

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONTRIBUIÇÃO SIGNIFICATIVA NA PRÁTICA DOCENTE

Flávia Catarina Alves Viali¹

Lana AlpulinárioPimentaSantos²

RESUMO: As transformações de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural ocorridas nas últimas décadas têm modificado a vida do homem nos mais diversos aspectos. Entre os acontecimentos relacionados destacam-se as funções sociais e econômicas em que a informação e o conhecimento abrangem a sociedade. Tais transformações tornam-se desafios, cada vez maiores, para as instituições educacionais e para os profissionais, no sentido de se adequarem e atualizarem, de maneira inovadora e contínua nas áreas de conhecimento. Nesse contexto, este estudo inspira-se em compreender a formação dos profissionais da educação, especificamente no que se refere à formação continuada dos docentes. Assim, acredita-se na viabilidade de uma transformação dos docentes através da qualificação permanente, da reflexão em sua prática, tendo em vistas que as estratégias que norteiam a formação continuada possibilitam a continuidade da formação inicial, mobilizando-os ao desafio da melhoria da qualidade da educação. Observa-se que na análise crítica do modelo organizacional de educação, no aspecto que tange o formato pedagógico, apresentamos um estudo, com apoio bibliográfico, podendo ser inserido no contexto em que a gestão está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, a participação e o compromisso coletivo. Realizado na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, em Ituiutaba – MG, enfatizamos no conteúdo do trabalho apresentado a importância da organização escolar em que a estrutura pedagógica e administrativa adequa-se à realização de objetivos educacionais. Apresenta como hipóteses a implantação de promover um contínuo processo de comprovação pública, reconhecendo o trabalho em equipe ao fazer uso de metodologia e técnicas de uma gestão pedagógica e administrativa viabilizando o fortalecimento dos princípios comuns na construção da autonomia de uma gestão educacional da escola envolvida. Assim, realizou-se entrevistas com aplicação de questionários envolvendo os membros da comunidade escolar. Após a coleta dos dados, os mesmos foram analisados, correlacionando os dados colhidos com a bibliografia sobre o assunto em discussão.

Palavras-chave: Administração. Gestão Educacional. Organização. Autonomia

¹Docente no Curso de Direito na Universidade do Estado de Minas Gerais- Campus Ituiutaba, flaviaviali@hotmail.com.

²Docente no Curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais-Campus Ituiutaba, lana_itba@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A formação do docente é uma questão que preocupa devido a sua importância e a sua necessidade para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Pesquisas têm demonstrado que a formação continuada promove a melhoria na qualidade do ensino, fornece conceitos e ideias novas, apontam caminhos e estratégias alternativas à prática, preparando o docente para as situações inesperadas que ocorrem na sala de aula e/ou no ambiente escolar. No entanto, o docente deve conscientizar-se que a sua formação não termina na Universidade, deve prosseguir estudando, pesquisando, analisando as observações registradas em seu cotidiano e, por meio da troca de experiência e socialização produzir uma reflexão sobre as relações pedagógicas.

O presente estudo apresenta-se como aspecto importante para o delineamento da política da elaboração necessária de uma construção, referenciada em diretrizes legais e parâmetros teóricos e metodológicos, sintonizada com a nova concepção dos cursos de formação docentes.

De acordo com Tardif (2002, p. 36):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

O desafio hoje é como formar profissionais da educação que respondam pela formação dos aprendizes qualificando-os para o exercício da cidadania. Tendo em vista que, os cursos de formação de docentes, no momento atual, devem ser organizados a partir da concepção de competência. Este termo, competência, para Perrenoud (2000), na área da educação é considerado como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para soluções eficazes nas situações cotidianas. Assim, a escola precisa contar com um profissional crítico, criativo, reflexivo, pesquisador e empreendedor; um novo professor que tem condições de se adaptar ao mundo da tecnologia, ser um mediador do conhecimento de seus alunos. Construindo valores e humanizando os educandos através da sensibilidade e da crítica.

O estudo baseia-se nos pressupostos metodológicos de uma pesquisa bibliográfica, em que o objetivo geral centrou-se em:

- Reconhecer a importância da formação continuada do docente como instrumento de leitura da realidade social e pedagógica.

A autenticidade na formação continuada destaca os avanços ligados à pesquisa, não podendo haver dicotomia entre o ensino e a pesquisa, que é o ponto de partida para a reconstrução da

prática docente. Requerendo uma nova forma de encarar a docência, ou seja, sendo um profissional-reflexivo que deve desempenhar o seu papel, tendo uma prática baseada na ação-reflexão-ação aperfeiçoada.

Este estudo insere-se, portanto no campo da educação, especialmente no campo da formação continuada de docente repensando a trajetória das concepções de formação até então colocadas em prática.

A escolha deste tema surgiu dos anseios e angústias da autora desta pesquisa, mediante sua experiência profissional, ao constatar a necessidade de uma formação continuada dos docentes, principalmente daqueles profissionais que terminam a graduação e vão atuar sem estar prontos ou aptos para desempenharem sua função, precisam reconhecer a importância da formação continuada, acreditando que se possa aprender a ensinar.

