecimento formal de um curso depende da compreensão de cada um em determinadas circunstâncias, pois o que pode ser fácil para mim pode ser mais difícil para minha colega, então depende muito do que a pessoa já sabe.

PD - Na minha opinião, eu vejo como uma construção constante do saber docente. O mecanismo de apropriação do conhecimento varia de pessoa para pessoa, às vezes o conhecimento é passado igual para uma turma, mas cada um se apropria de forma diferente, mesmo que as explicações sejam as mesmas e o conteúdo o mesmo, mas vai depender do interesse de cada um e também do nível de conhecimento prévio de cada pessoa.

Obtivemos respostas variadas em relação à apropriação do conhecimento, mas percebemos que, para todas, depende do conhecimento prévio do professor e do interesse de cada um na hora da aprendizagem, podendo variar de pessoa para pessoa. Concluimos então que o programa de que elas participaram, dependendo do nível de interesse individual, pode ter contribuído de acordo com a vontade em diferentes níveis, e o potencial de cada um ao internalizar os conhecimentos. Assim, declaram PE e PF:

PE - É um processo dinâmico, pois requer bastante atenção ao que vivenciamos, porque, como sabemos, o conhecimento varia de pessoa para pessoa, suas experiências que são diversificadas. Por isso, vejo que o mecanismo de apropriação do conhecimento é processual e que depende dos conhecimentos prévios. E como a realidade de uma pessoa é diferente da realidade de outra, isso faz com que cheguem à escola em condições diferentes, daí uns têm mais dificuldades que outros, pois enquanto alguns se esforçam mais para estudar coisas novas, há outros que resistem e preferem continuar como estão. Então eu vejo que essa apropriação do conhecimento se dá de fora para dentro, ou seja, do que nós vivenciamos fora no nosso cotidiano, e também de dentro para fora, ou seja, os conhecimentos se juntam e se transformam; o que estamos recebendo com o que já temos dentro de nós; e há uma transformação desses conhecimentos, nossa própria maneira de concebê-los.

PF - Vejo com uma importância muito grande, porque o professor tem que ter o conhecimento e saber como ele vai repassar aquele conhecimento para o seu aluno. Eu entendo que o ato de se apropriar do conhecimento significa um esforço para tentar compreender o que é repassado, significa compreensão do que estamos aprendendo. E significa também colocar para dentro de nós esse conhecimento da mesma maneira que ele chega.

Os conhecimentos prévios são constantemente reelaborados à medida que o indivíduo aprende novos conceitos e idéias. Pelo teor das respostas, notamos que nenhuma das professoras concebe a atividade docente como um ofício de mera repetição de conteúdos e, também, não pensam que a inteligência seja similar a um vazio inicial que se enche progressivamente, sobrepondo conhecimento sobre conhecimento, desconsiderando todo e qualquer saber anteriormente constituído. Nesse sentido, as professoras tendem a acreditar que transformam suas práticas à medida que transformam seus conceitos, como atestam as falas de PG e PH:

PG - É um processo dinâmico e de grande importância para o profissionalismo. Desta maneira, eu vejo o mecanismo de apropriação do conhecimento como algo positivo e necessário, principalmente numa sociedade globalizada como a nossa, em que o avanço tecnológico está em ascensão. E, com certeza, quem não se apropriar do conhecimento, ficará à margem do sistema.

PH - [...] Como a apropriação do conhecimento é sempre individualizada, isto é, depende de cada indivíduo e do conhecimento anterior que ele traz consigo para servir de base, é importante que pelo menos o acesso ao conhecimento seja coletivo, para todos. Mas, quando falamos em mecanismo de apropriação do conhecimento, acho que temos que abrir uma exceção quando falamos de pessoas que são superdotadas, geniais e que têm uma capacidade muito além da média para assimilar assuntos específicos. Eu não sei como ocorre, mas de vez em quando aparece na televisão pessoas que vivem em lugares isolados e nos surpreendem pelo conhecimento que demonstram, sem ao menos terem tido acesso ao que nossa sociedade dita avançada oferece. Eu penso naquelas crianças que fazem operações matemáticas complexas só de memória, sem usar calculadora ou em pessoas que aprendem várias línguas estrangeiras e falam como se fossem nativos ou que têm memória fotográfica.

