

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NÍVEL MESTRADO

LEILA DE FÁTIMA HAUBERT FRIPP

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E
PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

SÃO LEOPOLDO

2006

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO

LEILA DE FÁTIMA HAUBERT FRIPP

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E
PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel da Cunha

São Leopoldo

2006

DEDICATÓRIA

“Amai a infância, favorecei suas brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não teve alguma vez saudade dessa época onde o riso está sempre nos lábios, e a alma está sempre em paz?”(Rosseau, 1999, p.68)

A vocês, educadores, colegas de trabalho e, especialmente a todos os educandos, “razão do nosso estudo” e do nosso fazer pedagógico, dedicamos este trabalho.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço, de coração, ao meu marido Lenoar e aos filhos William e Henrique pelo apoio, compreensão e sabedoria ao privarem-se da minha companhia para que pudesse empenhar-me neste estudo e elaborar este trabalho.

Aos meus pais Olímpio e Maria agradeço-os com as palavras de Ruy Barbosa: “...Se um dia, já homem feito e respeitado sentires que a terra cede a teus pés, que tuas obras desmoronam, que não há ninguém a tua volta para estender a mão, esquece a tua maturidade, passa pela mocidade; volta à tua infância e balbucia entre lágrimas e esperanças as últimas palavras que sempre te restarão na alma: MEU PAI, MINHA MÃE”.

Aos que amamos: Marido, filhos, pais, irmãos, familiares e amigos. Vocês foram presença nos momentos de solidão, respeitaram profundamente nossa maneira única de ser. Sua companhia, seu sorriso, suas palavras e mesmo sua ausência foram expressão de amor profundo. Nos méritos desta caminhada há muito da presença de vocês. Muito obrigado!

A coordenação e professores do curso de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos – e URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões por despertarem nosso interesse por uma educação melhor, mais humana e inovadora.

A professora Maria Isabel da Cunha, que mais do que orientadora, demonstrou ser uma grande amiga. Através de seu conhecimento, simplicidade e tranquilidade foi instigando

minha curiosidade, conduzindo-me na realização deste trabalho e contagiando-me pela importância do tema.

Aos colegas, porque “as dificuldades de toda caminhada são mais facilmente transpostas quando, além dos nossos próprios passos, outros pés compartilham também desta aventura. Daí, nosso sincero agradecimento àqueles que, mais que colegas foram também estímulo e companhia.”

As professoras do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, pelos momentos compartilhados durante o desenvolvimento da parte empírica desta pesquisa, dando vida e qualificando este estudo.

E, a luz do que Eduardo Galeano nos dizia:

“A utopia está no horizonte.
Me aproximo dois passos,
Se distancia dois passos.
Caminho dez passos
E o horizonte corre dez passos a mais,
Por mais que eu caminhe,
Nunca o alcançarei,
Para que serve a utopia?
Para isso, para caminhar.”

A luz desta utopia, caminhamos, com a intenção de construir uma escola que seja de todos, humana, crítica, reflexiva, aonde possamos encontrar a emoção e o sorriso que só o verdadeiro mestre sente, quando é cercado pelos alunos, para juntos pensarem a vida.

RESUMO

Este trabalho tem raízes na história da minha vida. Recordando momentos marcantes na minha vida escolar, enquanto estudante e posteriormente pelo exercício da docência, procurei reviver esta trajetória reconstruindo o tempo passado, para, então poder compreender o presente e refletir sobre o futuro. Meu objetivo é que os docentes encontrem sentido no seu ofício, compreendendo a importância e a necessidade de formarem-se continuamente para a melhoria de sua prática educativa. A pesquisa está centrada numa abordagem qualitativa, e buscou compreender o que pensam os docentes acerca da formação continuada, incluindo os saberes construídos por eles, a possibilidade de autonomia e de profissionalidade. A referência fundante deste trabalho é a obra de Paulo Freire, que se faz presente em todos os capítulos do estudo. Também recorri às contribuições de Terezinha Rios, Carlos Estevão, Maria Isabel da Cunha, Antonio Novoa, Osório Marques, Maurice Tardif, José Contreras, Mariano Engueta, Carlos Brandão, Mário Mello Laurence Bardin. A investigação incluiu observações e entrevistas realizadas com cinco professoras que integram o NAD – Núcleo de Apoio Docente – URI - FW, e que são colegas da Escola em que trabalho. Da análise qualitativa das narrativas das professoras e dos registros das observações realizadas emergiram as categorias do estudo: o valor da formação continuada; características das experiências significativas de formação continuada; responsabilidade da formação continuada; espaços e tempos para que ela ocorra; formação continuada, saberes docentes e autonomia; propostas para a formação continuada. Essas categorias servirão de suporte para a análise dos dados da pesquisa. Os resultados indicam que os docentes valorizam atividades de formação continuada quando esta respeita suas trajetórias e saberes, e contribui para sua autonomia e profissionalidade.

Palavras-chave: Formação continuada, saberes docentes, profissionalidade e autonomia.

ABSTRACT

This work has rootses in the history of my life. Remembering stongest moments in my school life, while student and later on for the exercise of my occupation, I tried to revive this trajectory reconstructing last time, for, then to understand the present and to contemplate on the future. My objective is that the educational ones find sense in its occupation, understanding the importance and the need of they form her continually for the improvement of its educational practice. The research is centered in a qualitative point, and we looked for to understand what the educational ones thinks concerning the continuous formation, including them know built by them, the autonomy possibility and their profession. The reference of this work is Paulo Freire's work, that makes her present in all the chapters of the study. I also fell back upon Terezinha Rivers' contributions, Carlos Estevão, Maria Isabel of Cunha, Antonio Nóvoa, Osório Marques, Maurice Tardif, José Contreras, Mariano Engueta, Carlos Brandão, Mário Mello Laurence Bardin. The investigation included observations and interviews accomplished with five teachers that integrate NAD - Nucleus of Educational Support - URI - FW, and that are colleagues of the School in that work. Of the qualitative analysis of the teachers' narratives and of the registrations of the accomplished observations the categories of the study emerged: continuous formation, you know educational and autonomy. Those categories will serve as support for the analysis of the data of the research. The results indicate that the educational ones value activities of continuous formation when this respects its trajectories and you know, and it contributes to its autonomy and their profession.

Words - key: Continuous formation, you know educational, profession and autonomy.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
1 ORIGENS DO ESTUDO	11
2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES DE SIGNIFICADO E CONCEITO DE FORMAÇÃO.....	21
2.1 A dimensão político pedagógica da formação do educador	24
2.2 A formação do educador.....	26
2.3 Relação teoria e prática na formação de professores.....	30
3 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
3.1 Os estudos sobre o professor	33
3.2 O professor e a inclusão social	37
3.3 O desafio do educador na educação libertadora	39
3.4 A formação continuada do educador na perspectiva da construção da cidadania.....	40
3.5 Saberes docentes.....	43
3.6 A Escola como espaço de formação docente.....	46
4 EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	48
4.1 A profissionalidade docente	48
4.2 A profissionalidade docente e seus valores (ou dimensões).....	50

4.3 A autonomia docente	52
5 METODOLOGIA INVESTIGATIVA	55
5.1 Metodologia utilizada	55
5.2 Problema e as questões de pesquisa	59
5.3 Os interlocutores.....	61
5.4 Os procedimentos	62
5.5 Perspectivas de análise e interpretação dos dados.....	63
6 DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, OS SABERES DOCENTES E A AUTONOMIA	66
6.1 O Valor da formação Continuada.....	66
6.2 Características das experiências significativas da formação continuada.....	69
6.3 Responsabilidade da formação continuada, espaços e tempos para que ela ocorra	74
6.4 Formação continuada, saberes docentes e autonomia	78
6.4.1 A Complexidade da docência e os seus saberes.....	78
6.4.2 A autonomia, sua importância e complexidade.....	81
6.5 Propostas para a formação continuada	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS	97
ANEXOS	99

INTRODUÇÃO

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar o meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor. (RIOS, 2001, p.17)

Este trabalho decorre das reflexões realizadas na minha trajetória profissional enquanto professora preocupada e inquieta com as questões relativas a educação. O desejo de vivenciar uma escola diferente, o contato com as leituras esperanças de Paulo Freire e a preocupação enquanto profissional do ensino me levaram a buscar e refletir sobre o processo que envolvia as relações entre os saberes, as concepções, a profissionalidade e a autonomia docente.

O texto está estruturado em seis capítulos. O 1º capítulo traz as origens do estudo. Nele descrevo a minha experiência como aluna e como professora da Educação Básica. Relembro a minha infância, as primeiras vivências escolares, a formação universitária e os questionamentos que foram surgindo durante essa trajetória. Parte deles me encaminharam para o tema da formação continuada de professores.

O segundo capítulo aborda o conceito de formação, a dimensão política pedagógica desta formação e a relação entre a teoria e a prática pedagógica na formação dos professores.

O terceiro traz uma reflexão sobre os estudos acerca do professor. Estabelece uma relação entre a figura do professor na década de 60/70 e as pesquisas que vem sendo realizadas a respeito desta formação até os dias de hoje. Reflete sobre a educação bancária e o

desafio do educador na educação libertadora. Pensa os saberes docentes e sua influencia na prática pedagógica. Discute, também, a escola como um espaço de formação docente.

No quarto capítulo é feita uma reflexão sobre a profissionalidade docente, seus valores e dimensões. Também aborda a autonomia docente articulada aos processos de formação dos educadores.

No quinto capítulo está descrita a metodologia investigativa da pesquisa. Descrevo o problema, as questões de pesquisa, os interlocutores, os procedimentos dentro da abordagem qualitativa, com princípios do método etnográfico.

O sexto capítulo explicita a análise dos dados e encaminha para as conclusões. Muito longe de encontrar respostas definitivas essa etapa retoma algumas das questões da investigação, ampliando a reflexão.. A problematização sobre o valor da formação continuada; a responsabilidade da formação continuada, espaços e tempos para que ela ocorra; a formação continuada, saberes docentes e autonomia; e, as propostas para a formação continuada se constituíram em categorias facilitadoras da compreensão das questões que nortearam este estudo.

CAPÍTULO I

1 ORIGENS DO ESTUDO

Ao iniciar a realização deste projeto de pesquisa, seria impossível não relembrar as origens e recordações da minha infância e, com ela, os primeiros anos de minha vida nos bancos escolares. Creio que pesquisar inclui movimentar-se, ir em busca, reconstruindo o tempo passado, para então, compreender o presente e construir o futuro. Muito mais do que relembrar emoções e momentos de uma vida, desejo compreender a relação prazerosa com o conhecimento e a incansável vontade de viver e conviver com uma escola mais humana, justa, alegre e feliz.

Conforme conta minha querida mãe, era seu grande desejo ter uma filha professora. E para sua felicidade este desejo foi se manifestando em mim bem antes de eu ingressar nos bancos escolares, quando, ainda menina, mal falando direito, gostava de ouvir histórias e músicas que meu amado pai contava, para depois passá-las as amigas nas rodas de brinquedo. Assim fui crescendo e, inconscientemente, crescendo comigo o desejo de ser professora.

Era muito apegada à minha mãe, pessoa que sempre me cuidou e, de repente, me vi levada por ela à Escola¹ pela primeira vez. Estava feliz e lembro-me até hoje da alegria que senti ao ser conduzida pela minha professora alfabetizadora para a sala de aula. Mas, o amor e

¹ Grupo Escolar da Sede, situado no centro da cidade de Frederico Westphalen, e que hoje denomina-se Sepé Tiarajú.

a companhia de minha mãe me faziam falta e lembro-me de ter chorado inconsoladamente. Naquele momento parecia que os colegas me olhavam com espanto e admiração. Deixar a mãe em casa para ir a escola foi para mim uma separação muito difícil, talvez a primeira grande tristeza de minha vida. Menciono aqui a importância de minha professora chamada Maria Inêz que foi mais do que professora, um pouco mãe e amiga. Com uma inexplicável magia nas mãos afofava meus cabelos e me acalentava com doces palavras. Aos poucos, fui me sentindo segura e feliz. Tudo foi ficando familiar e em pouco tempo estava alfabetizada e lendo as histórias que antes eram contadas por meus familiares. Ir a escola passou a ser um prazer!

Talvez essa experiência tenha contribuído para desenvolver em mim o grande amor que sinto pelas crianças e o grande carinho com que as recebo na Escola como professora alfabetizadora. Ver o aluno construir seu conhecimento, decodificar os sinais da linguagem escrita e transformá-los na leitura prazerosa é como descobrir um tesouro, presente em cada criança.

A companhia dos colegas, as brincadeiras divididas, os jogos lúdicos e esportivos e a dança faziam parte de nossas tardes na escola. A hora do recreio e, em especial, a brincadeira no gramado² era a alegria da garotada. Treinávamos a leitura e a escrita através da caligrafia e leituras orais que a professora “tomava” a partir da cartilha³. Nossa vida escolar era reproduzida no “Boletim Escolar”⁴, no qual registravam-se as ausências, os aspectos relativos a disciplina, a cooperação e o rendimento que vinha através de notas. Usávamos uniforme e todos deveriam vesti-lo e sentirem-se iguais: camisa branca, saia pregueada azul marinho,

² Na Escola havia um pátio bem grande, no fim deste pátio, havia um barranco com uma grama verdinha e que terminava na tela divisória do terreno. Trazíamos caixas de papelão das nossas casas para sentar em cima e descíamos este barranco. Não havia perigo porque a tela nos protegia. Era uma brincadeira muito disputada pela garotada.

³ Livro didático de apoio à alfabetização, muito usado até hoje, nas escolas públicas do nosso país.

⁴ Componente da vida escolar do aluno. Traduzia sua avaliação, rendimento, frequência e relacionamento.

meia branca e “conga”⁵ azul. Íamos para a escola juntos, sempre com os colegas que moravam perto uns dos outros. Neste ambiente passei os primeiros anos de minha vida escolar e desenvolvi um grande amor pelos professores que me acompanharam nas grandes descobertas. Sempre fui aprovada com ótimas notas e nunca levei para casa nenhuma reclamação dos meus professores.

Ao chegar a quinta série ginásial mudei para outro colégio, também público, porém, maior, com mais alunos, professores, recursos e espaço físico. Não mudaram muito as normas, os princípios disciplinares e pedagógicos da escola. No entanto, nos deparamos com muitos professores e muitas disciplinas próprias desta série. As disciplinas que vinham isoladas começavam a fazer parte da minha vida e da construção de um saber que deveria ser único e visto como um todo. Nesta escola passei a freqüentar semanalmente a Biblioteca e o incentivo à prática da leitura foi reforçado. Esta condição levou-me ainda mais para aquele mundo prazeroso e mágico da leitura. Passei a apreciar a Literatura Brasileira através de Érico Veríssimo, Jorge Amado, José de Alencar, Cecília Meirelles, Mário Quintana e outros e, com essas obras, imaginar um mundo e “viajar” por ele enquanto fantasia, mito, realidade, sonho, felicidade.