Nessa perspectiva, acredita-se na viabilidade de uma transformação do docente através da qualificação permanente da reflexão em sua prática, tendo em vista as estratégias que norteiam a formação continuada, garantindo a continuidade da sua formação inicial, mobilizando-os no desafio de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, e uma nova visão da necessidade de um professor, educador reflexivo diante as exigências do mundo atual.

Como ponto de partida da pesquisa e de acordo com o tema proposto surge os seguintes questionamentos, apontados como problemas do estudo: *Qual a contribuição de um processo de formação continuada para a prática pedagógica do docente? Quais as transformações realizadas nas relações pedagógicas e profissionais resultantes de uma formação continuada? Qual deve ser o perfil do professor para se adequar às exigências do mundo moderno?*

As hipóteses prováveis perpassam a prática pedagógica do docente, se há necessidade da formação continuada diante o compromisso profissional, que tem como objetivo, qualificar-se e obter a titulação necessária para o exercício da docência em todos os níveis de ensino.

Dessa forma, na formação do docente, a valorização da prática como elemento de análise e reflexão, pelo profissional da educação pode influenciar com medidas que tornem a escola produtiva e eficiente. O docente, diante das demandas para a formação, precisa ser alguém atualizado com a história, com o tempo, com a sua cultura, um observador da realidade social em que está inserido. Assim, adota posturas diante do mundo, da vida e dos problemas cotidianos que surgem inesperadamente, se posicionamento diante dos acontecimentos históricos, tornando-se um professor reflexivo mediante sua práxis pedagógica. Desenvolvendo uma atitude profissional baseada na curiosidade, no desejo de compreender o mundo e os acontecimentos vivenciados na escola, na persistência, no espírito crítico, na dúvida de suas próprias respostas e hipóteses (STENHOUSE, 1975).

A formação continuada de professores parte do pressuposto que a reflexão crítica ajudará a reconstruir posturas emancipadoras na área educacional, em que os professores devem transcender os limites que apresentam em sua ação pedagógica, superando uma visão técnica como cumprir as metas já fixadas e problematizando as visões sobre a prática docente e a função que cumpre a educação escolar.

Este estudo utilizou-se da pesquisa bibliográfica, enfoque qualitativo, pois se pretende fazer uma análise dos autores que norteiam a pesquisa. Desse modo, a pesquisa bibliográfica objetivava-se conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre o tema em questão. Após a organização do material como livros, periódicos, textos legais fez-se uma triagem e estabeleceu-se um plano de leitura a qual foi feita atenta e sistematicamente, fazendo-se anotações relevantes que serviram à fundamentação teórica do estudo.

Como referencial desse estudo utilizou-se dos estudos feitos nessa área, entre eles Gonçalves (2003), Perrenoud (2000, 2002), Tardif (2002), Pereira (2000), Pimenta (2000), entre outros, que têm se dedicado aos estudos voltados para a educação abrangendo o profissional, a prática educativa, realçando a importância da formação continuada do docente.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória da formação continuada de docentes no Brasil apresenta um aspecto relevante que deve ser a preocupação de profissionais da educação que não têm a titulação necessária para o exercício do magistério e ao buscarem por essa titulação poderão minimizar uma situação grave, no processo ensino-aprendizagem, como realidade no Brasil. Nesse sentido, tem-se o suporte legal da Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9.394/96, que estabelece a titulação mínima para ser professor, exigindo a licenciatura de graduação plena para lecionar em toda a educação básica.

Atualmente, muito se tem discutido sobre as maneiras que os professores estão trabalhando, como eles estão aplicando os seus conhecimentos em sala de aula, frente às mudanças, inovações e tecnologias. Essa preocupação está presente nas palestras, nos debates, que norteiam as decisões sociais, políticas e culturais, dos governantes, estudiosos e profissionais envolvidos com a educação. Os resultados positivos e negativos dessa discussão e decisões devem-se aos avanços do mundo tecnológico e das constantes oscilações na situação sócio-econômica, que de certa forma,

reflete dentro da sala de aula.

Sendo o professor responsável direto pelo seu trabalho pedagógico, juntamente com seus alunos, pelo processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, este profissional necessita de uma autonomia didática, pois em seu cotidiano tem capacidade para enfrentar os desafios desse processo e da educação.

Na sala de aula, o professor precisa perceber o espaço de decisões que devem ser tomadas, porém surgem limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, muitas vezes, impostas pela política educacional, que desvaloriza o professor e desrespeita o aluno.

Nesse sentido, a qualificação docente não tem como, isoladamente, assegurar a qualidade do ensino, mas, contando com uma política de democratização da escola pública que tenha como objetivo o ensino de qualidade e um profissional qualificado.

Para este fim deve oportunizar a formação contínua e o aproveitamento dos professores que atuam e, também, investir na formação de novos professores, que para isso deve promover uma política de valorização desses profissionais.