A partir da análise das falas das docentes, podemos afirmar que a maioria das professoras – PA, PC, PD, PE e PF – têm uma concepção acerca do mecanismo de apropriação do conhecimento que está em conformidade com a teoria da psicologia sócio-histórica, de acordo com a qual, o processo de apropriação do conhecimento se dá de forma interativa, já que o homem apreende o conhecimento através de suas experiências históricas e culturais na interação com seu meio social, de forma que o mundo objetivo é vivido, experienciado e internalizado. Assim, para Vygotsky (1994, p. 74), “[...] uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, ou seja, a internalização do conhecimento se dá do nível social para o individual, e esse processo é construído e compreendido de maneira singular por cada indivíduo.

4.3.6 Convergência para a resignificação da prática pedagógica

Podemos compreender a ocorrência da resignificação da prática pedagógica a partir de um processo, um “movimento contínuo de ação → reflexão sobre a ação → ação” (BRASIL, 2003, p.16). Em linhas gerais, podemos explicar o referido processo nos seguintes termos:

Primeiro momento: a prática pedagógica, que é constituída pelo saber obtido na formação inicial aliado à experiência profissional. Trata-se de uma ação primeira que advém do modo como o professor desenvolve sua prática, por intuição ou por costume, adquirido a partir da imitação de um modelo ou da reflexão baseada no discernimento ou bom senso do próprio professor.

Segundo momento: a formação continuada, que é um processo contínuo e sistemático de renovação de conhecimento, prioriza a ação primeira (da prática pedagógica) a partir de uma base teórica, com novas idéias e referenciais, por meio dos quais estimula a reflexão crítica do professor, o qual, ao se defrontar com a necessidade de repensar as suas práticas pedagógicas revisa, expande ou confirma sua prática.

Terceiro momento: a resignificação da prática pedagógica, processo do qual resulta uma ação pedagógica revisada, melhorada ou reformulada, porém nunca estanque. Na confluência entre o agir e o pensar, não se separam teoria e prática; ao contrário, articulam-se para resignificar a prática.

Na resignificação o docente tem a oportunidade de repensar sua ação, ou seja, de dar um novo olhar para a ação pedagógica, coletando dados sobre aspectos que precisam ser modificados no dia-a-dia de suas atividades escolares.

Nesse processo, a prática diária e o subsídio teórico da formação continuada se inter-relacionam num vai-e-vem, no qual o suporte para a prática é extraído do conhecimento adquirido na formação continuada, sendo que uma realimenta o outro: a reflexão crítica permanente mostra as necessidades, os pontos que podem ser melhorados e, dessa forma, ao final desse processo se dará uma resignificação dessa mesma prática, a qual pode ser sempre renovada.

No quadro abaixo, apresentamos uma ilustração das três vertentes estudadas nesta pesquisa, no qual confirmamos que a formação continuada contribui para o processo da resignificação da prática pedagógica.



Quadro 7 – Convergência da Prática Pedagógica e da Formação Continuada para a Resignificação da Prática Pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a contribuição do Programa de Formação Continuada Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores de 1ª a 4ª série da rede pública municipal de ensino de Teresina – PI, obtivemos como resultados de nosso estudo informações que auxiliam a definir o perfil do professor de ensino fundamental, além de explicitar a condição na qual se encontra esse profissional docente, suas necessidades e perspectivas em seus locais de trabalho. Através da observação realizada em sala de aula e das respostas à entrevista semi-estruturada aplicada junto às onze (11) professoras colaboradoras que atuam nas três escolas-campo de pesquisa, a saber, Escola Municipal Murilo Braga, Escola Municipal Lindamir Lima e Escola Municipal Técnica Popular Nossa Senhora da Paz Inicial, pudemos configurar um quadro maior para compreender melhor a sua prática pedagógica.

Assim, a ação docente na sala de aula aparece caracterizada e relacionada a distintas dificuldades profissionais: uma extrema preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, inquietações a respeito de como decidir entre divergentes referenciais teóricos ou de qual paradigma adotar para que possam conduzir de modo mais satisfatório suas aulas e, principalmente, e sobre o que fazer para corrigir as lacunas deixadas por uma formação inicial que não atendem às demandas de um cotidiano escolar que, como reflexo de uma sociedade em constante transformação, é também cada vez mais exigente e rigoroso com seus profissionais.