No ano de 1982 concluí a 8ª série e ingressei numa escola particular, mantida pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria, para freqüentar o Curso Normal. Esta escola foi realmente decisiva para minha vida docente. Nesta Escola precisei, pela primeira vez, falar em público e dar a minha opinião a respeito dos fatos e acontecimentos pelos quais a sociedade passava. Lembro-me de vários projetos realizados que culminaram com atividades realizadas pelas alunas do Curso, como a visita a um assentamento de sem terras, na Fazenda Anoni⁶. Lá presenciei a dificuldade e a vida indigna que muitas pessoas eram obrigadas a

⁵ Calçado parecido com um tênis, de lona azul e solado de borracha branca.

⁶ Fazenda Anoni – Propriedade rural situada no interior da Cidade de Ronda Alta, com terras férteis e não cultivadas. Foi ocupada na década de 80 por um grupo de agricultores que lutavam pela Reforma Agrária em nosso país.

levar, devido a políticas sociais injustas e mal regulamentadas. Além disso, participava de um projeto da Escola, cujo objetivo era visitar as vilas carentes do município para realizar palestras sobre higiene, saúde, bem-estar, religiosidade, etc. Todos os sábados à tarde, acompanhada pela irmã responsável, ia para este trabalho. Durante o Curso, também tive contato com os presidiários⁷ do município, os idosos que habitavam o “Lar dos Idosos”⁸, o “Lar dos Deficientes Físicos”⁹ e várias outras instituições assistenciais. Sem dúvida, a Escola desenvolveu em mim este lado humano, fraterno e inquieto diante das desigualdades sociais e mostrou o outro lado da vida, desconhecido até aqui, e que se fazia presente na grande maioria da população brasileira. Este sentimento de fraternidade tocou profundamente o meu coração e me fez compreender a grande importância da Escola enquanto instituição social, que pode e deve aceitar e trabalhar com as diferenças.

Assim, vivenciando o cotidiano da sociedade e realizando os estudos didáticos pertinentes ao Curso Normal, formei-me Professora. Com o conceito de ótima aluna por mim conquistado, convidaram-me para realizar meu estágio na própria Escola, sem professora acompanhante, na condição de que, se desse conta do recado, seria contratada em agosto, período em que terminaria o estágio. Cumprida essa expectativa, ainda muito jovem, com apenas 17 anos, me vi responsável por uma turma de 26 alunos de uma 4ª série primária. Lembro-me, ainda hoje, dos nomes e dos rostinhos daquelas crianças. Assumi este trabalho com toda a garra possível e meu resultado foi muito mais que satisfatório. A partir daí os bancos escolares, como docente, passaram a fazer parte do meu mundo.

⁷ Pessoas presas no Presídio Municipal de Frederico Westphalen, situado na BR 386, que exercem suas funções até hoje. Na época os presos desenvolviam alguns trabalhos manuais.

⁸ “Lar dos Idosos”. Asilo que funciona até hoje na cidade de Frederico Westphalen, e cuida das pessoas idosas que não têm familiares.

⁹ “Lar dos Deficientes Físicos”. Casa de moradia para deficientes físicos, com as mais diversas enfermidades. Situado na cidade de Frederico Westphalen.

Neste mesmo ano de 1986 em que iniciei o estágio, prestei vestibular para o Curso de Letras, na FESAU¹⁰. Fui aprovada e dividia momentos da minha vida como aluna e como docente. Para mim a universidade trouxe, através da graduação, o conhecimento da língua-mãe, que tanto me agradava. Além disso, me identifiquei com a Literatura Brasileira, que já me era familiar, aprofundando ainda mais minhas leituras e o prazer que sentia por realizá-las. Os professores, amigos e competentes, reforçavam em mim, através de suas atitudes, o desejo de continuar nesta nobre e bela profissão.

Um ano depois, ainda jovem, com 18 anos casei-me e é com meu marido que divido até hoje minhas alegrias, dúvidas, angústias e desejos. Sempre apoiada por ele e meus familiares formei-me na Faculdade de Letras.

Em 1990 tive meu primeiro filho e me senti profundamente realizada como mulher. Hoje tenho dois filhos maravilhosos e agradeço todos os dias a Deus a alegria de poder tê-los tido. Através do sentimento materno amadureci como professora e passei a ver meus alunos com outros olhos, compreendendo-os e aceitando-os com suas diferenças e limitações que a mãe professora consegue compreender.

No ano seguinte, 1991, fui nomeada para assumir a função de professora no Magistério Público Estadual, função que exerço até hoje, e que me possibilitou atuar nas mais diversas séries, trazendo-me experiência profissional e crescimento pessoal. Desde este ano, até os dias de hoje, trabalhei com Educação Infantil, Alfabetização, 2^a, 3^a e 4^a série, e nas séries finais do Ensino Fundamental com Português e Inglês. Além disso, atuei com o Ensino Médio, nas disciplinas de Português e Literatura. Preciso destacar aqui a experiência com o curso EJA – Ensino Médio. Aquelas pessoas bem mais velhas que eu motivavam-me a jamais me acomodar. Nas turmas que trabalhei havia vovós e vovôs que se sentiam felizes, por estar buscando o conhecimento. Foi uma experiência marcante e significativa. Muitas histórias de

¹⁰ Fundação de Ensino Superior Alto Uruguai. Atualmente URI, Universidade Regional Integrada – Campus de Frederico Westphalen; que tem um corpo docente formado por professores e discentes, distribuídos em diversos cursos de graduação e de Especialização – *latu-sensu*.

vida conheci e percebi neles muitos valores nem sempre presentes na juventude, como o respeito pelo professor, o amor pela vida, a consideração para com os outros.

Nesta mesma época fui convidada a fazer parte da Equipe Diretiva da Escola na função de Coordenadora Pedagógica coincidindo com o momento em que o Secretário da Educação em exercício, lançou a Constituinte Escolar¹¹ e, com ela, a necessidade de cada escola construir seus Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares. Muitas reuniões foram feitas com pais, alunos, professores e funcionários até chegar a redação destes importantes documentos da Escola. Senti a necessidade de ler e estudar muito. Passei a apreciar livros que falavam da educação e descobri o valor de nosso grande mestre Paulo Freire. As reuniões pedagógicas por mim pensadas e planejadas eram momentos em que parávamos para refletir sobre os problemas que nos atingiam como evasão, repetência, indisciplina, descaso frente aos problemas educacionais. Nestas mesmas reuniões percebia o interesse de alguns colegas por essas reflexões, mas também constatei o descaso de outros. Isso me instigava cada vez mais a descobrir e a refletir sobre o processo que envolvia as relações entre saberes e as concepções dos docentes.

A preocupação constante com a educação e o desejo de vivenciar uma nova escola, motivou-me a realizar o Curso de Especialização em “Gestão e Planejamento da Educação”. Com ele passei a compreender a importância de novas metodologias e teorias acerca da educação. Cada vez mais sentia a necessidade de ler e pensar, para compreender o “novo”, a fim de recriar a prática educativa no processo de ensinar e aprender, com criatividade e entusiasmo. Sentia-me gestora e comprometida com os processos de mudança, enquanto Coordenadora Pedagógica. Mais e mais dúvidas sobre a formação dos educadores se faziam presentes em mim, instigando-me a buscar os elementos teórico-práticos necessários à

¹¹ Momento em que todas as escolas públicas do Rio Grande do Sul passavam por mudanças significativas em suas vidas, realizando reuniões com todos os segmentos da comunidade escolar a fim de construir um Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar que atendesse as necessidades locais de seus pares.

compreensão da realidade política, cultural, econômica e social que exercem influências na formação e no desenvolvimento do educador.

Penso que o gestor pode proporcionar oportunidades de reflexão que favoreçam os processos de educação continuada dos professores, em especial, nas questões de aprendizagem. Para auxiliar os educandos, são necessários argumentos, observações e estudos, favorecendo o diálogo entre educadores e educandos. Sentia como função minha, enquanto coordenadora pedagógica, colaborar com os educadores em seu trabalho pedagógico, a fim de inovar, buscar e melhorar a prática docente, tornando-a a mais humana e eficaz.

Estas vivências suscitaram em mim muitas questões. Será que a formação continuada do educador pode melhorar a sua prática docente? Quando e em que situação essa condição pode acontecer? Por que irá melhorar? Que saberes estão sendo construídos e reconstruídos pelos professores em seus processos de formação no ambiente de trabalho? O que motiva alguns profissionais a buscar esta formação e o que desmotiva outros, levando-os a acomodarem-se no tempo e no espaço?

Estas questões originadas dos meus próprios estudos e da minha tarefa docente são constantemente acentuadas pelo desejo de resposta e de afirmação. Os avanços tecnológicos, a modernização, a qualidade e a substituição do trabalho humano, as dificuldades de sobrevivência e a competição por um espaço no mundo provocam questionamentos a respeito do tipo de pessoas que somos e do perfil de pessoas que precisamos formar. Provocam, ainda, reflexões sobre o nosso papel na sociedade enquanto pessoas, profissionais e seres de relação no desempenho da docência, preocupados com a inclusão e a cidadania.

A discussão sobre a construção do conhecimento e a formação do profissional docente constitui-se em uma preocupação que impulsiona um volume considerável de estudos e produções teóricas. Se partirmos do contexto de educação contemporânea, marcada pela

complexidade dos problemas enfrentados pelo docente, torna-se cada vez mais urgente e desafiador a reflexão sobre a construção e a organização dos diferentes segmentos educacionais, a partir das demandas que constituem os contextos específicos de cada setor: Coordenação, Orientação, Conselho Escolar e Direção.

Na construção do conhecimento escolar é fundamental que o profissional docente seja alguém que pense e atue em diversos níveis e âmbitos, identificando necessidades de aprendizagem, a partir das quais organiza e estuda os processos formativos/educativos em permanente construção/reconstrução, garantindo a continuidade da ação educativa, levando em consideração as especificidades nos diferentes sujeitos e contextos, priorizando a pesquisa nos processos educativos, nas práticas pedagógicas, nas políticas educacionais e nos fundamentos da educação.

Partindo do princípio de que é preciso compreender a ação dos sujeitos no processo da construção do conhecimento, torna-se imprescindível analisar a formação docente, as teorias sobre a construção do conhecimento, as experiências da aprendizagem escolar atuais além das propostas pedagógicas de âmbito escolar.

Dentro das experiências de formação docente se encontram aquelas que os educadores vivem no espaço de trabalho, organizados a partir do cotidiano de suas vidas, imbricadas na realidade, desde as dimensões econômicas, até os aspectos culturais, políticos, religiosos, sociais. É nesse mundo partilhado do dia-a-dia que reside um grande potencial de reorganização dos atuais sistemas educacionais, envolvendo as relações de trabalho, a busca do saber tanto do professor quanto do aluno e o ensinar aprendendo através da formação continuada do professor que busca qualidade para a sua prática educativa.

Essas razões impulsionam estudos e pesquisas voltadas para a formação dos professores, incluindo a relação da teoria e da prática docente, seu potencial e seus limites, bem como as facilidades e dificuldades que enfrentam na sua prática pedagógica. Faz-se

necessário conhecer o potencial das novas propostas pedagógicas escolares, as experiências educacionais do contexto escolar atual, as atividades de formação continuada dos professores, bem como atualizar as formas de trabalhar o ensino e a aprendizagem, frente às transformações sócio-culturais e profissionais.

Diante destas perspectivas procurei estudar e compreender alguns desafios decorrentes da formação do educador em sua dimensão político pedagógica, bem como sua formação continuada, em especial, a que ocorre no espaço de trabalho. O profissional da educação precisa estar alimentando seu compromisso social e suas posturas valorativas. Talvez sejam as minhas vivências, como estudante e profissional docente que estão impulsionando o grande desejo que tenho em desvendar e contribuir para o processo de formação continuada dos professores.

A construção desta pesquisa vem suscitando algumas escolhas. Tem, em sua essência, premissas para a compreensão de um trabalho docente que acontece através da interação, da reciprocidade, da inventividade e compromisso, da conscientização e trabalho em conjunto com todos os educadores, do processo de refletir criticamente sobre o fazer e pensar dos docentes. Neste sentido desenvolvo uma investigação voltada para a formação continuada dos educadores na perspectiva de favorecer a unidade entre a teoria e a prática educativa. Acredito que a investigação deste tema pode ser de grande relevância para a comunidade acadêmico-científica, bem como para educadores e pesquisadores, uma vez que as demandas sociais exigem um profissional que esteja em constante processo de formação.

Parto do pressuposto de que a formação inicial e continuada do educador é fundamental para o desempenho de sua prática educativa. Ampliando os conhecimentos o professor mais e mais encontrará meios para construir a sua autonomia e dignidade favorecendo o processo identitário do educando. Este estudo, motivado pelos recortes significativos de minha própria existência, pretende fazer uma reflexão sobre as teorias e práticas educativas escolares,

examinando a postura dos educadores, os saberes que constroem, a essência dos seus saberes, as crenças e as concepções que carregam, percebendo-os no território da formação continuada dos educadores.

CAPÍTULO II

2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: QUESTÕES DE SIGNIFICADO E

CONCEITO DE FORMAÇÃO

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, como mundo e com os outros. (FREIRE, 2001, p. 58)

O mundo vivencia mudanças e transformações sociais, com momentos de muitas incertezas, inseguranças com sérios problemas que atingem a educação. O homem parece que vem distanciando-se cada vez mais dos valores humanos investindo especialmente na busca do ter, da competição e do poder. É nesse contexto operativo que nos movimentamos enquanto educadores e nele também é que procuramos construir formas de resistência.

É impossível pensar sobre a educação sem incluir a formação docente e a qualidade¹² da prática pedagógica. É necessário entender a formação do professor como um processo de desenvolvimento de saberes, que exigem qualificação, valorização profissional, condições materiais de exercício, políticas adequadas e gestão democrática no contexto escolar.

¹² Qualidade – termo usado no sentido dado por Terezinha Rios (2001), que tem um sentido unívoco, mas uma multiplicidade de significados. Volta-se para a ação específica da docência questionando-nos: o que é uma docência de boa qualidade? E, que qualidade deve ter a docência que almejamos? A autora ainda nos diz que: “a melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento e que revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos” (2001, p. 137).

O que entendemos por formação? Que conceitos vêm orientado a teoria e prática que realizamos nessa direção?

Estevão contribui para essa reflexão afirmando que a formação é entendida como

uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprovação, regulação e legitimação do sistema social entre outras, ao mesmo tempo que celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania (2001, p. 185).

Vista como uma prática social relacionada com a produção e a legitimação do sistema social é preciso pensar a formação docente com criticidade, investindo nos recursos humanos ou seja no profissional docente que se deseja formar.

Percebendo o educador como um intelectual¹³ convém observar as relações significativas, afetivas, culturais e ideológicas que ele manifesta durante o desenvolvimento das atividades educativas. Os processos de qualificação favorecem relações que permitem ao professor perceber-se como sujeito da ação educativa e autor de suas práticas, assumindo responsabilidade e compromissos.