Para Perrenoud (2002, p. 20-1):

A formação inicial destina-se a seres híbridos, estudantes-estagiários que se tornaram profissionais. Ela deve formá-los para uma prática que, na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada. A formação contínua, por outro lado, trabalha com professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência.

No entanto, os cursos de formação inicial são freqüentados, na maioria das vezes, para obtenção de uma titulação para iniciarem uma carreira. O que não deixa de ser, também, freqüentados por profissionais que já atuam, a fim de satisfazer a legislação, que assim exige. Isso ocorre por ter constatado por meio de documentos estatísticos que professores sem curso superior desempenhavam a função de docente¹.

O contexto educacional aponta para a necessidade em estabelecer uma política de formação continuada de professores, para o desempenho de seu papel diante as mudanças que norteiam o processo do ensino e da aprendizagem, para que se tornem profissionais mais críticos e investidores em sua função de docente.

Para Cicillini e Baraúna (2006, p. 79):

¹ Fonte: INEP, Censo Escolar 2001, Tabela 2.10. In: **Veredas – Formação superior de professores: módulo 3 – volume 2 / SEE-MG**, Belo Horizonte, 2003, p. 178.

Formar professores é, antes de tudo, dialogar com sua realidade circundante, com suas angústias, seus saberes, anseios, conflitos, sonhos e incertezas. Nesse sentido, é preciso criar oportunidades de interlocução, de troca de experiências.

Desse modo, formar professores envolve mais que um estudo ou uma formação, envolve saberes, oportunidades para troca de experiências, conhecimentos para transformarem em saberes. A profissão docente mostra que os saberes adquiridos no contexto de uma história de vida, havendo uma diversidade nessa aquisição, como por meio de suas relações sociais oriundos de uma instituição de formação, de saberes disciplinares, curriculares e de sua experiência do trabalho.

Ao referir-se à questão abordada, Pimenta (2002, p. 99) explicita que:

O novo enfoque qualitativo do trabalho pedagógico do professor propiciou e justificou, naquele momento, a remodelação do sistema e da administração escolares, os estudos psicológicos sobre a infância, a produção de conhecimento sobre a educação, a introdução de técnicas e de princípios da escola nova, enfim, contribuiu para que a prática da docência fosse tratada como espaço autônomo e impulsionador de transformações sociais.

A década de 30 foi cenário de mudanças significativas na educação brasileira, sendo que a primeira instituição de ensino superior que se dedicou, “embora de forma ainda periférica, à formação do profissional da educação no Brasil, e cujo funcionamento efetivo data de 1934 (PIMENTA, 2002, p. 101).

Pimenta (2002, p. 100-101) traz significativas contribuições quanto às mudanças na educação brasileira, no século XX, como:

Na perspectiva da contextualização pretendida, em primeiro lugar, vale ressaltar o caráter recente da regulamentação de estudos pedagógicos para a formação do profissional da educação, em nível superior, no Brasil. Até 1930 foram várias décadas de tentativas visando implantá-los, e isso, muitas vezes, não passou das intenções que não saíram do papel.

Entre os teóricos que realçam a importância da formação docente tem-se, ainda, a contribuição de Candau *apud* Pereira (2000, p. 20): “a literatura especializada da época analisa de diferentes ângulos a situação do magistério do país”, apontadas como problemática a sua desvalorização e descaracterização.

Já Balzan *apud* Pereira (2000, p.20) reforça essa desvalorização e descaracterização “na progressiva queda dos salários reais dos professores”, responsabilizando esse processo pela falta de

qualidade de ensino.

Segundo Cury *apud* Pereira (2000, p. 20):(...)“a organização social do trabalho dentro da escola, fragmentando o conteúdo e parcelarizando o processo de ensino, retirou do professor o controle sobre a totalidade de sua prática” (2000, p. 20). E, assim, Cury *apud* Pereira (p. 20) prossegue referindo-se à divisão entre trabalho de execução e de concepção: “o professor foi sendo paulatinamente esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer), restando-lhe agora, quando muito uma técnica sem competência (...)”.

Percebe, portanto quanto à organização burocrática do ensino Teixeira *apud* Pereira (2000, p. 21) reforça que:

A organização burocrática do sistema de ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geram uma escola autoritária, onde o controle é a única garantia para a sua manutenção e onde a impressão que se tem é que professores e especialistas de educação, alienados e descompromissados, perdem dia-a-dia a sua autonomia e o seu espaço de ação.

Diante das explicitações dos teóricos verifica-se a necessidade das reformas nos cursos de formação de professores, no entanto, atingiriam apenas parte da necessidade ao referir-se à prática do profissional. Naquele momento, contavam com outras necessidades para alcançarem a qualidade do ensino, como Arroyo *apud* Pereira (2000, p. 22), critica e defende a formação do profissional da escola, enfatizando a importância de uma redefinição, a organização do trabalho na escola para revitalização dos próprios centros de formação dos profissionais de ensino:

Se for importante, pois, insistir na falta de preparo dos profissionais de ensino e na desfiguração sofrida pelos centros de formação; não é de menor importância insistir nessas transformações ocorridas na organização do trabalho a que são submetidos esses profissionais. Nossa hipótese é que essas transformações estão na raiz do despreparo profissional e na desfiguração dos cursos que deveriam formá-lo.