Nesse sentido, a participação das professoras nos programas de formação continuada, cujas distintas modalidades foram caracterizadas no decorrer deste

trabalho, aparece como uma alternativa necessária e viável porque atende às necessidades profissionais das referidas docentes.

Os programas de formação continuada realizados pelas professoras participantes desta pesquisa foram dois: Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, sendo que todas as oito (8) professoras investigadas – excetuadas as três (3) que colaboram através do pré-teste – participaram do GESTAR e, dentre elas, apenas uma (1) cursou também o PROFA.

O GESTAR, promovido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA/MEC, é um curso que visa à formação de docentes que atuam no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série das escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE. Resumidamente, dentre seus principais objetivos transformadores estão:

- Propiciar a ampliação das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades de uso da língua e da matemática;
- Tornar os professores competentes e autônomos, trabalhando em sintonia com as diretrizes curriculares municipais, estaduais e nacionais;
- Favorecer entre a direção e o corpo docente a construção coletiva e compartilhada do conhecimento;
- Organizar acervos de aula para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como recurso de apoio à aprendizagem dos alunos.

O PROFA, promovido pela Secretaria de Educação Fundamental – MEC e realizado em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, além de escolas públicas e privadas, universidades e organizações não-governamentais – ONG, é um curso que tem o duplo propósito de formar alfabetizadores e de propiciar um aprofundamento profissional aos que já atuam, isto é, que ensinam a ler e a escrever. Seu objetivo principal é:

- Ajudar o professor a desenvolver as competências necessárias para ensinar a ler e a escrever.

Para melhor considerar o conceito e os objetivos dos cursos de formação continuada, traçamos um breve esboço da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil, a fim de relacionar a contribuição dada pela formação inicial com a contribuição dada pela formação continuada, especificamente pelo Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR. O resultado, conforme nossa

observação e as declarações das professoras que participaram do GESTAR, é bastante revelador sobre a necessidade dessa formação constante, pois é através dela que haverá o empenho de professoras engajadas com um trabalho pedagógico sério, consciente e comprometido com a educação. A partir do aprendizado obtido no programa GESTAR, tais professoras avaliam seus conceitos e suas práticas docentes, revisando-os e modificando-os e atribuindo-lhes novas significações, que resultam em novas práticas pedagógicas.

A conceituação e os modelos de formação sugeridos em tal literatura especializada, bem como as críticas e sugestões foram de fundamental importância para a elaboração deste trabalho, que visou explorar uma temática pouco privilegiada na literatura educacional contemporânea, particularmente em relação ao contexto escolar piauiense. Assim, por intermédio de nosso estudo, esperamos ter contribuído para ampliar o conhecimento produzido sobre essa temática, bem como enfatizar a indissociabilidade existente entre a teoria e a prática pedagógica, uma vez que o professor, ao se defrontar com novas teorias, revisa antigas concepções e ações e, finalmente, termina por ressignificar suas práticas no contexto de seu trabalho escolar.

O resultado desta pesquisa evidencia a concepção segundo a qual a atividade docente deve ser caracterizada, em linhas gerais, como um saber prático, ou seja, como um conhecimento cujo significado e relevância estão diretamente relacionados à sua aplicação. Todavia, para a realização da ressignificação da prática pedagógica, verificou-se que faltavam aos professores os instrumentos conceituais adequados para interpretar e trabalharem os dados encontrados no decorrer do processo educativo.

Essa articulação dialética entre os diversos saberes e os momentos em que a teoria e a prática se inter-relacionam, perfazendo a espiral ação-reflexão-ação, é o que também proporciona a ressignificação e, conseqüentemente, a transformação da prática educativa. Assim, a transformação necessária para melhor intervir na realidade educacional só advém por intermédio da própria renovação profissional docente, que possibilita ao professor tornar-se um profissional reflexivo que permanece continuamente avaliando as informações que o meio escolar revela sobre sua prática.

Tal conscientização implica numa maior capacidade de adaptação à realidade escolar e de mudança de atitude para um estado permanente de crítica e

de alta receptividade para a inovação. Nesse sentido, acreditamos que a maior contribuição dos programas de formação continuada reside na conscientização docente para o fato de que, mais importante que o aprendizado de novas técnicas de ensino, metodologias e teorias, está a conscientização de que tal busca pelo saber deve ser uma preocupação e um propósito constantes na atividade docente.