Os benefícios que a formação pode trazer são relevantes e fundamentais. Estevão afirma que, na maioria das vezes,

ela promove a eficiência, incrementa a motivação e a automotivação dos trabalhadores; aumenta as suas capacidades de saber, de informação, de expressão, de comunicação, de sociabilidade, de integração; propicia a emergência de projetos individuais (e também coletivos) no campo profissional; suscita alterações positivas ao nível do imaginário; questiona hábitos e modelos culturais; promove cultural e socialmente os trabalhadores; enfim, induz processos transformadores e mudanças organizacionais com efeitos apreciáveis ao nível da construção ou evolução das identidades coletivas (2001, p 186-187).

Certamente há fatores de sobra para que esta prática seja uma constante, para que o professor reflita, discuta, busque e conheça melhor o trabalho que realizar. São importantes estudos críticos e criativos para a construção da condição profissional desejada pelos

¹³ Expressão adotada por Henri Giroux para caracterizar a docência como uma atividade própria de sujeitos que refletem e decidem sobre suas práticas profissionais.

docentes. As ações de formação precisam contar com docentes capacitados que se dispõem a realizar eficientemente o seu trabalho, buscando novas formas de pensar certo¹⁴ em companhia de seus alunos. Nesse contexto, a pesquisa pode ser, uma grande aliada da prática docente.

O educador, ao agir como um pesquisador, estuda, reflete, propõe, organiza, percebe as necessidades, intervém e testa constantemente o seu referencial teórico. Busca resgatar a dignidade e a confiança dos educandos em sua própria capacidade para aprender, refletir e interiorizar e oferece-lhes a oportunidade de aprender com prazer e êxito. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma atividade exigente. Cunha reforça esta idéia ao afirmar que “*é bem verdade que o trabalho do professor que se dedica ao ensino com pesquisa exige disposição e desacomodação, além de um tempo maior gasto com leituras, discussões e avaliações*” (1998, p. 85).

Com base neste pressuposto, entendo que o sujeito da construção do conhecimento é aquele que se apóia na capacidade de criticar, de desvelar as contradições da realidade, de se colocar sempre numa postura inquisidora diante do mundo e com os outros, atuando como agente histórico. A nível pessoal é o sujeito capaz de aprender pensando, formulando hipóteses, considerando as contradições entre as hipóteses construídas, superando conflitos cognitivos e avanços no sentido de novas estruturações. A pesquisa, como referencial do conhecimento, apontará, provavelmente para novas formas de ensinar que exigirá educadores reflexivos, realizados na sua profissão, atentos aos movimentos sociais e em constante processo de formação e atualização.

Certamente o processo de formação continuada deve beneficiar os professores nele envolvidos e contribuir para a sua qualificação social, sem permitir, que ele se coloque como

¹⁴ Pensar certo para Paulo Freire “é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo- é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos” (Pedagogia da Autonomia, 2001, p. 41).

uma forma de domesticação dos trabalhadores frente a ideologias sociais, favorecendo a submissão do sistema de exploração e consolidando as relações de poder e autoridade muitas vezes existentes na escola. É preciso compreender que a formação deve potencializar o trabalho dos sujeitos contribuindo para novas vivências e estimulando atitudes democráticas, capazes de impulsionar a cidadania.

2.1 A dimensão político pedagógica da formação do educador

Ao longo das últimas décadas, tomou corpo a discussão sobre a dimensão político-pedagógica do profissional da educação. Desde o início do século, acreditava-se fielmente na função civilizadora da escola, na qual o ensino acontecia sem muitos questionamentos sobre sua verdadeira função.

A escola, no projeto democrático de nação, foi considerada como uma instituição fundamental para a construção da cidadania. Entretanto, implicada numa sociedade desigual, muitas vezes criou novas formas de discriminação e exclusões sociais. Esses fatores contribuíram para colocar em cheque o papel do professor, muitas vezes visto como agente principal da manutenção dessas estruturas. Como se manifesta Nóvoa (1998, p. 25), “*outrora apóstolos das luzes, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias de hoje*”.

A citação acima revela uma crise profissional historicamente produzida e um desprestígio da identidade do educador. O docente fragiliza seu papel fragmentando-o e confundindo-o em face de suas responsabilidades. Nóvoa (1998), ainda, acrescenta que

a escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um professor salvador-da-humanidade ou pólo oposto, de um professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe não nos serve para tentarmos compreender o nosso papel. (p. 25).

Esta perspectiva traz desafios ao educador para que ele mesmo repense as relações entre a escola e a sociedade afirmando a sua profissionalidade num ambiente complexo de poderes e de relações produzidas socialmente. Essa é uma condição que ajuda o professor a entender as tensões de seu contexto podendo superar as contradições que vivenciam, reavaliando-se frente à realidade concreta com que se depara no dia-a-dia.

Entretanto, tomando por base as palavras de Cruz (1997), quando se refere à paixão que o educador deve ter pela educação, é preciso implicar-se numa educação pela vida, que não deve ser desmentida pela sua prática. Faz-se tantas vezes um belíssimo discurso sobre planejamento, com bonitos objetivos, politicamente corretos, pedagogicamente maravilhosos, mas que se distanciam do que se faz depois com o conteúdo, com as estratégias e com a avaliação na sala de aula. Para o autor é preciso um professor que se envolva em três aspectos: alimente o desejo de aprender; ensine a aprender e valorize a experiência de conviver (p. 12).

Esta perspectiva favorece a reflexão e o compromisso crescente dos educadores. O seu encaminhamento exige coerência e uma constante reflexão sobre o seu papel social e os saberes necessários para o exercício de sua profissão.

É importante rever as atitudes que tem o professor em contraponto com sua teoria. Não é adequado esquecer que se educa muito mais pelo exemplo do que pelas palavras proferidas. É preciso, também, participar mais do funcionamento da escola, contribuindo para repensar os processos coletivos que nela se desenvolvem e que contribuem para a execução de seu projeto.

Tomar o espaço de trabalho no sentido da formação e construção de saberes tornou-se um valor na condição profissional do professor. A Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) chancelou essa questão através do título VI, artigo 61, item I e II, afirmando que essa formação deve acontecer mediante: *“I – A associação entre teorias e práticas, inclusive*

mediante a capacitação em serviço; II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores e instituições de ensino e outras atividades”.

Além disso, esta mesma Lei, em seu artigo 67, item V, assegura ao profissional um “*período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho*”. Baseados na Lei é possível afirmar que o educador pode e deve formar-se continuamente, acreditando em seu potencial e na possibilidade de criar uma nova escola através do estudo, da competência, do conhecimento, de uma docência mais humana e afetiva. Para isso, é preciso modificar velhas estruturas e quebrar ideologias, criando espaços que garantam os direitos que são assegurados aos professores, tantas vezes, esquecidos pelas políticas oficiais.

2.2 A formação do educador

Partindo da legislação vigente, a formação docente deve ser realizada a nível de graduação, na perspectiva do exercício de uma prática autônoma e cientificamente fundamentada. A legislação reafirma a importância do professor ter curso superior, como o mínimo exigido para atuar no magistério.

É importante, também, refletir sobre o significado das exigências para a formação do educador como formação humana, com um exercício ativo e comprometido com a profissão e com a forma pedagógica com que os educadores entendem, organizam e conduzem suas práticas (MARQUES, 1992, p. 13).

O avanço da tecnologia é outro fator que exige que o educador não “pare no tempo”. O aperfeiçoamento ou a formação continuada do professor é fundamental para o desempenho do seu trabalho, seja feita através de cursos, atualizações ou formação em serviço. Esse empenho favorece a condição de um profissional que transforma seu mundo. Freire (2001, p. 18), anunciando a importância da educação continuada, nos alerta que, muitas vezes, reduzimos o ato de conhecer o existente a uma mera transferência deste conhecimento. E o professor corre

o risco de se tornar o especialista em transferir conhecimentos. Ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas para a produção do conhecimento, assim como para conhecer e conhecimento existente. Algumas dessas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza – todas essas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente.

Para que isso aconteça é também importante pensar sobre a natureza da educação oferecida aos docentes.

Os estudos que vêm sendo realizados mostram que na formação continuada os professores abrem novas perspectivas, envolvendo os processos de ensino-aprendizagem que podem originar a recolocação do conhecimento na perspectiva histórico-social. Sendo o educador um mediador do diálogo do educando com o conhecimento, precisa investir na sua formação, a fim de que possa compreender os anseios da sociedade e ter clareza de sua atividade pedagógica. Desta forma, certamente atuará da melhor maneira possível, tentando superar os desafios do seu ofício, com responsabilidade, respeito e eticidade. Precisa mostrar ânimo, vontade, esperança e alegria, pois a escola pressupõe ter e respeitar os sonhos daqueles que passam pelas mãos dos professores já que estão contribuindo para esta formação. Os exemplos que se possa dar ajudam os educandos a lutar por aquilo que desejam e sonham.

Segundo Freire (2001) *“é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados”* (p. 64).

Através de uma formação continuada que reconheça o professor como autor de seus saberes é possível ajudá-lo a fundamentar teoricamente a sua prática, mantendo o conhecimento vivo e atualizado, favorecendo o ser/sujeito da história em constante construção desse saber. A formação pode auxiliar a prática de uma relação pedagógica democrática e

autônoma, aliada ao rigor científico, à seriedade, ao compromisso de trabalho e a uma didática capaz de resgatar a condição do educador como “sujeito do conhecimento”.

O que se aponta em muitas agendas de discussão sobre a formação docente, como as de Nóvoa (1995) por exemplo, é que a formação de professores está situada na “encruzilhada do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional” (p.10). Este denso aporte teórico proposto pelo autor constitui-se em um referencial relevante para o tema em foco.

Como desenvolvimento pessoal o autor justifica que ser professor é fazer-se profissional. O ser gente, pessoa, indivíduo, cidadão, implica em um tempo de produção de sentido e de significado para sua própria existência. A identidade do professor, com sua história de vida, seus saberes e práticas, se faz e se refaz por uma produção reflexiva e pertinente.

O desenvolvimento profissional tradicional vem requerendo do professor a busca de práticas de formação individual. No entanto, seu isolamento contribui e reforça a imagem de um profissional pouco reflexivo, transmissor de um saber produzido no exterior de sua profissão. Em direção contrária, as *“práticas de formação coletiva contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus valores e saberes”* (NÓVOA, 1995, p. 27). Entendo que assumir responsabilidades sobre o próprio desenvolvimento profissional encaminha a uma participação coletiva na implementação de políticas educativas, pois o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. Neste sentido pode-se argumentar que a formação passa por *“processos de investigação articulados com a prática educativa”*, como diz Nóvoa (1995, p.27). O desenvolvimento profissional dos professores, precisa articular-se com as escolas e seus projetos de forma crítica, criativa e única, dando um novo sentido às suas relações com o saber pedagógico.

O terceiro e último argumento de Nóvoa (1995, p. 27) diz respeito ao desenvolvimento organizacional, isto é, ao convívio que envolve inter-relações que pactuam as propostas da organização escolar às experiências dos professores, criando condições de transformação qualitativa, valorizando as pessoas, os grupos, o interior da escola e os sistemas educativos.

Segundo o autor, *“para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”* (pg. 29). Desta forma, percebendo o desenvolvimento organizacional como um espaço coletivo de trabalho, esse constitui-se num instrumento de formação positivo para construção humana e social. A aprendizagem em comum facilita a troca de saberes e as experiências ligadas a profissão docente e suas inquietações. O epílogo de um trabalho, realizado por Mary-Louise Holly e Caven McLoughlin (1989), apud Nóvoa (1998), reforça a importância do desenvolvimento profissional dos professores. Dizem as autoras que

já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por organizar ações pontuais de formação contínua, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de desenvolvimento profissional e organizacional. Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional. Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica (p. 30).

A formação, tendo em vista o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, requer um projeto de ação, de transformação e de valorização das pessoas, dos grupos e dos sistemas educativos, na tentativa de construir experiências inovadoras que possibilitem uma transformação educativa coerente e inovadora.

2.3 Relação teoria e prática na formação de professores

Como professora é possível perceber que, cada vez mais, as crianças chegam à escola trazendo a imagem de um mundo – real ou fictício – que ultrapassa em muito os limites da família e da comunidade. Muitas mensagens são transmitidas pelos meios de comunicação social e entram em concorrência ou em contradição com o que as crianças aprendem na escola.

Desta forma a escola encontra-se confrontada com novas tarefas e precisa ser um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes possibilidades de compreensão mais real da sociedade da informação.

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode, evidentemente, ser adquirido de diversas maneiras e a utilização de novas tecnologias no contexto escolar tem-se revelado eficaz. Mas a figura do professor continua sendo indispensável na relação entre a teoria e a prática pedagógica. Nunca, em anos anteriores, pensou-se tanto no “fazer-pedagógico” como nas últimas décadas. No entanto, percebe-se grande dificuldade em transformar a prática diária no que se deseja e se pensa mudar. A maioria dos professores sonha com uma escola mais crítica, humana, inovadora. No entanto, continuam, em grande parte, reproduzindo em sua prática pedagógica a educação tradicional.

Todos sonham com uma escola democrática e vivem hoje a era da possível “gestão democrática” nas instituições educacionais, mas vivem, ainda, numa sociedade autoritária, com tradição autoritária, com organização autoritária e, não por acaso, articulada com interesses do poder hegemônico que orienta-se na direção oposta ao da democracia. Essa realidade repleta de contradições precisam ser aproveitada como ponto de partida para ações na escola com vistas à transformação social. O que não se pode permitir é que os professores fiquem esperando a sociedade se transformar para só depois ensinar a transformação na

escola. A mudança não está determinada para iniciar aqui ou ali; certamente vai acontecer sempre simultaneamente.

Em nenhum momento é possível separar a teoria e a prática pedagógica. Ambas devem caminhar juntas, pois são faces de uma mesma moeda, separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Freire, nos afirma que

se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo o fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação (2001, p. 121).

Marques contribui na mesma direção, afirmando que “*a teoria nega a prática em seus imediatismos, assim como a prática nega a teoria dela desvinculada, exigindo-se ambas em reciprocidade*” (1992, p. 87).

Não é possível estabelecer lugares distintos para a teoria e a prática pedagógica, nem no ensino escolar, nem na atuação profissional. É preciso integrar teoria e prática ao longo de todo o processo de formação do educador, questionando constantemente a teoria e a prática vivenciada e reproduzida no contexto em que se situa.

As questões aqui abordadas referentes ao conceito de formação, dimensão político-pedagógica da formação do educador, formação do educador e a relação teoria e prática na formação dos educadores são dimensões que merecem ser constantemente refletidas, dada a sua importância nos processos formativos. O professor é o sujeito principal na orientação das práticas e relações pedagógicas que permeiam sua profissionalidade. Deve ele ser estimulado a refletir sobre elas e a torná-las como referência para seus processos de formação.

CAPÍTULO III

3 TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na busca de reproduzir os conhecimentos válidos e arquivá-los para transmitir às novas gerações, ocorre a morte do verdadeiro saber e do próprio sentido da busca curiosa da consciência intencional do ser mais, que é intrínseca a natureza humana. (ZITKOSKI, 2000, p. 207).

Estudar o professor e seus processos de formação continuada requer a compreensão dos estudos já feitos acerca do tema e das mudanças que vive-se hoje a nível educacional. Precisam, talvez, serem pensadas e articuladas em busca da qualidade do ensino. Pesquisas mostram que esta qualidade tão discutida e desejada relaciona-se diretamente com a formação e a qualificação do professor.