Nesse sentido, aponta a necessidade para a qualidade de ensino, não só a formação do profissional como elemento indispensável para esse processo tornar-se eficaz na escola, mas, também, a falta de condições materiais para que sejam desempenhadas suas funções, o salário que não tem compatibilidade com a atuação do profissional da docência, tornando, assim, temas de debates, como o autor acima citado, promove em suas palestras.

Segundo Candau *apud* Pereira (2000), nos anos 70 destacou-se o treinamento do técnico em educação. Aponta o professor como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.), que deveriam ser

planejados, tendo como grande preocupação quanto à formação do professor, que era a instrumentalização técnica.

Pereira (2000, p. 17) afirma que:

A partir da segunda metade da década de 70, inicia-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista que predominaram na formação de professores até esse momento. Nessa época, de acordo com Candau (1982), por influências de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.

Nesse momento, a prática dos professores passa a constituir-se uma prática educativa de forma transformadora. Até os últimos anos da década de 70, “as licenciaturas eram estudadas fundamentalmente nos seus aspectos funcionais e operacionais” (CANDAU *apud* PEREIRA, 2000, p. 17). Dessa vez, como ponto de partida para as limitações e insuficiências desse enfoque, cada vez mais denunciadas surgindo segundo Candau *apud* PEREIRA (2000, p. 17): “Emerge com força a busca para situar a problemática educacional, a partir de e em relação com os determinantes históricos e político-sociais que a condicionam”.

Nesta perspectiva, busca-se a análise das discussões sobre a formação docente, em que Pereira (2000, p. 15-6) traz contribuições significativas para este estudo, como pode ser visualizado abaixo:

O tema da formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo a partir do final da década de 70 e início dos anos 80, quando estava em discussão em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

Assim, a formação de professores tornou-se mais clara e, ao mesmo tempo, uma exigência aos profissionais diante da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, sendo enfatizado tal tema no final da década de 70.

Gadotti *apud* Pereira (2000, p. 19) analisa a situação da educação brasileira no início dos anos 80, e assim refere-se quanto a essa questão:

A deteriorização da educação é consequência dessa política orientada pela tecnoburocracia a serviço do estado burguês, que não quer investir em qualidade, já que o lucro – a sua finalidade – provém da quantidade e não da qualidade.

Assim, retrata uma política que tem o lucro como finalidade, não era interessante para o Estado investir em educação, pois destinava os recursos aos empreendimentos que eram considerados de retorno mais imediato.

Para Feldens *apud* Pereira (2000, p. 16), afirma que nessa época havia uma visão funcionalista da educação, em que “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores”. No entanto, os estudos sobre a formação de professores publicados até 1981, indicam uma preocupação com os métodos de treinamento de professores.

No entanto, foi no início dos anos 80 que percebia-se um descontentamento generalizado com a formação docente no Brasil. Nessa questão, Saviani *apud* Pereira (2000, p. 28): “ao apresentar uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, afirma que ‘o essencial é formar o educador’”.

A palavra “educador” surgiu para confirmar a insatisfação com o profissional formado até aquele momento. Como explicita Pereira(2000, p. 28): “A figura do *educador* dos anos 80 surge, então, em oposição ao *especialista de conteúdo*, ao *facilitador de aprendizagem*, ao *organizador das condições de ensino-aprendizagem*, ou ao *técnico da educação* dos anos 70” (grifos do autor).

Essa distinção entre “educador” e “professor” marcou o momento em que se procurou romper com o modelo tecnicista vigente na década anterior, já que nos anos 90 tornou-se uma questão de menor importância. Desse modo, as mudanças repercutidas na educação, na virada dos anos 80 para 90, denominou-se como a “crise de paradigmas” (PEREIRA, 2000, p. 41), destacando a formação do professor sob um novo olhar, um novo papel, o de agente-sujeito. Segundo Pereira (2000, p. 41): “a formação do professor-pesquisador, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa a ação”; esses profissionais têm presente em sua prática pedagógica a atividade de pesquisa.

A questão da formação do professor tem assumido destaque na área da educação, o que é evidenciado tanto pelo crescimento das publicações e dos eventos científicos como pela atuação do poder público nesse campo, desse modo, passa a ser analisada num novo contexto, estabelecendo relações pessoais e sociais. O processo vivido pelo professor ao longo de sua carreira é realizado de modo mais amplo, que envolve a formação inicial e a continuada, as experiências que podem ocorrer a partir de cursos, seminários, palestras, e, também, no seu dia-a-dia, no seu contato com a comunidade escolar e em suas leituras e reflexões pessoais.