Os dados coletados mediante entrevistas e observações no decorrer da pesquisa foram analisados na presente dissertação e mostram alguns pontos nevrálgicos a respeito dos programas de formação continuada, bem como sobre sua receptividade e função junto aos docentes participantes deste trabalho. Assim, destacamos os principais fatores que podem ser utilizados para reflexões e estudos posteriores sobre a temática da formação docente:

- A prática pedagógica de muitos profissionais da educação ainda é fortemente pautada pelo ensino tradicional. Nota-se que algumas professoras ainda recorrem amplamente ao ensino livresco, baseado na cópia e memorização por parte dos alunos daquilo que é escrito na lousa, o que dificulta a possibilidade de reflexão ou construção do saber.
- A contradição entre o discurso e a prática pedagógica ainda persiste. Embora a maioria das professoras seja oriunda de universidades públicas (que notoriamente são reconhecidas como centros de saber por excelência, consideradas como propiciadoras de melhor formação do que as instituições privadas), inclusive com cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação, concluídos recentemente, nota-se que uma parcela menor desse grupo acaba por trabalhar em sala de aula de maneira tradicional, isto é, na prática, uma parcela das professoras contraria seu próprio discurso e faz aquilo que criticava quando eram alunas.
- Resistência à adoção de novas metodologias e técnicas de ensino aprendidas nos cursos de formação continuada. Embora muito elogiadas, as mesmas são vistas com certa ressalva inicial e, em alguns casos, as professoras tentam incorporar ou justapor o novo aprendizado às formulas arcaicas utilizadas e repetidas ano após ano. Parece-nos que nesse ponto encontramos uma das principais dificuldades na carreira docente: a resistência em abdicar dos procedimentos utilizados no decorrer de vários anos de exercício de magistério (mesmo que os resultados junto aos alunos não sejam satisfatórios), por novas abordagens que visam propiciar uma

melhor interação entre professor e aluno, com comprovados bons resultados de ensino aprendizagem.

- Condições de trabalho aquém da expectativa profissional docente. Nesse sentido, podemos entrever outros fatores que podem obstar, de alguma forma, um melhor desempenho docente, visto que, em seu depoimento, algumas mencionam os salários baixos, a superlotação das salas de aula (e conseqüentemente a impossibilidade de um atendimento individualizado para os alunos), a escassez de recurso materiais e o pouco espaço de tempo nas reuniões escolares para se discutirem soluções efetivas para os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula, a exemplo de fatores que afetam negativamente o exercício de sua prática.

Lembramos que o propósito deste trabalho não é propor políticas educacionais, todavia, faz-se necessário destacar algumas idéias ou sugestões pontuais extraídas a partir da nossa reflexão sobre a experiência com o programa de formação continuada Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR junto às professoras do ensino fundamental da Prefeitura Municipal de Teresina-PI e que podem servir para referenciar futuras intervenções teórico-práticas que valorizem a profissionalização docente.

- Os programas de formação continuada têm que continuar a ser oferecidos ao longo da carreira docente e realizados preferencialmente nos locais de trabalho das docentes, isto é, nas instituições escolares em que atuam, abrindo espaços para reflexões coletivas.

- A formação continuada de profissionais da educação não é apartada de sua *práxis*, por isso deve ser pensada a partir de uma articulação entre as diferentes áreas de atuação: a acadêmica (escola-universidade), a social (escola-sociedade) e a política (escola-governo/secretarias de educação). Tal medida é bastante complexa, porém necessária, porque é preciso ter em mente que o trabalho docente se situa nessa tríade de relações, já que a professora, ao mesmo tempo em que depende das políticas educacionais que o governo implementa, também dialoga com a produção acadêmica universitária ao pôr à prova a viabilidade e relevância das teorias e metodologias do processo de ensino propostas pelos professores autores e pesquisadores, e, finalmente, como agente de transformação social, oferece um retorno à sociedade ao propiciar um ensino de qualidade.

- As implicações da formação continuada para a ressignificação e transformação das práticas pedagógicas resultam não apenas em benefício individual para a professora, mas em melhora significativa à sociedade, pois a preocupação em fazer da docente uma crítica e pesquisadora de sua própria atividade prática, quando ela passa a refletir sobre a construção do saber docente no cotidiano escolar, faz com que a organização do trabalho coletivo aliado, a sua autonomia, resulte numa escola mais produtiva.