Muitos aspectos têm sido analisados na expectativa de compreender a figura e o papel do professor. As tendências mais contemporâneas analisam e defendem a importância de um relacionamento mais afetivo e humano entre professor e aluno. Freire foi um dos autores que nos trouxe uma visão diferenciada do aprender e ensinar. Para ele “*aprender precedeu ensinar ou, em poucas palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender*” (2001, p.26).

Os saberes docentes estudados e refletidos por Tardif (2003), entre outros, favoreceram a compreensão da importância dos diferentes saberes que são produzidos e vivenciados pelos

professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. A escola constitui-se um espaço de formação, compromisso e enriquecimento mútuo, valorizando a aprendizagem pela experiência.

3.1 Os estudos sobre o professor

Pensar sobre as pesquisas que vêm sendo realizadas nos últimos anos acerca da formação docente, requer a análise da condição do professor, sua epistemologia e os saberes que vêm construindo, ligados aos movimentos político-econômicos e sócio-culturais de seu tempo.

O ensino no final dos anos 60 e durante os anos 70 foi marcado fortemente pela racionalidade técnica. Os primeiros estudos e pesquisas centravam-se, principalmente no ensino e não no professor. Nesta perspectiva, em geral, as condições para que houvesse aprendizagem não eram levadas em conta, focando apenas, o resultado produzido nos alunos. Assim, a relação de eficácia do trabalho do professor era medida pela aprendizagem dos alunos. A ação do ensino se materializava na aprendizagem, validando as técnicas de ensino. A competência do professor era medida pelo produto traduzido no aluno.

Havia um pressuposto de que a ação do professor se manifestava no aluno, de forma linear, pelo êxito dos métodos de ensino, sem levar em conta os contextos culturais da escola.

A partir dos anos 70, de acordo com Cunha (1997,) os estudos sobre a competência do professor voltaram-se, principalmente para o próprio ato de ensino. A análise da sala de aula e do comportamento verbal do professor tiveram um destaque especial. A dimensão afetiva entre o professor e aluno foi valorizada, e, com ela, a idéia de que o professor que ensina melhor é aquele que estabelece relações afetivas com seus alunos, medida pelo processo de interação. Esses, porém, eram vistos pela sua dimensão objetiva, através dos comportamentos e habilidades do professor, estudados pelo olhar da psicologia comportamental, que apontava

para o controle dos processos de ensino e aprendizagem. Nos anos 60 a psicologia exerceu forte influência nos estudos sobre o professor. O que interessava era a sua personalidade, atitudes, interesses, equilíbrio e condições internas para exercer sua profissão. Esta visão situava o professor dentro de uma estrutura social, aceitando-o como um ser no mundo e de relações sem, entretanto conceber essas relações numa perspectiva sócio política (CUNHA, 1997). Nos anos 80, com a abertura política do país e o redirecionamento teórico ligado a teoria crítica é que se começou a perceber a escola, o professor e o aluno, dentro de um contexto mais amplo e complexo. Neste sentido foi muito valiosa foi a contribuição de Paulo Freire, trazendo a idéia de que o professor não é um indivíduo que vive isoladamente, e sim *“um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação”* (2001, p.28).

Muitas discussões acadêmicas foram realizadas e a formação dos professores foi questionada e ampliada. Esta temática foi colocada em pauta pelos governos, que buscavam na academia intelectuais que pudessem fazer parte de seus quadros. A ciência de conotação positivista começa a perder forças e as concepções da dialética se incorporavam nas pesquisas sobre a formação docente. Destaco, aqui, alguns autores que realizaram estudos importantes como André, Lüdke, Arroyo, Cunha, Marques, Tardifl, Sacristan, Nóvoa, Rios, Zeichner, Freire, Gadotti, Contreras e muitos outros. Cunha referindo-se a esse período afirma que

ultimamente o estudo do professor tem incorporado a importante perspectiva da subjetividade ou melhor, das subjetividades, instalando a discussão do sujeito histórico da transformação social. O professor descobre-se na história enquanto sujeito e, para além de suas dimensões psicológicas, políticas e profissionais, começa a ser entendido como alguém inserido numa cultura, em que a contingência global convive com os determinismos locais (1997, p.4).

A investigação acerca da temática da formação dos professores provocou vários questionamentos sendo urgente repensar a sua formação continuada em todos os níveis. A mesma autora lembra que

parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável como inexorável é a idéia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Este é o motor da pesquisa: o que a está sempre desafiando (1997, p.6).

Nas últimas duas décadas importantes aspectos sobre o estado da arte da pesquisa sobre a formação dos professores foram observados. Muitos artigos e textos foram produzidos e a maioria deles voltou-se para o professor como sujeito do processo de formação, incluindo a formação continuada, um sujeito individual e coletivo, produtor de saberes docentes, além de participantes das pesquisas sobre a sua própria prática.

André (2002), em pesquisa realizada, demonstra um aumento considerável na produção acadêmica sobre esse tema. Examinando 284 teses e dissertações produzidas no período de 1990 a 1996, constatou que 42 trabalhos abordavam a formação continuada. A autora considera que

os estudos sobre essa formação analisam prioritariamente propostas de Governo e Secretarias de educação (18), programas ou cursos de instituições (9), processos de formação em serviço (9), e também estudos sobre prática pedagógica (6) (p. 27).

Segundo a autora, estes trabalhos incluem os mais variados níveis de ensino, nos mais diversos contextos, como o ensino a distância, a educação rural, o ensino noturno, as classes populares. Mas considera o tema ainda muito pouco estudado, pois os dados representam menos de 15% do total de trabalhos sobre a formação de professores.

Esses dados estimulam a seqüência deste estudo. E, reporta à pessoa do educador que, dentro de todo o contexto de pesquisas e mudanças significativas na educação, às vezes vai para a escola com alegria e outras vezes com pesar e tristeza; com esperanças ou desesperanças; com fé ou incrédulo; falante ou calado; sentindo-se fragmentado na sua profissão.

Pensar no educador é pensar em alguém em especial, como um ser histórico. Paulo Freire, nos diz que “*é preciso educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes*” (2001, p. 29).

Entender que o educador traz consigo a grande esperança de vivenciar uma prática guiada pela força interior, sustentada em sua própria experiência cotidiana e fundamentada

no saber epistemológico. É preciso acordar para o papel social do educador e para a sua dimensão de ser amoroso, do desejo de ensinar e aprender a paixão pelo ato de educar e de construir conhecimento e saberes, formando novas gerações com novos valores e construindo com os educandos a riqueza da vida humana e da experiência já vivenciada por eles.

Paulo Freire deixou este exemplo e um dos traços marcantes da sua vida e obra era a paixão pelo ato de ensinar. Paixão que se expressa de várias formas e se concretiza no seu encantamento com a vida, com a liberdade, com o prazer da aprendizagem, com a descoberta, com a prática de pensar a prática. Essa paixão, através da indignação, tornou-o móvel da denúncia e do anúncio. Denunciava situações de injustiça e marginalização de milhares de seres humanos. Enquanto anúncio transmitia esperança, sinalizando a construção de uma sociedade democrática, na qual houvesse condições de trabalho, de saúde, educação e vida digna para todos.

Foi um educador apaixonado pela educação. Amava um sonho futuro a favor da libertação e contra as desigualdades de qualquer espécie. Que esse sonho de Paulo Freire seja o sonho de todo o educador que se fundamenta e se concretiza ao longo de sua missão, humanizando os seres humanos que são desprovidos de sua dignidade.

Cabe ao educador, o compromisso de trabalhar o “amor paixão” junto com seus educandos. É pela mística da paixão que o educador consegue chegar até a consciência dos educandos e trabalhar com amorosidade, para a mudança da mentalidade. Cabe aos educadores, concretizar este amor serviço, caminhando paralelamente com o “saber paixão” de Paulo Freire.

Gadotti diz que *“amar é uma arte, que requer aprendizagem, maturidade, humildade, coragem, fé, razão, disciplina, interesse e preocupação com o outro. Requer solidariedade”* (1994, pg. 564). Nesta perspectiva é importante refletir sobre a prática pedagógica. Será que ela está fundamentada na pessoa do educador? Os educadores estarão amando a educação e

tendo por ela a devida razão, coragem e interesse? É preciso contribuir com os educadores e provocá-los a viver a experiência do amor pela educação, incluindo sua capacidade de luta por melhores condições de trabalho e inclusão social dos estudantes.

3.2 O professor e a inclusão social

Freire, nos fez refletir sobre as práticas tradicionais e excludentes de educação escolar, que chamou de

“educação bancária”, onde o professor conduz o educando à memorização dos conteúdos, sendo que os mesmos devem ser “enchidos” pelo professor. Nesta concepção ocorre a mera transmissão de conteúdos, na qual o educando deve recebê-los, guardá-los e decorá-los. Desta forma, não há saber, não há criticidade, não há transformação. Há apenas a reprodução de conteúdos. Nesta concepção de educação os homens são seres de adaptação. Quanto mais se impõe passividade, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo. Quanto menos ativos, menos críticos e menos conscientes forem os indivíduos mais satisfazem os interesses dos opressores (FREIRE, 2001, p. 68).

O processo educativo na escola com educação bancária atende a sociedade capitalista vigente. O individualismo da sociedade neoliberal quer uma escola cuja principal função é formar técnicos capazes de atender os desafios do mercado de trabalho cada vez mais exigente, competitivos e globalizantes (FREIRE, 2001).

A escola e a comunidade escolar nem sempre são convidadas a participarem das decisões que norteiam e dão rumo às propostas pedagógicas. Essa condição favorece que se formem homens passivos, alienados cultural e socialmente, manipulados pela ideologia dominante.

A pedagogia bancária está presente nas escolas com raízes históricas. Nela os educandos são meros receptores do saber e o ensino é preponderantemente verbalista. A aprendizagem tende a acontecer de forma mecânica e passiva, através da memorização e do somatório dos conhecimentos que reproduzem a cultura acumulada, organizada em disciplinas justapostas e, muitas vezes, isoladas entre si, sem integração entre teoria e prática e sem

considerar as diferenças de aprendizagem entre os educandos, levando a um resultado de fracasso escolar com evasão, repetência e pouca qualidade do ensino.

Arroyo (2001, p. 33) alerta para o fato de que *“há problemas que nos perseguem como um pesadelo. Não há como ignorá-los, nem fugir deles. Entre os pesadelos constantes está o fracasso escolar”*. Em que pese os esforços e os estudos que abordam esse problema, ainda está longe de conseguir alcançar patamares de sucesso. Mesmo reconhecendo que são muitas as variáveis que interferem na problemática do fracasso escolar, é importante assumir que o professor pode ser uma peça chave nas alternativas de enfrentamento desse desafio.

Enquanto educadores, iluminados pela esperança de uma nova escola construída de forma coletiva, é preciso enfatizar a idéia de Fullan e Hargreaves, quando afirmam que *“[...] os professores em particular, [...] são a chave que abrirá o futuro para os pais e alunos”* (2000, pg. 127). Com certeza vale a pena lutar pelos ideais que sempre se sonha. Aí está uma grande responsabilidade: repensar a escola, a fim de que ela possa tornar-se mais atrativa, mais humana, mais solidária, mais formadora, enfim, mais escola.

No processo de transformação da escola e da realidade, todos os segmentos têm um papel importante a desempenhar: professores, equipe dirigente, alunos, funcionários, comunidade. Haveria algum segmento considerado mais importante para a transformação, organização e ação de intervenção da realidade?

A mudança somente acontecerá a partir do diálogo da articulação, segundo Freire (2001). E o educador é um dos principais agentes de mudança do ensino, pois é ele que está em contato direto com os educandos, perto de onde ocorrem os problemas. Esta tarefa é comprometedora e desafiante. O mesmo autor ensina que não há docência sem discência (2001, p. 23). Portanto, o educador reflete constantemente sobre a relação teoria e prática, ou seja *“[...] quem forma se forma e reforma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao*

ser formado” (2001, p. 25). Há, portanto, uma ligação intensa entre o aprender e o ensinar. “*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (2001, p. 25).

O educador aprende com os saberes trazidos pelo aluno, com suas experiências de vida, e conhece mais a fundo a realidade dos mesmos, para poder atuar como sujeito da história e ajudar o aluno a compreender e atuar no mundo.

O educador quer bem aos educandos e a prática educativa que participa. Para isso necessita de amor, dedicação, afetividade. O autor, mais uma vez contribui, ao lembrar que, “*se não posso, de um lado, estimular os sonhos possíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar*” (FREIRE, 2001, p. 163). Por isso a utopia é fundamental ao educador e faz dele alguém que cultiva a esperança.

3.3 O desafio do educador na educação libertadora

A luz da proposta de Freire (2001, p. 62), o educador repensa a sua formação e a sua postura, pois assume que a educação não é neutra, e sim comprometida com a solidariedade. Busca conhecimentos culturais e vai ao encontro da pesquisa, buscando novos valores e participando do processo histórico, do optar pela humanização e pela mudança social.

A questão metodológica surge numa relação autêntica, dialógica, adequada ao processo educativo e com características do meio em que vive. Apresenta clareza em relação à opção do educador, dispensando um programa previamente estruturado. Nesse processo, os alunos são incentivados a entender o seu papel na sociedade, construindo sua própria história. Esta condição acontece através de temas chamados geradores que são determinados através de pesquisas realizadas com a comunidade escolar. A expressão dos alunos e a sua cultura são os pontos de partida do trabalho educativo da escola. A riqueza dos vocábulos populares, seus ditados, sua poesia, expressam o mundo vivido pelo povo e serão o material dos alunos (FREIRE, 2001, p. 87).

A escola pode atuar na formação da consciência crítica e na superação das diferenças sociais. Os grandes ensinamentos na educação libertadora exigem que o educando pense sobre as questões do seu contexto, escreva e discuta sobre elas, estabelecendo uma relação mais próxima entre a escola e a vida. O educador deve estar aberto a mudanças com inovações, aprendendo com as experiências dos educandos. Tem ainda a tarefa de denunciar a opressão e a ideologia, para criar, recriar, desvendar diferentes formas de ensinar e buscar ações que proporcionem o bem comum.

Paulo Freire (2001), pensou a educação com otimismo. Acreditou nas mudanças sociais, apostou na educação e creu na formação do educador. Um educador fundamentado no diálogo e no amor, porque, segundo ele, educar é um ato de coragem, de compromisso com os homens e com a libertação.

3.4 A formação continuada do educador na perspectiva da construção da cidadania

A formação e o papel do professor são temas recorrentes e foram muito discutidos a partir das últimas décadas, como já expresso nesse estudo. Novos olhares foram lançados sobre a educação brasileira e a dimensão política contribuiu muito para que isso acontecesse. Como afirma Freire, é possível perceber o professor como sendo alguém que vive o mundo e nele interage, no contexto de sua profissão.

Nessa perspectiva, a formação docente e a prática pedagógica de qualidade tornaram-se uma exigência para a qualificação, a valorização profissional, incluindo as condições materiais de trabalho, as políticas adequadas, a gestão democrática, levando em conta o contexto em que o professor vive.