Para Gonçalves (2003, p. 12):

[...] é inegável a importância de novos paradigmas para a formação de

professores, capazes de garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da argumentação, senso crítico, autocrítica, racionalidade prática, criatividade, responsabilidades diante das ações pedagógicas, enfrentamento de dúvidas e busca de soluções e não apenas mero cumprimento de programas curriculares ou simplesmente repetição de conhecimentos já produzidos.

Percebe-se assim que formação continuada é vista como uma forma de garantir que as mudanças sejam bem sucedidas, e essa eficácia deve ser implementada em suas salas de aula, encontrando formas de adaptar um novo currículo sem alterar significativamente os objetivos propostos para o ensino e aprendizagem.

No entanto, a formação é visualizada de modo mais amplo, considerando os saberes do professor, sendo o mesmo considerado como um objeto a ser estudado para que sejam assimilados conhecimentos e supridas as suas carências, onde a teoria será a base e o ponto de partida para sua prática pedagógica associada em sua atuação cotidiana; a teoria e a prática de forma interligada, sem privilegiar uma delas em detrimento da outra.

Os saberes do professor tornam-se elementos fundamentais no planejamento dos cursos para formação continuada e com propostas para o desenvolvimento profissional. Porém, é essencial que os professores compreendam as propostas curriculares dos cursos de formação continuada, aprovem-nos e desejem realizar as mudanças necessárias para sua eficiência no desempenho de seu papel na sala de aula, e com isso seja privilegiada sua experiência, seus saberes e sua história profissional, socializando o conhecimento produzido, sendo possível alcançar o propósito de tornar o ato de ensinar num processo de constante investigação para uma atuação eficaz do docente.

A nova LDB permitiu a flexibilização dos cursos de formação de professores, abrindo a possibilidade de programas e cursos específicos, e desde a metade da década de 90, as novas perspectivas abertas pela lei levaram à intensificação dos debates acerca da formação de professores.

Nóvoa (1995, p. 25) realça a questão da formação como:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores o meio de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Desse modo, o autor, refere-se não apenas à formação inicial, mas a um processo de formação mais geral dos professores. Nesse sentido, o professor deve desenvolver a sua formação profissional, numa perspectiva crítico reflexiva, do pensamento autônomo e criar condições teóricas, metodológicas e atitudinais favoráveis para possibilidades de autoformação. Quanto mais qualificado

for o professor, mais condições ele terá de desenvolver, de forma competente, o ensino; e, quanto mais estudar, aperfeiçoar-se, aprofundar-se, maior chance terá de obter sucesso na relação pedagógica e na relação interpessoal com os educandos.

Urge que os professores estabeleçam relações entre a metodologia utilizada na sua formação inicial e as experiências da prática, vivenciadas na escola em que atua, poderá identificar a importância da formação continuada em colaborar sobremaneira com o processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de sua profissão. Pois é através do estudo da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências que adquirem-se requisitos básicos agregando imensos benefícios à escola e ao ensino-aprendizagem.

A formação do docente não termina nunca; começa na universidade com a formação inicial, período destinado a reter os conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios e continua ao longo de sua vida profissional através da formação continuada que é o prolongamento da formação inicial.

Ao referir à formação inicial de professores parece haver uma preocupação diante dos aspectos que contribuem para um número reduzido de procura nas universidades, como cursos pouco atrativos, baixos salários dos professores, condições de trabalho desfavoráveis, carga horária de trabalho elevada, entre outros. No entanto, a alteração desse quadro depende de um esforço político que evidencie a educação como prioridade no Brasil, pois não pode-se negar que o professor é um profissional essencial na construção de uma sociedade e deve assegurar condições ao educando para responder aos desafios do mundo globalizado, propiciando-lhe um desenvolvimento científico, tecnológico e cultural. Acredita-se que a melhoria no ensino passa, também, pela melhoria da formação do professor, suas condições de trabalho e valorização profissional.

Na formação do professor, competências, habilidades, conhecimentos e valores devem ser desenvolvidos a fim de que o futuro docente construa e reconstrua o seu saber-fazer de forma a articular a teoria com uma reflexão própria sobre a prática profissional, através de métodos mais empreendedores e participativos.

É na formação continuada que o docente terá condições para aperfeiçoar de forma permanente o seu desenvolvimento profissional, pessoal e cultural. Isto ocorre, pois é no cotidiano que os professores enfrentam e resolvem problemas, uma vez que essa profissão lida com a transmissão e internalização de saberes, com a formação de seres humanos. E, estes diante da sociedade atual estão enfrentando consideráveis mudanças resultantes do grande avanço da tecnologia, gerando problemas sociais e econômicos, modificando-se os modos de viver e de aprender, reconhecendo-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Em relação a essas transformações, os docentes, no exercício de sua profissão, devem apoiar-se na formação continuada, pois a mesma possibilita a reflexividade e mudanças em suas

práticas, ajudando-os a tomarem consciência de suas limitações, compreendendo-as e formulando meios de enfrentá-las.