Desse modo, a formação continuada deve propiciar meios para o professor realizar eficazmente seu trabalho, assim como deve estimulá-lo a avaliar seu desempenho e a desenvolver novos recursos para a sua prática, enfatizando seu papel como profissional envolvido no processo de transformação social.

A análise da bibliografia específica sobre a formação continuada revela uma significativa preocupação a respeito da questão da preparação do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal arcabouço teórico permite a realização de estudos posteriores por pesquisadores aos quais competem desenvolver algumas linhas de raciocínio, explorar algumas idéias, aperfeiçoar alguns pensamentos ou corrigir determinados aspectos que porventura não foram abarcados em trabalhos anteriores. Assim, este trabalho espera despertar o interesse pela temática da formação de professores, bem como suscitar questões que contribuam significativamente para ampliar o diálogo no campo acadêmico, tendo a formação continuada como base de futuras pesquisas sobre os saberes docentes advindos da formação profissional e da experiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed 2001.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira / Thomson Learning, 2001.

AMARAL, I. A. Oficinas de Produção em Ensino de Ciências: uma proposta metodológica de formação continuada de professores. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e Práticas de Formação de Professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.147-164.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documentos Finais do VIII, IX e X Encontro Nacionais: Brasília, 1996 a 2000.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, Brasília: INL, 1976.

AZZI, S. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Ed. Porto, 1997. p. 61-77.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP), v. 19, n. 44, 1998.

BEHRENS, M. A. **Formação Continuada e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2000.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Constituição Imperial de 1824. In: FÁVERO, O. (Org.) **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Decreto – Lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. In: SILVA, C. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000. In: SILVA, C. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU, 1987. p. 117-126.

_____. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p. 145-170.

_____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: RAMA, L. M. J. S. **Legislação do Ensino: uma introdução ao seu estudo**. São Paulo: EPU, 1987. p. 127-144.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial**. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Indicação nº. 67, de 2 de setembro de 1975. Trata dos estudos superiores de educação. In: SILVA, C. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. Indicação nº. 70, de 29 de janeiro de 1976. Trata do preparo dos especialistas em educação. In: SILVA, C. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para a Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. **Programa de desenvolvimento profissional continuado**. Brasília: Ministério da Educação, 1999. (Parâmetros em Ação).

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. (PROFA).

BRASIL. MEC. FUNDESCOLA. **Guia Geral do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2003. (GESTAR).

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Formação de professores: um desafio**. Goiânia: UCG, 1996.

CAMPOS, R. F. **O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Roselane.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2007.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.), **Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1988. p. 183-206.

CANÁRIO, R. (Org.). **Uma escola em mudança com a comunidade**. Projeto ECO, 1968 – 1992. Experiência e reflexões. Lisboa: IIE, 1994. p.33-69.

_____. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN A. J. (Org.). **Educação continuada**. Campinas, Papyrus, 2002. p. 63-88.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139-152.

_____. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

CARVALHO, M. A. **A Prática Pedagógica como Fundamento para se Repensar a Formação de Professores**. Tese (Doutorado em Educação), PUC – São Paulo, 1988.

_____. Formação Continuada de Professores e Mudança na Prática Pedagógica. In: ALONSO, M. (Org.). **O trabalho docente**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1988.

CLIPPING SEMEC. **A educação o jornal**. De janeiro a dezembro de 2002. Formação continuada de professores. Teresina, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 28, de 02 de outubro de 2001. Estabelece a duração e a carga horária do curso de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

_____. CNE/ CP nº 027, de 02 de outubro de 2001. Que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001.

_____. CNE. Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. In: **Diário Oficial da União**, Brasil, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

_____. Projeto de Resolução. **Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em pedagogia**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2005.

_____. CNE/ CO Parecer nº. 05/ 2005. **Institui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2006.

CUNHA, M. I. da; FERNANDES, C. M. B. Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 16, n.32, p.189-213, jan./jul. 1994.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.139-158.

DESCARTES, R. Discurso do método. In: **Discurso do método e outros textos**. 3.ed. Trad. J. Guinsburg; B. Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1973. p.25-71.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FALSARELLA, A. M. **Formação Continuada e Prática de Sala de Aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de professores).