A pesquisa torna-se um eixo central em programas de formação de professores. Esta afirmação coloca frente a mais um desafio educacional e prova que a pesquisa não é interessante apenas aos cientistas, mas que todo educador pode e deve ser um pesquisador,

buscando sempre uma formação continuada tanto teórica, quanto prática. É preciso ter consciência de que o ensino e a pesquisa caminham juntas, buscando dessa forma o aperfeiçoamento de si mesmo e da prática voltada para um ensinar mais dialógico e mais humano. Cunha reforça essa idéia quando faz a afirmação de que “*os professores também estão aprendendo através da prática que desenvolvem e a articulação ensino e pesquisa fundamenta esse novo conhecimento e contribui para a ruptura com o ensino tradicional, por eles antes realizado*” (1998, p. 85).

Partindo sempre para novos desafios, rumo à construção de saberes provisórios, não previsíveis, mas criativos que permitam reflexões sobre a prática educacional. É na pesquisa que o professor busca o conhecimento e a compreensão da aprendizagem. São duas dimensões que partem do mesmo objetivo, ou seja, “saber pensar” e assim ampliar a capacidade de enfrentar os desafios da prática pedagógica.

Cada vez mais é indispensável a busca do aperfeiçoamento profissional contínuo, solidamente construído, que possibilite a criatividade e a mudança. Muitos profissionais ainda utilizam o mesmo material didático que usavam há vinte anos atrás. Enquanto outros mudam este cenário através de uma prática docente voltada realmente para os interesses da comunidade escolar e sustentada pela formação continuada. São professores que estão em permanente formação, porque refletem sobre suas práticas e reorientam os seus saberes e fazeres.

A formação continuada do educador envolve a compreensão do contexto no qual o professor desenvolve o seu trabalho educativo. Freire (2001, p. 57) lança uma crítica radical às práticas educativas bancárias, porque estas em nada contribuem para a compreensão, conscientização e visão crítica do mundo em que se vive. Ele propõe que a educação do educador seja orientada para a pesquisa, enfatizando o cultivo das habilidades de investigação

sobre o ensinar em contextos multidimensionais que objetivam o desenvolvimento do educando na aquisição de hábitos de leitura, escrita e pensamento. Essa é sua preocupação.

Há saberes indispensáveis à prática docente e que devem fazer parte da formação dos educadores, diante da complexidade das relações do mundo contemporâneo. Os educadores precisam aprender a pensar a prática educativa, como requisito para a formação da cidadania. Não basta que os professores disponham, na escola, dos meios de comunicação ou apenas saibam usá-los. Urge que aprendam a analisá-los, fazendo uma reflexão crítica sobre os mesmos. Nesse sentido, a tarefa das universidades é cada vez mais importante no que se refere à formação dos professores.

Dentre os saberes considerados necessários para a educação segundo Morin (2000, p. 13-18), é possível destacar:

- a) O saber necessário para descobrir as cegueiras do conhecimento que são a ilusão e o erro;
- b) O saber necessário para descobrir os princípios do conhecimento pertinente;
- c) O saber necessário para ensinar a condição humana;
- d) O saber necessário para ensinar a identidade terrena;
- e) O saber necessário para podermos enfrentar as incertezas;
- f) O saber necessário para ensinar a compreensão;
- g) O saber necessário para ensinar a ética do gênero humano.

Frente a esta complexidade, pensar num sistema de formação de educadores, supõe reavaliar saberes, objetivos, métodos e formas da organização do ensino diante da realidade em transformação. É importante redirecionar as propostas de formação continuada de professores para que correspondam as concepções atuais do processo ensino-aprendizagem. O professor tem um significativo papel a exercer e deve partir dele a conscientização sobre o a educação de seus alunos.

3.5 Saberes docentes

Construir saberes é partilhar experiência com os outros. Adquirem saberes e partilham o mundo os professores e alunos quando vão à escola. O saber é sempre resultado de uma experiência, relacionada com o ser humano, sua vida, sua identidade, sua história.

Todo saber traduz a necessidade de um processo de aprendizagem e formação. Os professores e o ensino transformam-se em objetos de saberes produzidos nas escolas e que parecem nem sempre corresponderem aos saberes vinculados ao mercado de trabalho.

Para Tardif (2003), é nos primeiros anos da carreira que os professores constroem as bases dos saberes intensos de sua profissão. Esse é um momento importante porque determina o futuro dos professores em relação a sua docência, oportunizando compreensões em relação ao contexto de trabalho e a integração no ambiente da escola, da sala de aula e da comunidade. Portanto, a dimensão temporal do trabalho docente é importantíssima no sentido da construção de saberes e na estruturação da prática.

O professor faz parte de um contexto, por isso, dificilmente atua sozinho. A atividade docente é realizada através da interação com as outras pessoas, especialmente com os alunos. Essas interações exigem dos professores a capacidade de serem sujeitos, interagirem com outras pessoas, o que não dispensa a eficiência de ensinar e ser um profissional competente e qualificado. Tardif (2003), contribui refletindo sobre os saberes experienciais, que são produzidos pelos professores a partir do contexto do seu trabalho na escola. O autor menciona três objetos fundamentais destes saberes,

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática;
- b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se;
- c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (p. 50).

Compreende-se que a origem dos saberes experienciais reside na prática cotidiana dos professores. Trata-se da troca de saberes que acontece, diariamente, através do material

didático partilhado, das técnicas trabalhadas, das informações sobre os alunos e a partilha de um saber prático sobre sua própria atuação. Desta forma, a prática pode ser vista como um processo de formação, desde que o professor reflita sobre ela. Tardif (2003), salienta esta idéia quando nos diz que

a experiência...filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los, e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (p.53).

Vale ressaltar aqui a importância da reflexão sobre esses saberes que pode ser elemento favorável a autonomia dos professores, numa dimensão humana e social. Enquanto trabalhador o “...professor não pode somente “fazer seu trabalho”, ele deve também empenhar-se e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa” (Tardif, p. 141).

Educar, então, envolve uma dimensão de arte, desenvolvida com sensibilidade pelo educador, que percebe o aluno como um ser em processo, inacabado, em constante mutação.

Destaca Tardif (2003), importantes aspectos sobre a arte de educar, fundamentando-se em si próprio, na pessoa do educador e na pessoa do educando. Estabelece relações e desencadeia um processo de formação mediado por uma variedade de relações. Vendo os professores como atores competentes em seu trabalho, podemos analisar a prática como um processo de aplicação de saberes que provêm da teoria e da prática.

Face a importância da teoria e da prática educativa na formação docente, lembro que a concepção tradicional da educação percebe o saber ao lado da teoria, desprovido da prática. No entanto, o que é denominado de teoria, saberes ou conhecimentos, poderá existir mediado por um sistema de práticas que os atores que as produzem assumem. Tardif (2003, p. 235) cita como exemplo desta concepção as atuais pesquisas universitárias na área, pois as práticas inerentes a estas pesquisas são assumidas, produzidas e reproduzidas por atores reais e envolvidos com as mesmas.

A formação dos professores merece estudos e reflexões. Como sujeitos do conhecimento, os professores devem ser reconhecidos e valorizados. Entretanto, suas opiniões sobre a vida dos estabelecimentos de ensino, a organização e o desenvolvimento do seu próprio trabalho, muitas vezes não são levadas em conta. Esse fator contribui para que haja um descompromisso do professor com os resultados dos processos pedagógicos.

Nas últimas décadas, muito se tem refletido sobre a profissionalização do professor. Há estudos que apontam como causa da crise do profissionalismo docente, a fragilidade dos conhecimentos, estratégias e técnicas usadas para a solução dos problemas que os professores encontram no seu dia-a-dia. Esses fatores apontam para a necessidade de uma formação profissional de qualidade. O mesmo autor salienta que

a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério (p. 253).

A tendência mais recente indica a importância de estudar os saberes docentes associados a situações de ensino e de aprendizagem. O profissional, sua prática e seus saberes são partes de um mesmo processo que evolui e se transforma. Esse é um desafio aos pesquisadores universitários conclamando-os a saírem de seus gabinetes e apoiarem suas pesquisas nos saberes reais dos professores para contribuir, mais significativamente, para a formação docente. Estariam, dessa forma, contribuindo para que os saberes fossem produzidos a partir da prática profissional dos professores, nas escolas em que trabalham. Seriam eles, então, parceiros e colaboradores, buscando a solução das situações-problemas que enfrentam e sistematizando teoricamente suas práticas.

A escola assume a condição de ser um espaço de formação continuada dos docentes, tomando a consciência de que essa também é sua missão. Como espaço coletivo de construção e reconstrução de saberes, exige a participação e o compromisso do professor

consigo mesmo e com o grupo do qual faz parte e com quem interage. Pressupõe, ainda, o envolvimento dos sistemas de ensino apoiando as iniciativas que favoreçam a construção de uma docência da melhor qualidade.

3.6 A Escola como espaço de formação docente

Ao discutir a questão da escola como espaço de formação docente me reporto a importância de valorizar a aprendizagem pela experiência. Destaco, assim, que a formação docente não acontece apenas pela frequência aos cursos formais, mas também por uma atividade de reflexão crítica sobre a prática e o saber, através da interação com os colegas, levando em consideração a cultura da escola, o contexto em que está inserida e as necessidades que seus professores e alunos enfrentam.

A escola, quando vista como um local privilegiado da formação em serviço, permite um enriquecimento mútuo, no qual professores e demais participantes da comunidade escolar aprendem juntos, reconhecendo as relações sociais que permeiam essa possibilidade. Para Boneti,

... o espaço escolar se constitui de um lugar onde exterioriza-se, com extrema clareza e precisão, a razão da escola, originada no contexto das relações de poder social, e constituída, basicamente, de uma concepção específica de saber ou de ciência, centralizando-se nas regras de controle na socialização deste saber (2003, p. 305-306).

Nessa direção, destaco outra vez, a importância da autonomia. Quando a escola tem mais autonomia pode partir para uma formação negociada e aceita por todos. Essa formação pode ser um investimento pessoal dos professores, com vistas à construção de uma identidade pessoal e profissional.

É imprescindível tomar a escola como palco de formação e ação dos professores, considerando a cultura escolar e pensando a escola como um lugar privilegiado para que

ocorra a mudança na qualidade da educação, além de ocupar um lugar privilegiado nos planos e ações dos governos, em todos os níveis de ensino.

Reconhecer esta condição pressupõe a utilização do espaço escolar como um local de debate das questões sociais e políticas, onde todos possam expressar suas idéias . A escola não é o único meio de transformação social, mas esta não acontecerá sem a ajuda da escola, incluindo a capacidade de produzir conhecimentos. FREIRE, (2001) nos diz que “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção*”. (p.25).

A educação assume uma condição muito importante na vida do ser humano. Compete ao educador reafirmar a sua função crítica na sociedade, liderando o espaço possível para a transformação, ainda que ele seja pequeno e, em algumas vezes, vigiado.

Ensinar não é apenas depositar na cabeça dos educandos a novidade da ciência e da tecnologia, tornando-os meros receptores e consumidores de idéias, valores, normas e padrões de comportamento da sociedade dominante. O ofício de ensinar é para profissionais, homens e mulheres que, além de dominarem os conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mínima de sua própria liberdade e cidadania, pois “*a atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza*” (FREIRE, 2001, p. 160).

A educação que é desejável vivenciar, precisa estar impregnada pela beleza, curiosidade, criticidade e realizada como um ato de amor.

Impossível seria negar que as transformações do mundo moderno chegam com rapidez e facilidade às escolas. Por isso, vistas como um espaço de formação, deveriam elas contribuir significativamente para que as informações fossem partilhadas e vivenciadas pelos seus docentes num processo contínuo de formação.

CAPÍTULO IV

4 EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Os educadores libertadores não mantêm o controle de seus educandos nas mãos. O educador libertador está com os alunos, em vez de fazer coisa para os alunos. Nesse ato conjunto de conhecimento, temos racionalidade e temos paixão. E isto é o que eu sou – um educador apaixonado, porque não entendo como viver sem paixão. (FREIRE, 2001, p. 204).

A condição profissional dos docentes tem sido muito estudada e debatida pelos estudiosos da área. Percebe-se que esta é uma profissão que precisa ser resgatada na sua importância e valor. O reconhecimento do professor como um intelectual, uma conquista histórica, precisa ser constantemente fortalecida. Talvez a compreensão da autonomia docente possa auxiliar o magistério nessa caminhada, articulando esse conceito ao foco da profissionalidade do professor.

4.1 A profissionalidade docente

Mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas provocaram significativas discussões sobre a educação e a escola. Os estudos e debates realizados pelos professores fizeram emergir questões sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos docentes, assuntos muito presentes, tanto no discurso teórico como nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Polêmicas surgiram a respeito da condição

profissional dos educadores, que não são desprovidos de interesses e valores. Sobre esse tema Contreras afirma que

uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareça apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões (2002, p. 31).

O trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética, de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permita o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente e de forma emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho docente, visto como uma semi-profissão¹⁵, deve compreender criticamente as relações de poder da sociedade nas quais se estrutura, a fim de entender a proletarização do professor, seu desprestígio salarial e as fortes formas de controle que as políticas possuem sobre a prática pedagógica.

A crise profissional fez com que educadores fossem perdendo o reconhecimento de suas habilidades e competências adquiridas historicamente.. A racionalidade técnica, que influenciou a formação docente em décadas passadas, também contribuiu para essa condição. Para sentir-se como profissional o docente não pode abrir mão de características fundamentais que pertencem a seu ofício. Como afirma Contreras

... a reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas, é um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, “autonomia profissional”, mas também em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares (2002, p. 54).

¹⁵ Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. No jargão sociológico, se designa como semi-profissão geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo o nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENGUIA, 1991, p. 43).

Muitas vezes os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa que precisa um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica uma certa fragilidade profissional, pois, perpassa a idéia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar. Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando.

A profissão docente tem sofrido desvalorizações e isso é comprovado pelos baixos salários. Para reforçar a profissionalização do professor tem sido preciso lutar, conquistar espaços e reivindicar direitos. Para alcançar o reconhecimento social, também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições sociais que permeiam sua profissão. Só assim podem fazer avançar sua condição profissional.

4.2 A profissionalidade docente e seus valores (ou dimensões)

O termo “profissionalidade”, tem sido utilizado no sentido de resgatar os aspectos característicos que a idéia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores manifestaram-se a esse respeito interpretando o conceito de diferentes maneiras. Hougley (1980:44) compreendeu a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Gimeno Sacristan (1990, p. 2) interpretou-a como “*a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor*”. Contreras, partindo dessas duas definições, concorda que “a

profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (2002, p. 74). Partindo destas idéias poderia sintetizá-la como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

É impossível falar em profissionalidade sem falar em valores incluindo dimensões importantes da docência. Contreras (2002, p. 77-85) reafirma a importância da autonomia para a profissionalidade, partir de uma perspectiva educativa que inclui a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral provém do fato de que há um compromisso de caráter moral na docência. Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento como seres humanos.