No entanto, é preciso saber sobre as dificuldades enfrentadas nesta profissão e buscar soluções a esses problemas, mediante as ações coletivas, uma vez que através da reflexão, das discussões em grupo e da confrontação das experiências, os professores elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão agregando mudanças profissionais e pessoais. E, tais questões podem e deve, no momento atual, fazer parte da pauta dos processos de formação continuada de professores, o que irá ajudá-los a estabelecer novas relações com sua profissão.

Nota-se que para enfrentar os desafios da profissão docente, não basta somente a prática reflexiva e também não é suficiente apenas a experiência, é imprescindível confrontar teoria e prática e atualizar-se constantemente de forma competente, na sociedade e na escola, sendo necessário reflexão, esclarecimentos, conhecimentos que se torna possível através de estudos, leituras, discussões, amplos debates, participação, aprofundamento e experiências variadas. .

Segundo Campos (2007, p. 45):

[...] o cotidiano escolar nos faz assumir criticamente a missão de formar seres humanos. Para essa missão temos que formar docentes reflexivos, críticos, investigadores, despertando, assim, a permanente curiosidade diante do novo na perspectiva do futuro. Nesta breve reflexão, gostaria de destacar a importância de investimentos na formação continuada do professor, [...] contemplando o aprofundamento em temas atuais [...] oportunizam a socialização de saberes e conhecimentos por meio da reflexão sobre a prática docente diante das mudanças da sociedade num mundo globalizado.

Torna-se evidente a importância da formação continuada do professor, pois a mesma contempla o aprofundamento em temas atuais e relevantes e oportuniza a socialização dos saberes e conhecimentos por meio da reflexão sobre a prática docente diante das mudanças da sociedade num mundo globalizado.

A formação continuada é um tema da atualidade, que envolve tanto o setor pedagógico como técnico e administrativo. É uma condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores e dos especialistas. Essa formação é o prolongamento da formação inicial que visa o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Ao conceituar formação continuada, como ponto de partida e de chegada do trabalho docente, competente e refletido, Lima (2001, p. 94) assim elabora: “Formação contínua é o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do

professor, enquanto possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. O conceito de formação continuada é bastante abrangente, o que nos aponta várias possibilidades de estudos a realizar e de ações de formação.

Assim para o autor a formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho como ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudo de caso, conselho de classe, programas de educação a distância, etc. ou fora da jornada de trabalho, em congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas.

A formação continuada se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. Também fazem parte das práticas de formação continuadas aquelas ações de acompanhamento das equipes das escolas promovidas pelas Secretarias de Educação.

Nota-se que é de responsabilidade da instituição, mas, também, do próprio professor zelar pelo aperfeiçoamento de sua prática docente através da formação contínua, pois o compromisso com sua profissão requer que se tome consciência de se atualizar permanentemente para assim estar apto a enfrentar os desafios de ensinar.

Azevedo *apud* Gonçalves (2003, p. ____):

Daí, a necessidade de formar professores/as cada vez mais capazes de atender às exigências de uma sociedade dinâmica, viva, que se transforma incessantemente, num ritmo acelerado; professores/as questionadores/as que desenvolvam formas de raciocínios necessárias para resolver situações não previstas, presentes no cotidiano escolar; professores/as que ultrapassem a mera tarefa de transmitir conhecimentos postos como prontos e acabados.

São notáveis as lacunas existentes nos cursos de formação inicial, tais como a dicotomia entre a teoria e a prática; disciplinas isoladas e fragmentadas; dissociação das disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas; prática de ensino e estágio separados e colocados à margem dos cursos; separação entre as unidades cognitivas, éticas e políticas da formação do docente; afastamento entre as instâncias formadoras entre si e delas com os sistemas de ensino das redes escolares de ensino fundamental e médio e o desligamento entre a educação, a escola e a dinâmica social ampla, tornando-se necessária as atualizações do docente através da formação continuada para que os mesmos possam enfrentar os problemas vividos no seu cotidiano no que se refere às práticas pedagógicas escolares.

Assim, torna-se possível dizer que, atualmente, os cursos de formação continuada desempenham o importante papel de suprir deficiências e carências da formação inicial. (Apostila Forum Permanente de Form. Conti)

A par disso, tem-se o estudo de Gonçalves:

Tendo em vista tais considerações, a formação de professores, tanto a inicial como a continuada é hoje reconhecida como ponto crítico na reforma educacional, revelando-se, portanto, inegável a importância de novos paradigmas para a formação de professores, apta a garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e, ao mesmo tempo, a construção de competências básicas, como: reflexão, argumentação, senso crítico, autocrítica, racionalidade prática, criatividade

A formação continuada apresenta característica fundamental que amplia de forma diferenciada a construção da cultura docente, pois ela se dá de forma desvinculada do contexto, acontece após a formação inicial, onde os profissionais já estão atuando e numa realidade onde o mesmo vivencia, podendo garantir a unidade entre o cognitivo, o afetivo e o motivacional dos seus alunos.