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1985.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FUSARI, J. C; RIOS, T. A. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, n. 36, p.37-45, 1995.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos Alunos das Classes Populares**. São Paulo: Cortez, 1998.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIOVANNI, L. M. Aprendendo sobre a profissão docente com o exercício da liberdade para refletir. In: ALMEIDA, J. S. de (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: FCL-Laboratório Editorial-Unesp/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. M. O Tom: Psiquismo, atividade e desenvolvimento na perspectiva sócio-histórica. In: LUSTOSA, A. V. M. F.; CARVALHO, M. V. C. (Orgs.). **Psicologia da Educação**: Saberes e Vivências. Teresina: EDUFPI, v.1, p. 15-213, 2004.

IMBÉRNON, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KASSAR, M. de C. M. Professor e as práticas educativas. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 517-524.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político?** Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2002.

KULLOK, M. G. B. **Formação de Professor: do nível médio ao nível superior**. Alagoas (Maceió): Catavento, 1999.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, Adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. 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, 2002. p. 53-79.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LURIA, A. **El cérebro em Accion**: Barcelona: Fontanella, 1976.

LUZIRIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. Companhia Editorial Nacional – Atualidades Pedagógicas, v. 59, 2001.

MARIN, A. J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73.

_____. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas (SP): Papirus, n. 36, 1995. p.13-20.

MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S.; SAMPAIO. Balanço das dissertações e teses brasileiras sobre a escola - 1981/1998. **Seminário Perspectivas teóricas de investigação sobre a escola**. São Paulo: PUC/SP, 2005.

MARQUES, M. O. **A formação educacional do professor**. Ijuí: Unijuí, 2002.

MEIRELES, E. S. Os PCNs em Ação e a Formação Continuada de Professores: um estudo de caso. **XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2003. CD-ROM.

MELO NETO, J. C. de. Tecendo a manhã. In: **Poesias Completas**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975. p. 19.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. **Ensino de Ciências e formação de professores**: na escola normal e no curso de magistério. Tese (Doutorado) – UFSC / CED, Florianópolis, 1988.

_____. **O Ensino de Ciências Naturais na Escola Normal**: Aspectos Históricos. Teresina: EDUFPI, 2002.

_____. Formação Continuada de Professores: Modelos Clássico e Contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano 11, n. 15, p. 75-92, jul./dez., 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. (Org.). **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2002.

MONLEVADE, J. **Educação Pública no Brasil**: Contos e Descontos. Ceilândia (DF): Idéia, 1997.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações**, ano 10, n. 1, p. 123-133, jun. 2003.

MORIN, E. **A realização dos saberes**. O desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação continuada: espaços de interseção. In: RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de Professores – Escola, Prática e Saberes**. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 123-158.

NAURA, S. C. F. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-185.

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

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 1-12, abr. 2001.

OKSENBERG RORTY, A. Teorias da educação na história da filosofia da educação. Trad. Amélia Siller. In: GHIRALDELLI JR., P. **Didática e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 77-100.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores e pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: Formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas, In: SACRISTÁN, I. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa, Pt: Publicações D. Quixote/ IIE, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; GHEDIN, X. Y. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica do Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

_____. Didáticas específicas e formação de professores: construindo saberes. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e Práticas em Formação de Professores: Diferentes Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.49-56.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação Continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

RIBAS, M. H. (Org.). **Formação de professores: escola, práticas e saberes**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

RIBEIRO, D. Cultura Brasileira (Conferência). In: **I Encontro Nacional de Política Cultural**. Documentos Ouro Preto / Belo Horizonte: Belo Horizonte, 1984.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. Campinas (SP): Autores Associados, 2001.

_____. **Formação Política do Professor de 1º e 2º graus**. 4. ed. ver. e ampl., Campinas (SP): Autores Associados, 1995.

RICHARDSON, R. J. et. al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. 2. ed. Trad. R. Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, J.M.T.P. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola. In: FERREIRA, N.S.C. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 205-222.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., p. 220-239, dez. 1999.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: **Formação de Professores**: Políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 47-63.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Orgs.). **Formação dos professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto/Portugal: 1998.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, p. 40-45, jan. / abr., 1985.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Ato da Reitoria** n. 237, de 06 de maio de 1975. Autoriza a licenciatura plena no Curso de Pedagogia.