O compromisso com a comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço onde irá realizar seu trabalho. É preciso lembrar que a moralidade não é algo isolado, mas o resultado da vida com os seres humanos e, por isso mesmo, trata-se de um fenômeno social. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho. Contreras contribui com essa idéia quando diz que

já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino (2002, p. 82).

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social precisamos aceitar que a competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso

ter a noção da complexidade da tarefa docente e investir na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

4.3 A autonomia docente

Será possível compreender a importância da autonomia docente, articulada aos processos de formação dos educadores, quando a categoria perceber que a construção constitui-se num processo dinâmico e coletivo. Por que pensar em autonomia na educação? Certamente porque a construção da autonomia reflete sobre *“o fim da negação da humanidade no homem e a conseqüente inclusão nos processos sociais de construção da vida, em especial o respeito ao educando. É assim exposta a possibilidade da construção da própria história”* (Ghiggi, 2002, p.121).

Compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social. Contreras, analisando esta situação, menciona três tipos de profissionais e suas respectivas práticas docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Ao abordar o especialista técnico, revela que esse trata a autonomia como algo ilusório. Afirma que essa depende de diretrizes e tem incapacidade de responder criticamente aos desafios de sua profissão. Esse grupo define a prática profissional pela disponibilidade de aplicar uma ciência que autorize procedimentos técnicos para a solução dos problemas. A formação dos educadores é vista como um meio para ter acesso aos métodos de ensino e técnicas elaborados pelos especialistas.

O profissional reflexivo entende que a autonomia é uma responsabilidade moral e individual do educador, e que este deve ter a capacidade crítica e criativa para encontrar as soluções aos problemas que se apresentarem, já que é parte integrante da situação que

experencia, dentro de um contexto social. A formação é pensada numa perspectiva mais crítica, na qual o *“professor é o pesquisador de sua prática transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”* (2002, p.119).

Porém, para o autor, é o intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão como uma forma de emancipação. Supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica. Exerce um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar. Pensa a formação como algo necessário para reconstruir as idéias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que sustentam e condicionam a prática educativa, tornando-a libertadora.

Diante disto, a escola como instituição social, que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade. Por isso, sejam os profissionais técnicos, reflexivos ou críticos, é preciso que aceitem e vivenciem a formação permanente, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender. É importante lembrar que

... a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Urge que sejam criados, nas escolas, espaços para a discussão e debate para que todos possam expor e defender idéias, compromissos, problemas e opiniões relacionadas à educação, conquistando mais autonomia e construindo uma competência profissional efetiva. Certamente esses não são processos hegemônicos e uma das aprendizagens que aí se inclui refere-se ao respeito à diferença e a capacidade de encontrar convergências com base no trabalho.

Estas questões propiciam uma profunda reflexão que articula autonomia e formação. Certamente a autonomia será conquistada somente quando os professores fortalecerem os movimentos enquanto profissionais e compreenderem a necessidade de uma formação sólida, analisando a educação de uma forma mais ampla, incluindo as políticas sociais nas quais a educação se desenvolve, o conteúdo, as estruturas e os interesses políticos aí implicados..

Pensar a autonomia docente supõe ver a escola e tudo o que a envolve de uma forma crítica e consciente. Cabe aos professores, enquanto profissionais de ensino, a busca constante da formação, a fim de entender as políticas sociais que envolvem e norteiam a educação na tentativa de construir uma autonomia verdadeira e vinculada a autonomia social, já que é nas relações do processo ensino-aprendizagem que acontece a construção e transformação do ser humano, do seu mundo, da sua cultura e da sua história. Essa responsabilidade, entretanto, não dispensa o compromisso oficial dos Sistemas de Ensino com as condições necessárias à formação continuada dos professores. São espaços que se complementam, favorecendo a melhoria da qualidade da educação para todos.

CAPÍTULO V

5 METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Vale, ainda acreditar no professor como alguém que produz conhecimentos, a partir de seu trabalho e da teorização do mesmo, portanto, atendendo a uma das condições fundamentais da autoridade. Vale, ainda acreditar que é preciso que a autonomia seja compreendida como uma dimensão coletiva, ou seja, da condição profissional dos professores. Não se trata como é comum pensar, de uma condição individual, conquistada por cada professor. Enquanto todos não forem reconhecidos como sujeitos de autoridade e autonomia, nenhum docente será, verdadeiramente autônomo. Essa condição demanda uma consciência coletiva e a capacidade de articulação entre os professores. Nessa direção, a pesquisa pode ser um reforço significativo (CUNHA, 2004, p.48).

Registrando e caracterizando os procedimentos desta pesquisa, julguei importante refletir um pouco sobre o que ela significa. Para Ander-Egg (1978) a pesquisa “... *é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento*”(p.280). Concordando com o autor neste conceito, me motivei a registrar os dados relativos a metodologia escolhida e as questões que orientaram o trabalho, tentando conhecer a realidade acerca do problema que me motiva.

5.1 Metodologia utilizada

O presente estudo alicerçou-se na abordagem da pesquisa qualitativa e ouviu as professoras participantes do “Núcleo de Apoio Docente: NAD/Educação: Ensino de Línguas e

Literatura” desenvolvido na URI – Campus de Frederico Westphalen, para investigar, especialmente, os processos que se referem a formação continuada, vivenciados no contexto do Núcleo. Na trajetória ampliei o referente principal, tentando apreender a diversidade de experiências de formação continuada vividas pelos professores.

O grupo surgiu motivado por uma proposta entre a URI/FW e as escolas de ensino regular, consolidando seu papel enquanto instituição formadora e preocupada com a qualidade do ensino na região. Na sua perspectiva o projeto assume compromisso e princípios tais como:

- o movimento para a escola e vice-versa sustenta a relação dialética junto ao processo educacional e gerador de conhecimento;
- a universidade como um espaço de cultura e imaginação criativa capaz de intervir na sociedade;
- a integração do curso de Letras no ambiente escolar, promovendo a interlocução com professores das escolas de abrangência da URI/FW, no sentido de criar espaço para estudo, discussões e elaboração de propostas didático-pedagógicas;
- o compromisso do curso de Letras da URI/FW em proporcionar oportunidade de formação continuada aos egressos do curso e professores que atuam no ensino de línguas e literatura;
- a oportunidade de oferecer às escolas de ensino regular, o retorno pelo espaço cedido aos acadêmicos do Curso para a realização de práticas de ensino e estágios supervisionados;
- a prática docente nas áreas de atuação do profissional de Letras, necessitando continuamente de reflexões teórico-práticas.

A Universidade destaca como objetivos do NAD os seguintes aspectos:

- analisar as necessidades de aprimoramento no ensino de Língua Portuguesa, Línguas Inglesa e Espanhola e Literatura visando o apoio à prática docente nas escolas estaduais de ensino fundamental e médio;
- oportunizar encontros de estudo, reflexão e produção aos docentes destas áreas, visando a formação continuada dos mesmos;
- repensar o ensino dessas disciplinas nas escolas referidas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- oferecer aos egressos do curso de Letras oportunidades de complementação de seus conhecimentos teóricos, bem como a aplicação prática de tais conhecimentos, facilitando a transposição em sua atividade profissional.

Com esses objetivos diferentes ações vem sendo desenvolvidas e oferecidas aos professores. São eles os interlocutores neste estudo.

Discutir metodologia de pesquisa qualitativa implica necessariamente em reflexões sobre a trajetória de vida e de estudo dos sujeitos envolvidos, revendo teorias e pressupostos epistemológicos. Luna (2000, p. 15) afirma que

em outras palavras, abandonou-se (ou vem se abandonando) a idéia de que faça qualquer sentido discutir a metodologia fora de um quadro de referência teórico que, por sua vez, é condicionado por pressupostos epistemológicos. O reconhecimento do poder relativo da metodologia tem por trás outra decorrência da evolução do pensamento epistemológico: a substituição da busca da verdade pela tentativa de aumentar o poder explicativo das teorias.

A busca, através das aproximações com os interlocutores, permitiu uma compreensão maior da realidade da formação continuada dos docentes, a teoria e prática pedagógica. Compreendendo os pressupostos desta pesquisa, procuro responder a questões que me inquietam e tento contribuir com a comunidade acadêmica e com o campo de formação continuada de professores.

Os princípios do método etnográfico, centrado no diálogo e na ação, nortearam o estudo. Mello, afirma que

em uma pesquisa de caráter etnográfico a relação é marcada pela interação da equipe de investigação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada. O pesquisador é desse modo, o instrumento principal na coleta/análise de dados, devendo estar com os poros abertos e com a sensibilidade em alerta (2004, p. 59).

Assim, a visão de homem e o contexto histórico-social no qual está inserido, requer a concepção de uma realidade concreta como espaço de luta, que vê a escola e a atividade docente centrada na práxis, visando a reflexão, a ação e a transformação.

A condição do pesquisador, neste contexto, requer um engajamento concreto objetivando a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos socialmente inseridos. Aproximou-se do ambiente e dos sujeitos pesquisados, interpretando e analisando dados, rompendo com a neutralidade e a objetividade presentes nas pesquisas tradicionais. Sobre a condição do pesquisador Brandão (1990) se manifesta afirmando que “*adotando uma dupla postura de observador crítico e participante ativo, o objetivo do pesquisador será colocar as ferramentas científicas de que dispõem a serviço do movimento social com que está comprometido*” (p. 41).

O contexto que foi pesquisado e os referenciais teóricos analisados apontaram para o estudo de caso como uma abordagem metodológica adequada a fim de que os objetivos propostos sejam atingidos. Lüdke e André (1986) apresentam algumas características fundamentais desta abordagem, que alicerçaram minha escolha.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como (...), ou com plexo e abstrato (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (p. 17).

A entrevista semi-estruturada e o grupo focal tornaram-se elementos centrais e norteadores no método etnográfico. Através desta metodologia, consegui compreender, analisar e interpretar fatos relevantes para o problema em estudo.

5.2 Problema e as questões de pesquisa

Relembrando o primeiro capítulo deste estudo, reafirmo os motivos que a ele deram origem. Ao lado de grandes descobertas, alegrias, temores, conquistas e anseios, fui desenvolvendo o meu modo de ser e agir. Certamente as experiências que vivi na infância, o ambiente familiar e a experiência escolar inicial deixaram em mim marcas indeléveis que me motivaram a este percurso.

A descoberta da leitura, da música, da ida para a escola, a presença amiga dos professores, a companhia dos colegas e a passagem pela formação no Magistério e a graduação em Letras, foram decisivas para minhas escolhas atuais.

No entanto, senti-me preparada para este desafio quando me vi coordenando um grupo de professores numa escola pública. As leituras em torno de Paulo Freire, as reuniões de estudo carinhosamente planejadas, as discussões acerca dos problemas que nos afligiam e principalmente o compromisso de alguns educadores e o descaso de outros frente a esta realidade, levou-me a alguns questionamentos. À luz de uma vasta literatura produzida sobre a formação continuada dos educadores, destaco, Freire quando nos diz que “*o professor tem o dever de ‘reviver’, de ‘renascer’ a cada momento de sua prática docente*” (2001). Com essa perspectiva nos lançamos a este estudo.

Refletindo sobre o meu próprio fazer-pedagógico e o desenvolvimento profissional, a formação continuada que percorri e também daqueles que partilham comigo a necessidade de algumas respostas, propus o seguinte problema de pesquisa: Como o processo de formação continuada de educadores pode influenciar e resignificar suas práticas pedagógicas?

Compreendendo que o conhecimento muda constantemente em virtude do progresso das ciências e das condições sociais. Essas mudanças exigem que o professor não só se adapte a elas, mas reconstrua e interaja a partir do seu contexto. Daí surge a necessidade de novas reflexões, capacidades e saberes que sejam adequados a evolução da sociedade, exigindo o

rever dos processos que iluminam a formação continuada dos educadores. Para tanto, questiono:

- Que formação continuada pode contribuir para qualificar a prática docente?
- A experiência do Núcleo Apoio Docente – URI tem alcançado resultados que correspondam aos princípios que sustentam sua proposta?
- Que saberes estão sendo construídos e ou reconstruídos pelos professores em seus processos de formação continuada?
- Como esses saberes se conectam com o Projeto Pedagógico da Escola?
- O que motiva os profissionais a buscarem esta formação?
- Como ela se relaciona com a dimensão da autonomia docente?
- O que para eles têm mais significado?

Certamente, com as respostas a estas questões, não estarei encontrando respostas definitivas sobre o assunto em questão. No entanto, contribuirei para que os docentes encontrem sentido no seu ofício e possam analisar a importância e a necessidade de formarem-se continuamente tendo em vista a melhoria de sua prática educativa. Para isso, é preciso reconhecer humildemente que

... ao iniciarmos uma pesquisa dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer para investigar se situa dentro de uma totalidade mais ampla. De outra parte, quando iniciamos uma pesquisa não iniciamos do patamar “zero” de conhecimentos; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se (FRIGOTTO, 2000).

Essa inspiração norteou meus passos. Nem sempre o desenho inicial pode ser cumprido integralmente. Entretanto, ao delinear novas alternativas, recomponho o percurso e empreendo significativas aprendizagens.

5.3 Os interlocutores

Os interlocutores, como já mencionado, foram as professoras participantes do NAD – Núcleo de Apoio Docente que, desenvolve projetos de extensão oferecidos aos professores das áreas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Literaturas das escolas de Ensino Fundamental e Médio da região. Este grupo é coordenado por cinco professores da URI – Campus de Frederico Westphalen.

O grupo conta com a participação de vinte e uma professoras, todas mulheres, provenientes de várias cidades da região. Abrange as redes estadual, municipal e particular, e os níveis ensinos fundamental e médio.

Estas professoras semanalmente realizam leituras dirigidas para o aprofundamento teórico dos temas escolhidos e reúnem-se quinzenalmente para estudo, reflexão, socialização e produção de sentidos sobre os temas propostos, muitas vezes dividindo-se por área do conhecimento.

A perspectiva inicial dessa pesquisa previa a seleção de dez docentes para a fase das entrevistas e destes, quatro ou cinco seriam acompanhados com observações no espaço escolar. Alguns reencaminhamentos foram necessários porque houve dificuldades de acesso aos professores na URI, em função de uma agenda definida pelos Coordenadores do NAD. Frente a isso decidi acompanhar e observar cinco professoras que atuam na mesma Escola e que são participantes do NAD. As cinco professoras pesquisadas são especialistas na área de Letras, e, no momento da pesquisa, trabalhavam com o Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Brasileira.

As leituras realizadas, as discussões ocorridas no grupo, as trocas de experiências, as observações feitas e os dados coletados certamente possibilitaram a realização da pesquisa, bem como a reflexão sobre o impacto na prática docente. Foi imprescindível a compreensão de que cada contexto é um contexto, cada espaço educativo traz em si algumas realidades

próprias inerentes ao grupo que a forma. Certamente cada professora trazia uma história de vida e, portanto, cada grupo se constitui como um coletivo singular. Isto lembra a citação que Para Celso, através de From, usou na abertura da obra “A arte de amar” e que terminava assim “...aquele que imagina que todas as frutas amadurecem ao mesmo tempo como as cerejas, nada sabe a respeito das uvas” (1986, p. 17).