Os professores ao se expressarem sobre os cursos de formação reportam a importância da mudança de postura do docente em sua prática frente aos desafios da sociedade contemporânea. Devendo ser um profissional reflexivo que reinterpreta, cria, recria, subverte e faz a mediação entre as decisões externas e a sala de aula, reconstruindo os caminhos da sensibilidade em seus educandos, visando formar um cidadão ético.

Diante das transformações que vem ocorrendo em todos os planos, o homem também está modificando sua maneira de agir e pensar, transformando suas crenças e culturas, evoluindo sempre, principalmente no campo da ciência e em todos os ramos que ela envolve.

Em relação a profissão docente, ainda há professores que não querem ou que não conseguem acompanhar as mudanças fora da escola, ficam sempre surpresos ou até envergonhados por não conseguirem acompanhar ou discutir o que vem acontecendo de especial dentro da realidade dos seus alunos. Eles não compartilham as informações e podem até ser mal interpretados, sendo visto como tradicional ou apenas utilizador das técnicas e transmissor de conhecimentos.

Perrenoud (2000, p. 43) realça sobre a prática reflexiva do professor ao afirma que:

Um “professor reflexivo” não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação.

Perrenoud (2000, p. 44) prossegue em sua explicitação:

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

Nesse sentido, na atualidade, o professor deve-se romper barreiras e fazer uma escola diferente, ser um articulador em sala de aula, mediando o processo ensino-aprendizagem, provocando situações desafiadoras que leve o aluno ao enfrentamento, ao diálogo e a construção do conhecimento, atendendo as diferenças individuais. É necessário que o professor tenha os saberes da prática e tenha também uma sólida formação teórica, pois é no confronto entre os saberes práticos e teóricos que pode-se avançar em direção a uma escola mais qualificada e comprometida e que responda aos desafios da sociedade atual.

Desse modo, os saberes oriundos da experiência de trabalho, é assim definida por Tardif(2002, p. 21):

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (grifos do autor).

Nesse sentido, a experiência de trabalho constitui-se a base da capacidade dos profissionais, onde podem adquirir e, ao mesmo tempo, realizar a prática desses saberes. O docente é um profissional que busca em sua formação básica o aprender a aprender e o aprender a ensinar. A prática pedagógica é construída a partir da Universidade, onde os professores adquirem os saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif(2002, p. 38), ao referir-se a esses saberes explicita que:

Os saberes disciplinares [...] são transmitidos nos cursos de departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Ao referir-se aos saberes curriculares Tardif(2002, p. 38) realça que:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

Assim, os saberes disciplinares são adquiridos nos cursos de formação de professores nas Universidades, por meio das disciplinas ministradas que são integradas à prática docente; estes saberes são encontrados nos cursos de formação inicial e continuada.

Segundo Tardif (2002, p. 40) os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente:

De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinares e curriculares) através das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita.

Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares dos professores estão numa posição exterior em relação à prática docente, seus saberes estão relacionados com os procedimentos pedagógicos de transmissão dos saberes escolares.

Tardif (2002, p. 38-9) refere-se aos saberes experienciais como:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Entende-se como saberes experienciais, o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários na prática da profissão docente, não provêm das instituições de formação, nem dos currículos; não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Perrenoud (2001, p. 170) contribui para compreender melhor o *habitus* na ação

pedagógica, explicitando:

Reconhecer a parte do *habitus* na ação pedagógica é, seguramente, dar um passo em direção ao realismo na descrição de como os professores exercem seu ofício. No entanto, coloca-se então um problema de peso: como formá-los nos registros em que sua ação depende, em grande parte, de esquemas inconscientes? Duas estratégias complementares parecem possíveis: 1. Transformar as conduções de sua prática para induzir uma evolução de seus hábitos. 2. Favorecer a tomada de consciência de seu funcionamento e a passagem de certas ações sob o controle de conhecimentos procedimentais e da razão.

Desse modo, é necessário que o professor tenha os saberes da prática e tenha também uma sólida formação teórica, pois é no confronto entre os saberes práticos e teóricos que podem avançar em direção a uma escola mais qualificada e comprometida e que responda aos desafios da sociedade atual.

E, dentre os mecanismos para favorecer a tomada de consciência e as transformações do *habitus*, Perrenoud (2001, p. 174) destaca entre eles a prática reflexiva, e assim salienta:

É o que Schön (1983, 1987, 1991) chama de *reflective practice* e o que Saint-Arnaud (1992) traduz por “conhecimento na ação”. Outros fariam de consciência de si, de metacognição, de epistemologia da ação ou simplesmente de lucidez. Qualquer que seja o vocabulário, ele designa uma forma de *reflexividade*: o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir.

Assim, é uma condição de regulação de sua ação, em que a formação de interação, cooperação, trabalho de equipe estimulam uma prática reflexiva, com isso, o profissional deve preparar-se para a auto-observação e auto-análise.

Gonçalves (2003, p.10) contribui ao explicitar sobre a importância de novos paradigmas na educação:

[...] é inegável a importância de novos paradigmas para a formação de professores, capazes de garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e ao mesmo tempo a construção de competências básicas, como: reflexão, argumentação, senso crítico, autocrítica, racionalidade prática, criatividade, responsabilidades diante das ações pedagógicas, enfrentamento de dúvidas e busca de soluções e não apenas mero cumprimento de programas curriculares ou simplesmente repetição de conhecimentos já produzidos.