_____. **Plano Curricular do Curso de Pedagogia**. Teresina: CCE, 2002.

_____. **Proposta de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia**. Teresina: CCE, 2003.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICES

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

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____
RG nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “A Formação Continuada e Sua Contribuição para a Ressignificação das Práticas Pedagógicas dos Professores de 1ª a 4ª Série da Prefeitura Municipal de Teresina”. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a Profª Fernanda Antônia Barbosa da Mota sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos de estudo, os procedimentos a serem realizados; as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas.

Teresina, _____ de _____ de _____.

Nome: _____.

Assinatura _____.

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

APÊNDICE B
PERFIL DOS DOCENTES

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL MURILO BRAGA, ESCOLA MUNICIPAL LINDAMIR LIMA E ESCOLA MUNICIPAL TÉCNICA POPULAR NOSSA SENHORA DA PAZ INICIAL

Caro (a) Professor (a):

Estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo investigar como os Programas de Formação Continuada disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Teresina – PMT, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) aos profissionais de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental podem estar contribuindo para a ressignificação de sua prática pedagógica. Gostaria de contar com a sua colaboração e, em caso afirmativo, peço-lhe que preencha a ficha de identificação em anexo. Sua participação é livre e consentida.

1. Dados de Identificação

Nome _____

Endereço _____

Telefones: _____

Residencial _____ do trabalho _____

Nome da instituição em que trabalha

2. Escolaridade (Especificar o tipo de curso e Instituição)

Ensino médio () Instituição _____ Ano de Conclusão _____Ensino superior () Instituição _____ Ano de Conclusão _____Especialização () Instituição _____ Ano de Conclusão _____Mestrado () Instituição _____ Ano de Conclusão _____

3. Faixa etária:

() 18 a 25 anos() 26 a 33 anos() 34 a 41 anos() acima de 50 anos

4. Experiência profissional:

Série(s) em que

trabalha _____

Tempo de experiência no magistério (em sala de aula) _____

Programas de formação continuada de que participou _____

5. Turnos de trabalho na escola:

() 1 turno() 2 turnos

6. Outras informações que julgue necessário acrescentar:

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

APÊNDICE C

OBSERVAÇÃO EM CLASSE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES
QUE PARTICIPARAM DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA GESTAR

Observação na classe de:

Data: _____ Dia: _____ Horário: _____ Recreio: _____ Total (h): _____

Professora Titular:

Professora Auxiliar:

Há reforço na escola ()

A chamada é feita pelo nome() número() não é feita() _____

Usam farda: sim () não ()

1) Indicação do planejamento (): _____

Agenda do dia

2) Papel que o (a) professor(a) desempenha:

- a) Oferece desafios
- b) Proporciona informações
- c) Impõe critérios
- d) Oferece recursos (concretos)
- e) Propõe questões críticas
- f) Favorece a reflexão
- g) Esclarece dúvidas
- h) Apresenta a aula apenas de forma expositiva () participativa ()

Outros: _____

3) Recursos Pedagógicos:

- a) Quadro ()
- b) Pincel () Giz ()
- c) Cartaz ()
- d) Televisão ()
- e) Vídeo ()
- f) Som
- g) Livros-Guias ()
- h) Outros livros ()

Outros:

4) Presença da avaliação na situação observada:

- a) Oral () Escrita ()

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

APÊNDICE D

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FEITA COM OS
PROFESSORES ATUANTES NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA,
GESTAR**

Caro (a) Professor(a):

De acordo com os objetivos da pesquisa, já explicitados anteriormente, vamos conversar sobre o seu trabalho pedagógico na escola. Você permite gravar e divulgar esta entrevista? (caso desejar, haverá sigilo do seu nome e do nome da escola).

1. Sobre o programa de Formação Continuada GESTAR:

1.1 Como você define o GESTAR?

1.2 Antes da experiência de participar desse programa, você sentia a necessidade desse acompanhamento?

1.3 Que meios você utiliza para manter-se atualizado?

1.4 Quais as dificuldades presentes em sua prática docente?

1.5 O que você faz para superar tais dificuldades?

1.6 Como esse Programa de Formação Continuada tem fortalecido e subsidiado sua atividade profissional após a participação no mesmo?

1.7 O GESTAR atendeu aos anseios e às suas necessidades?

1.8 Como você vê o mecanismo de apropriação do conhecimento?