A citação levou a repensar o tempo e compreender que as cerejas amadurecem todas na mesma época e que as uvas têm diversos pontos de maturação. Por isso é possível observar a presença de grãos verdes num cacho composto de frutos maduros.

Comparando, metaforicamente, as uvas com os professores, entendo que as pessoas, os grupos e os espaços educativos têm pontos de maturação diferentes. Assim, pensar a formação continuada destes profissionais exigiu de mim uma postura equilibrada, o respeito às diferentes opiniões, a contribuição para a solução das necessidades e o desejo incansável de construir uma escola melhor.

5.4 Os procedimentos

A pesquisa teve como procedimentos principais entrevistas semi-estruturadas e grupos focais, no Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, escola onde trabalham as cinco professoras escolhidas.

A entrevista, conforme Minayo (1998, p. 57) “... é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais”.

Este instrumento favoreceu a coleta de dados inerentes ao cotidiano das professoras e com elas a compreensão de realidades escolares distintas. Certamente, não foi uma conversa sem pretensões: a comunicação verbal e escrita estabelecida entre mim e interlocutores teve propósito bem definidos.

Antecedendo as entrevistas, aconteceram reuniões com o grupo com a finalidade de apresentar o projeto e os objetivos da pesquisa aos interlocutores. Enquanto pesquisadora, neste contexto, registrei os fatos e interpretei-os no cotejamento com as informações obtidas nas entrevistas. Essas foram realizadas na própria Escola, em horário previamente agendado com as professoras.

Uma das preocupações que trouxe comigo desde o início da pesquisa refere-se a poder contribuir para melhorar a rotina cotidiana das professoras em questão, sua formação e sua prática pedagógica.

As entrevistas semi-estruturadas deram auxílio a coleta dos dados, privilegiando os relatos e narrativas feitos pelos docentes. Grupos focais também foram acionados para uma visão mais abrangente da temática.

Os procedimentos escolhidos para a realização desta pesquisa, contribuíram para que a análise e discussão dos dados fossem realizadas em diálogo com os referenciais teóricos eleitos.

Destaco a importância fundamental do entrosamento que vivenciei com os pesquisados, a fim de que os objetivos deste estudo fossem atingidos. A parceria foi entabulada a partir do primeiro contato, no qual ficaram claros os objetivos que desejava atingir e os procedimentos que iriam nortear o trabalho.

5.5 Perspectivas de análise e interpretação dos dados

As pesquisas qualitativas, em geral, produzem um considerável volume de dados e informações que precisam ser organizados, compreendidos e interpretados pelo pesquisador.

Mazzotti, afirma que

à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final (1998, p. 170).

Os referenciais teóricos estudados contribuíram, com certeza, para a análise e discussão dos dados coletados. Os fundamentos da análise de conteúdo ajudaram a trabalhar os dados, levando em conta que essa metodologia “*assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem*” (FRANCO, 2003, p. 14).

Inspirada em Bardin (1979) é possível dizer que a análise de conteúdos é um conjunto de técnicas de análise de comunicação, com vistas a descrição do conteúdo das mensagens.

Nosso propósito foi o de tomar as narrativas dos professores e analisar cada uma delas verticalmente, procurando extrair as expressões de significado para o objetivo da pesquisa. Num segundo momento, tomei o conjunto das respondentes e cotejei horizontalmente seus depoimentos. Após a descrição crítica, detalhada e cuidadosa passei aos processos de inferência e interpretação, a partir do referencial teórico escolhido.

As categorias de análise, na medida em que foram emergindo do processamento de dados, serviram de suporte para o conjunto dos dados. Foram, então, estabelecidas algumas categorias que tornaram possível a construção e reconstrução de dados em uma perspectiva de análise-síntese-descrição e interpretação. As categorias descritas a seguir orientaram a análise dos dados:

- 1- O valor da formação continuada;
- 2- Características das experiências significativas de formação continuada ;
- 3- Responsabilidade da formação continuada, espaços e tempos para que ela ocorra;
- 4- Formação continuada, saberes docentes e autonomia;
- 5- Propostas para a formação continuada.

Durante essa caminhada, muitas vezes, foi preciso voltar ao referencial teórico-metodológico a fim de verificar se ele contemplava as categorias emergentes do estudo realizado, bem como as suas possíveis relações. Nesta direção, Ludke e André (1986) quando abordam o processo de análise afirmam que

a categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. (p.49)

Nesse exercício foi preciso ir além da análise das categorias. Procurei uma sustentação a elas no contexto mais amplo do estudo, num exercício contínuo de imersão nos dados e na teoria.

O cotidiano da pesquisa apresenta desafios que se constituem em significativos processos pedagógicos. Muitas decisões precisam ser tomadas durante o caminho, redirecionando percursos pré-estabelecidos e exigindo flexibilidade do pesquisador. Essa condição, em princípio, desestabiliza as representações que se faz do processo a ser percorrido. São elas, porém, as que qualificam a formação nessa direção, pois exigem a tomada de decisões e ensinam que em pesquisa qualitativa é caminhando que se faz o caminho.

CAPÍTULO VI

6 DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, OS SABERES DOCENTES E A AUTONOMIA

Ir-se à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original, porque descoberta nossa, isso é pesquisar (MARQUES, p. 92).

O contato, os encontros, as entrevistas, as observações e as conversas ofereceram momentos ricos em que pude conhecer a trajetória profissional das professoras, as suas explicações sobre as práticas pedagógicas, os seus posicionamentos e opiniões acerca da formação continuada, dos saberes docentes e da autonomia.

Ao falar de si, as professoras construíaam os discursos e as narrativas que abordavam os diferentes aspectos que interessavam a essa pesquisa. Nem sempre foi simples analisar os depoimentos em forma de categorias, pois um tema se imbricava no outro. Entretanto, para fins de análise, procurei organizar as narrativas em núcleos de significado que serão apresentados a seguir.

6.1 O Valor da formação Continuada

Ao questionar as professoras sobre a valorização da formação continuada pude perceber uma certa unidade nas idéias incluindo a importância da mesma para a prática docente. Sobre o valor da formação continuada uma professora diz “, *concordar com sua importância pois*

precisamos nos manter atualizados e essa atualização se dá mais precisamente através de cursos e os de formação continuada surtem mais efeito porque propõem uma atividade prática”.

Outra professora manifesta a necessidade e o valor desta formação salientando “*a necessidade de acompanhar as inovações e buscar respostas e sugestões para melhorar a sua prática. Pois, ser professor, na atualidade , é um desafio”.*

Olhando os depoimentos é possível perceber que os mesmos trazem a idéia de que a formação continuada propicia a atualização e melhora a prática em sala de aula. Os professores reconhecem na formação continuada um valor que pode melhorar a qualificação e a prática pedagógica.

No entanto, mencionam que a efetivação desta formação é relativa devido ao desinteresse de alguns, ao pouco incentivo dos órgãos governamentais e a metodologia de alguns cursos e encontros de formação. Uma professora diz que

... a formação não é valorizada por quem é responsável (MEC, SE, CRE), estes órgãos dizem que ela tem que acontecer mas não é nada orientado, além disso, há muita rejeição do corpo docente, para haver a formação continuada tem que haver uma negociação, o professor tem que ser recompensado.

É possível perceber a crítica a pouca valorização dada aos que se envolvem em processos de formação continuada, bem como ao fato de que essa não passa por negociações com os professores, incluindo as condições dadas para tal. Nesse sentido parece que desejariam ser mais ouvidos e gostariam de perceber que seus esforços são capazes de instituir um retorno mais objetivo, em termos de carreira profissional.

Indicam, ainda, como uma limitação, que nem sempre há disponibilidade de oferta de propostas, talvez por falta de programas oficiais que apoiem iniciativas e prevejam financiamentos para atividades de formação. Na visão de algumas, parece que nem sempre há interesse para que a formação continuada aconteça.

As professoras encontram-se em diferentes níveis de desenvolvimento e maturidade profissional convivendo em uma mesma escola, manifestando interesses distintos referentes à formação. Nóvoa, nos auxilia nesta reflexão quando afirma que

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

As interlocutoras deixam transparecer que não se encontram na situação recomendada pelo autor pois não reconhecem a possibilidade de participar na definição de alternativas de formação continuada e, provavelmente por essa razão, nem sempre a percebem como um investimento pessoal.

Para provocar o diálogo e a reflexão com as professoras, trouxe a afirmativa de alguns teóricos e movimentos que indicam estar presente no discurso da formação continuada uma certa ambigüidade, uma vez que essa tendência vem reforçada pelas políticas neoliberais e servem para afirmar que o professor sempre está incompleto, atribuindo a ele um certo sentido de incompetência.

Não parece, entretanto, ser essa a visão das respondentes. Para elas a formação é uma exigência atual e o *“... professor é um profissional que sempre tem algo a aprender, nunca está pronto. Diariamente, temos e buscamos experiências novas que nos fazem amadurecer e o e compreender melhor a nossa prática”*.

Percebem que trabalhar em educação requer uma formação constante e isto não significa que o professor não esteja capacitado para realizar o seu trabalho. Além disto, a formação permite, segundo elas, novas experiências, incluindo a troca de saberes e o amadurecimento da profissão.

Essa percepção coincide com o que preconiza Marques, dizendo que

enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo. (MARQUES, 1992, p.38).

Foi gratificante encontrar nos depoimentos a positividade sobre a formação. De alguma forma indica uma maturidade intelectual das professoras e revela seu compromisso com seu trabalho, em busca da qualidade. Indica ainda, um anseio em partilhar a responsabilidade por essa formação, assumindo a condição de sujeito do processo em que se envolvem.

6.2 Características das experiências significativas da formação continuada

Quando, durante a entrevista, as professoras fizeram seus depoimentos sobre as experiências significativas de formação continuada, ressaltaram aquelas que privilegiaram a área de conhecimento com que trabalham. Essa postura revela um certo anseio de que a formação traga saberes que ancorem nas suas experiências cotidianas e possam, facilmente, trazer benefícios para o trabalho que desenvolvem. Ter a realidade como referente, trazer coisas novas e rever a postura do educador são fatores que, no dizer das professoras, torna a formação continuada significativa, como afirmou uma das professoras parceiras. *“As formações deveriam ser específicas às disciplinas que cada professor atua. Quando o professor busca a formação continuada ele busca o novo e essa formação deve oferecer isso a ele. Acredito que todos os colegas buscam o mesmo”*.

Essa postura, entretanto, pode indicar também, uma resistência aos processos que exijam reflexões mais complexas e amplas. Revela um certo praticismo dos professores, provavelmente pela sua condição cotidiana nas escolas.

Também tem sido um valor, na visão das respondentes, as atividades coletivas. Para elas, o sucesso da formação continuada acontece quando o grupo reunido tem os mesmos objetivos e metas. *“Grupos com os mesmos interesses. Ou por área, ou por disciplinas, ou*

por escola, etc. Grupos que têm o mesmo objetivo e caminham em busca da mesma meta possuem mais chances de sucesso. Não sei se meus colegas pensam assim". Aqui pode estar presente a importância do Projeto Político Pedagógico da Escola, como articulador dos desejos e objetivos comuns.

Também ressaltam que os cursos tendem a ser mais eficientes, quando permitem acompanhar e avaliar resultados após a experimentação das práticas pelos professores. *"Por ser um 'curso' que dura mais tempo e nos dá condições de fazermos algumas alterações (mudanças) em nossas práticas e até avaliar seus resultados. Podemos ver o que é possível e o que não é possível ser mudado"*.

Neste sentido a iniciativa acadêmica foi citada como uma experiência significativa e conforme uma das professoras *"... o NAD – URI, para mim foi importante porque ficamos a par de novas teorias e tivemos sugestões de atividades interessantes para realizarmos com nossos alunos", e percebemos a importância da formação.*

As professoras foram capazes de explicitar que as experiências de formação que consideram significativas são as que respondem aos seus anseios de reflexão autônoma, tomando o trabalho que realizam como referente. Está aí uma dimensão apontada por diversos autores (Nóvoa, Tardif) que valorizam a epistemologia da prática, reconhecendo que os professores são portadores de saberes que estão em constante movimento. O depoimento abaixo atesta essa perspectiva. *"Na minha opinião as condições que estão presentes nas experiências de formação continuada bem sucedidas é a leitura, reflexão, o repensar da prática pedagógica, estudar e dialogar"*.

Cabe um destaque muito significativo para uma professora que mencionou a importância de compreender a escola como um espaço de formação. *"Acredito, também, ser uma boa experiência a formação continuada nas escolas quando tratam com o corpo docente daquela escola, dos problemas, ações referentes aquela escola"*.

Essa posição revela uma perspectiva mais autônoma da profissão docente e percebe que o contexto sócio-cultural pode ser definidor das reflexões e práticas que redundem em melhoria da ação educativa. Há a compreensão de que a escola pode ser um espaço privilegiado para a aprendizagem contínua, favorecendo o debate das questões políticas e sociais, onde todos possam expressar suas idéias e ser protagonistas de sua formação.

Trabalhar numa escola, implica, certamente, estar em meio a um grupo, a um coletivo de pessoas. Formar-se neste coletivo é sem dúvida desafiador. Compreendo o quão complexo é evitar que haja isolamentos procurando, ao contrário, que se estabeleça um grupo que atua coletivamente. Para tanto, é preciso muito diálogo favorecendo que todos sejam ouvidos e respeitados nas suas opiniões.

Freire (2001) fala do inacabamento dos seres humanos e do constante movimento de criação e recriação que os envolve, incluindo seus saberes e suas aspirações. Parece ser possível apostar que o professor, no espaço cultural da escola, conhecendo a realidade de seu cotidiano, compreendendo as suas potencialidades e limitações, tenha condições de valorizar os espaços de formação continuada, propondo novas maneiras de reinventar a escola. O trabalho coletivo pode ser um caminho, como aponta Alevato.

(...) se a escola onde trabalha contasse com uma organização grupal interna que favorecesse o desempenho coletivo, que realimentasse as energias e valorizasse as forças vivas, possivelmente nosso professor reagiria de forma diferente e enfrentaria a situação com menos sofrimento psíquico. Não estamos defendendo que ele devesse ignorar as condições efetivas ou a realidade que vive; pelo contrário, um grupo “vivo” não tenta “conviver com as circunstâncias”, mas as enfrenta como um desafio, sonha e investe no sonho (1999, p. 27).

A escola, nessa perspectiva pode ser um lugar onde o conhecimento é construído e/ou resignificado. É preciso tomar cuidado para evitar a rotina e a burocracia que impedem esse movimento. Muitas vezes os gestores não estão conscientes deste desafio. Preocupam-se demais com a burocracia da escola e não percebem que, ao colocar em segundo plano as

preocupações pedagógicas, correm o risco de perder a essência do processo escolar. Alguns depoimentos a seguir representam a reflexão das professoras nessa direção.

Sim. A escola é um lugar onde os professores constroem o conhecimento, pois nunca sabemos tudo, e é muito bom descobrir coisas novas dialogando com nossos colegas professores, trocando experiências, através de relatos e também na sala de aula junto com os alunos.

A escola é um dos lugares onde se constrói conhecimento. Muitas vezes os gestores não tem essa consciência. Eu tento agir sempre nessa direção, pois a reflexão é que muda a ação.