Assim, o professor deve buscar através da produção do conhecimento, uma aprendizagem que seja significativa, desafiadora e criativa despertando no educando o espírito investigativo do aprender a aprender, dando ênfase à participação, o espírito de equipe, a coletivização dos conhecimentos, transformando assim a sua realidade. Tendo como missão, a reconstrução da sensibilidade e crítica, construindo valores e tendo a certeza que teremos uma sociedade mais justa, humana e digna.

CONCLUSÃO

Sabendo-se que os seres humanos estão buscando sempre transcender, em constante transformação, faz-se necessário que os professores, aperfeiçoem constantemente a prática profissional através de projetos de formação continuada.

O docente precisa saber compreender as linhas que tecem a sociedade, podendo assim, inserir a si e ao seu trabalho de forma pertinente no mundo, com uma postura crítica, ativa e propositiva, objetivando transformá-la.

Em sua capacidade de produzir saberes, o docente deverá ser um pesquisador, para fazer da sala de aula um laboratório construindo conhecimentos e opinando na construção dos discentes, fazendo sempre uma relação entre os campos conceituais e o cotidiano dos educandos possibilitando assim uma aprendizagem significativa.

A humanização do trabalho docente implica uma ampliação da autonomia do professor e, ao mesmo tempo, uma apropriação, por ele, de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura existente, bem como de conhecimentos necessários para assegurar aos alunos a apropriação ativa e criativa dessa cultura. Essa humanização está limitada por relações e formas de ação no âmbito da prática pedagógica, que refletem a influência de relações mais amplas, em outras instâncias da prática social.

O professor deve ser autor e ator de sua prática pedagógica, superando desafios vistos na imprevisibilidade dos cenários sócio-educativos, na diversidade dos percursos de aprendizagem, dos conteúdos curriculares e do contexto socioeducativo. Os professores devem preparar-se para construir estratégias de superação de desafios, interpretando a realidade com a produção de conhecimento e fazendo do ambiente escolar objeto de reflexão, tendo em vista a superação desses desafios.

Nesse contexto, espera-se que o profissional detenha o conhecimento, portanto, constantemente deve se atualizar e produzir saberes e competências; estar aberto aos novos conhecimentos, aos desafios, dialogando, argumentando, defendendo suas ideias e ouvindo o outro, interagindo com o mundo, com as novas tecnologias e com as várias formas de comunicação. Faz-se

necessário preocupar com o seu desenvolvimento humano, uma vez que somos seres inconclusos, ir desconstruindo e reconstruindo suas identidades profissionais da educação, sendo sempre desafiados a construir a sua história.

No entanto, a autora deste estudo, considera que a formação continuada não é a única solução para os problemas da educação, mas acredita que a educação poderá assumir um caráter efetivo, visando contribuir para a melhoria da qualidade da educação de forma ampla, uma vez que os docentes informados e atualizados irão refletir sobre suas ações melhorando-as, buscando romper barreiras e fazendo uma escola diferente.

Desse modo, ao verificar a resistência dos profissionais leva-se a perceber que há uma imposição dos órgãos superiores em relação à frequência aos cursos de formação pelos professores, e assim, os programas curriculares não eram compatíveis com a realidade do contexto escolar, impedindo esses profissionais de associar a teoria desse curso à prática em sua atuação pedagógica, sem condições para sua adequação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? Revista de Educação AEC, Brasília, 14(58):7-15, out./dez.1985. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. Revista de Educação AEC, Brasília, 14(58): 16-21, out./dez.1985. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BALZAN, Newton César; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas – o discurso e a realidade. Ciência e Cultura. São Paulo, 40(2): 147-51, 1988. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. Em Aberto. Brasília, 1(8): 19-21, ago. 1982. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. (coord.) Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987, p. 93. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CICILLINI, Graça Aparecida; BARAÚNA, Silvana Malusá. *Formação Docente: saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Notas acerca do saber e do saber fazer da escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (40):58-60, fev. 1982. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FELDENS, Maria das Graças Furtado. Pesquisa em educação de professores: antes, agora e depois? Fórum Educacional, Rio de Janeiro, 7(2):26-44, abr./jun.1983. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação para quê e para quem? (A favor de quem, contra quem?) – Ou por um novo projeto de educação. Cadernos Cedes. Licenciatura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 8, 10-24, 1987. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli Queiroz. *Formação Continuada de Docentes em serviço: uma estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Educação, educação permanente; formação, formação contínua. In: ALMEIDA, A.M.B. de. *Dialogando com a escola: reflexões do estágio e da ação docente nos cursos de formação de professores*. 2. ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.

NÓVOA, Antônio. *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. *10 novas competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

TEIXEIRA, M.C.S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 66(154):432-47, set./dez.1985. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de Professores: Pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.