Certamente o professor deve sentir-se responsável pelos processos de formação continuada. No entanto, precisa do estímulo das instituições e responsáveis pela gestão dos sistemas educacionais, desde a escola até os níveis centrais. Quando isso não acontece, ocorre um certo negativismo e indiferença frente a essa formação.

O papel que os diretores e coordenadores pedagógicos exercem na escola é de fundamental importância. Nessa direção, como afirmam Fullan & Hargreaves (2000),

... naqueles locais em que a liderança e o ambiente da escola são, especial e persistentemente, não apoiadores, o sucesso das tentativas dos professores será pequena, inexistente ou será de curta duração, e os professores, de modo rápido, aprenderão a não tentar mais nada. É aqui que o papel do diretor se mostra crucial. (2000, p.104).

Entendo, assim, como fundamental essa ação dos gestores no sentido de apoiar e incentivar os professores para a efetivação dos processos de formação continuada nas escolas, em tempos e espaços planejados.

Quando instiguei as professoras a pensar sobre o impacto na docência e na prática pedagógica das experiências positivas de formação percebemos que elas valorizam os processos que viveram. Uma delas afirmou: *“Com certeza em minha prática há muitas atividades realizadas que aprendi, nos APCs (UFMS)¹⁶, em seminários, palestras que*

¹⁶ APC – Programa de Ações Pedagógicas e formação do aluno – cidadão do PEIES, com ênfase nas disciplinas do Currículo básico. PEIES – Programa de Ingresso ao Ensino Superior, desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria.

participei, mas principalmente a troca de experiências com colegas foi o que mais oportunizou as práticas de sala de aula”.

Outra das respondentes ressaltou que *“toda vez que nos propomos a mudar algo em nossa prática pedagógica, estamos tentando melhorar de alguma forma, isto é importante, pelo menos tentar, pois nem sempre conseguimos êxito em nossas tarefas”.*

Para as professoras entrevistadas as atividades de formação são vistas como portadoras de possibilidades de qualificação, sempre que se articulam com suas trajetórias e representações das práticas que desenvolvem.

Uma vez participei de um curso de música e percebi a importância da música associada aos conteúdos, torna a aula interessante. A arte e a literatura combinam, aprendi isso em cursos e não na graduação.

Sempre que aprendo algo novo, tento passar da melhor forma possível para meus alunos. Ex: atividades de pré-leitura, palavras-chave, a variedade de gêneros textuais, etc. O NAD sugeriu-me formas de como trabalhar, analisar e produzir os diversos tipos de textos existentes.

Esses depoimentos tornaram possível a compreensão de que a experiência da formação continuada é importantíssima para a inovação das práticas docentes, pois muitas atividades usadas em sala de aula foram vivenciadas pelos professores nos espaços de formação continuada. Sobre essa questão Nóvoa faz uma interessante afirmação.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (1995, p.25).

O mesmo autor complementa, chamando a atenção para o fato de que

se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1995, p.25/26).

A atualização constante do professor para o trabalho em sala de aula, através de cursos, oficinas, troca de experiências, grupos de estudos tem significado quando a teoria e prática são articuladas, debatidas e aplicadas, como afirmou uma das interlocutoras,

Confesso que no início da minha profissão, ficava horas folheando livros e ficava angustiada porque não encontrava algo interessante para trabalhar com os alunos. Me senti mais segura no momento em que eu e mais duas colegas de Português nos reuníamos, nas folgas e preparávamos as aulas juntas. (Professora Entrevistada)

Correia e Matos (2001) mencionam que a atividade dos professores é permeada por solidões e solidariedades e quando a solidariedade supera a solidão, o trabalho dos professores encontra mais sentido e assume melhor sua condição partilhada e socialmente significada. A troca de experiências e a partilha de desafios provoca alternativas criativas e, acima de tudo, constrói uma dimensão de processo, só possível no diálogo, como ensinou Freire.

6.3 Responsabilidade da formação continuada, espaços e tempos para que ela ocorra

Mesmo entendendo o professor como principal sujeito da formação, preciso registrar que essa não é uma responsabilidade meramente individual, como muitas vezes aparece na lógica competitiva. É também uma responsabilidade das políticas públicas e institucionais. Os sistemas, compreendidos dentro de um contexto social, têm de fazer a parte que lhes compete porque, em última instância, são os principais responsáveis pelas condições de trabalho dos professores e dos estudantes.

As respondentes demonstraram alguma clareza quanto a esse aspecto. Inclusive reconhecem que os sistemas, através das Secretarias e órgãos afins, bem como as Universidades são os órgãos que têm a responsabilidade e a legitimidade para encaminhamentos propositivos de formação continuada dos professores e maior qualidade do trabalho escolar.

Alguns de seus depoimentos atestam essa compreensão.

Se os Governos se impusessem um pouco mais talvez cobrando um retorno dos professores após pequenos cursos, seminários, etc de formação continuada, creio que haveria respostas. Se o governo organizasse formação continuada dentro de determinados espaços (2 dias antes das aulas, 1 sábado por mês, por exemplo) das quais todos os professores deveriam participar haveria, talvez, um número maior de docentes expostos às mesmas falas, às mesmas inquietações e quem sabe o resultado seria um pensamento buscando uma ação conjunta.

Acredito que o Estado através de suas coordenadorias é responsável por nos oferecer cursos, a escola também pode propor algo, pode ser através de grupos de estudos...Ou há uma hierarquia na educação e penso que essa hierarquia é responsável (MEC, SE, CRÊ, Supervisão escolar).

É fácil perceber nos depoimentos que as professoras reivindicam espaços formais de formação continuada, vinculados a um projeto de escola que também contemple e valorize essa dimensão. Ao mesmo tempo revelam uma condição de espera, aceitando a hierarquia de decisões e atribuindo a ela a iniciativa das ações. Essa é uma questão candente porque tenciona o desejo de autonomia dos professores com a cultura de um sistema educativo que, historicamente, define as políticas educacionais, incluindo os rumos das práticas de formação continuada.

Outro aspecto interessante ressalta a visão da universidade como lugar legitimado de produção de conhecimento. Se por um lado esse é um reconhecimento importante da própria natureza da universidade, também evidencia a situação dicotômica que se estabelece entre quem produz conhecimento e quem o consome, papel historicamente atribuído ao professor da educação básica. Ainda que não se atribua exclusivamente ao espaço da educação superior, ele aparece com destaque, na visão das professoras respondentes, representado no depoimento abaixo.

Deve haver iniciativa das universidades, e quando há ausência destas,devem assumir as secretarias de educação (município e estado) e a Coordenação Pedagógica da escola. As universidades porque é lá que surgem as novas tendências educacionais a partir da observação de falhas ou problemas na educação básica.

A afirmativa que se segue reforça a visão anterior, mas já atribui à escola, também, um papel de protagonismo importante.

As universidades e as escolas. Acredito que as universidades têm um papel fundamental, pois são entidades respeitáveis que conseguem realizar um bom trabalho nesta área. Por outro lado, a Escola pode, juntamente com a boa vontade dos professores da mesma área, realizar um excelente trabalho, preparando suas aulas em conjunto. Pois cada professor leva suas sugestões, e o trabalho fica mais produtivo.

É significativo discutir a concepção de conhecimento que se coloca no imaginário das professoras. Em geral, o docente não se reconhece como construtor de conhecimento, porque esse conhecimento só é legitimado pela teoria. Percebe-se como alguém que possui um saber prático e traduz a idéia de que a prática desatualiza a teoria. Por isso, atribuem aos órgãos governamentais a responsabilidade da formação continuada, sem se darem conta de que os momentos de reflexão das propostas de formação deveriam auxiliar a compreensão da prática na teoria.

Reporto-me a Cunha (2003) que auxilia na reflexão dizendo que, muitas vezes, “*a prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências e essas são entendidas como uma forma de ativismo.*” (p.71).

Diante dos dados obtidos é possível perceber que ainda há muitos estudos a serem feitos e muitas experiências de formação a serem efetivadas para que se possa compreender a teoria e a prática como partes de um mesmo processo, interagindo entre si, ao longo da formação continuada do educador na construção de sua profissionalidade.

Cabe, ainda, mencionar outro aspecto bastante importante quando se aborda a formação em serviço. Trata-se da questão do tempo para a formação continuada que, articulado com a dimensão do espaço, revela valores e expectativa das docentes.

As respondentes foram objetivas nessa questão, assumindo o referente cultural da organização escolar a que estão acostumadas. Essa cultura consolidou conceitos de tempo específicos, de espaços próprios, de divisões disciplinares, de seriação, de formas de avaliação, enfim tudo aquilo que faz parte do cotidiano escolar onde estão inseridas. Essa

condição cultural delimita as formas de pensar e foi ela o referente das narrativas coletadas.

Sugerem que

a educação continuada deveria acontecer na escola a cada mês e aos sábados pela manhã, na escola... ou... A escola deve providenciar assuntos de interesse do grupo. E dentro da mesma escola pode ter grupos diferentes, com interesses diferentes. Ex: grupo de professores, das séries iniciais, dos professores do Ensino Médio, etc.

Para mais uma das respondentes, “*a formação continuada dentro do espaço escolar deveria ser por áreas afins, com encontros mensais ou bimestrais, 3 a 4 horas de duração por encontro. Esses encontros poderiam ser feitos durante a semana (no horário de trabalho) ou nos sábados pela parte da manhã*”.

Certamente os estruturamentos da cultura escolar estão presentes nesses depoimentos. Mas também a reivindicação de tempos e espaços para a formação revela a condição concreta do cotidiano dos professores que vivem processos de intensificação do trabalho. Ter tempo e espaço definido sugere respeito a sua condição profissional e corresponde às suas necessidades de partilha e diálogo.

Percebe-se que a idéia de tempo e espaço para a formação continuada é determinante na definição dos modos e fins. Quando não há previsão de tempo e espaço parece que essa atividade não tem valor. Em geral essa condição desmotiva o professor porque não respeita o seu tempo pessoal. O trabalho pedagógico que acontece fora da sala de aula para o preparo das aulas nem sempre é reconhecido e se inclui na mesma lógica de que as atividades importantes devem merecer tempo remunerado.

Ferreira (2003) chama a atenção sobre as condições que poderão “*favorecer o sucesso da formação contínua, como a institucionalização de espaços e tempos de reflexão, estudos e pesquisas (semanais, quinzenais, ou, ao menos, mensais) que permitam uma ação formativa em continuidade e o acompanhamento das inovações dela decorrentes*” (p. 58).

Certamente além dos espaços e tempos pré-determinados para que a formação continuada aconteça, deve o professor sentir-se valorizado, também, por aqueles momentos em que a conversa entre colegas acontece favorecendo a troca de experiências e o enriquecimento da sua profissionalidade.

6.4 Formação continuada, saberes docentes e autonomia

O estudo empreendido procurou, ainda, compreender o que pensam as professoras a respeito dos saberes docentes e da autonomia na formação continuada. Considerei adequado, para fins de análise, dividir essa reflexão em itens que podem atribuir mais clareza aos achados. Tardiff (2003) e Contreras (2002), além de outros autores, me auxiliaram nestas reflexões para melhor compreensão sobre o pensamento das professoras a respeito da complexidade da docência e os saberes que ela exige, bem como a autonomia do professor, sua importância e complexidade.

6.4.1 A Complexidade da docência e os seus saberes

A literatura aponta que a docência é uma atividade complexa e exige saberes de muitas origens. Quando perguntei às professoras o que elas pensam sobre como o professor aprende, incluindo a condição individual ou coletiva, percebi que os processos partilhados foram apontados como os mais significativos. Crêem elas que essa é a melhor forma de construir o conhecimento, através da troca de experiências entre professores e entre esses e seus alunos.

Dizem as respondentes que o professor aprende no coletivo com a troca de experiências. *“Na escola tenho um colega com quem divido ações da sala de aula e valorizo muito essa possibilidade... ou... o melhor saber é aquele construído no coletivo. Não só colegas da área (Letras), mas também colegas de outras áreas.”*

Outro depoimento ilustra que o professor aprende coletivamente com a troca, com leituras, debates, com a percepção das coisas no seu dia-a-dia. *“Por isso quando os problemas são da escola, reúnem-se todos os professores para estudar os problemas e achar soluções. Quando os problemas estão em uma disciplina específica, trabalha-se com os professores daquelas disciplinas. O grupo precisa manter o interesse.”*

Também foi mencionado que o acesso ao conhecimento pode ter momentos individuais, especialmente quando o professor busca e realiza leituras que lhe interessam e qualificam. *“Acho que podemos construir o conhecimento sozinhos, através de leituras e também com a colaboração de nossos colegas e com a participação e contribuição dos alunos”.*

Mencionam também a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como um elemento de influência na prática pedagógica, incluindo as práticas coletivas de funcionamento mais amplo. Reconhecem que, quando esse Projeto é resultado de ações e práticas partilhadas pelos atores da escola, as vivências cotidianas se tornam, por excelência, formativas. Se nas suas trajetórias essa condição aparece com mais constância torna-se parte de seus saberes. Essa perspectiva confirma a visão de que os saberes dos professores são resultado de uma história de vida e traduzem a necessidade de um processo de aprendizagem e formação. Tardif ressalta que

... o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objeto qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa, a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2003, p. 11).

Concordando com a idéia do autor, posso afirmar que os saberes são construídos cotidianamente na escola, através da interação com as pessoas. Os saberes experienciais aí se fazem presentes, auxiliando os professores em sua prática pedagógica através da partilha do material didático, das técnicas que tiveram sucesso, das conversas na hora do recreio entre

outras possibilidades. Esses saberes, quando partilhados, transformam-se em momentos (coletivos) cotidianos de formação continuada, que se incluem na cultura da escola. O depoimento de uma professora pode ilustrar bem esta idéia.

É importante que o professor tenha contato permanente com outros professores, através de cursos, pois assim poderá manter-se atualizado, ficar a par de novas tendências e até discutir com seus colegas sua prática em sala de aula, trocar idéias e até se possível, trocar material, a fim de enriquecer, aprimorar e ministrar suas aulas da melhor forma possível para que os alunos tenham um bom aproveitamento das aulas e de fato “aprendam” os conteúdos trabalhados.

A dimensão coletiva reforçada pelas afirmações das respondentes estimulou-me a ampliar a reflexão sobre a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP). Procurei saber sobre sua importância na Escola, se influencia a prática pedagógica dos professores e alunos, enfim, se faz diferença no espaço escolar.

As respostas sugerem que o P.P.P da Escola é um documento que, por ser construído coletivamente, deve ser observado e respeitado. Entre os depoimentos que expressam esse valor estão os abaixo mencionados.

Cada escola tem forma própria de “ser” seguindo, evidentemente, sua proposta pedagógica. Todos os professores devem caminhar na mesma direção para podermos oferecer uma educação de qualidade onde todos falam a mesma língua, isto é, têm a mesma linha de ação.

Creio, firmemente que através do P.P.P da escola, vai ter influência na prática pedagógica dos professores e alunos. Os interesses e objetivos estão ligados a P.P.P, portanto, através deles temos as intenções e direcionamentos da escola.

Percebi que o P.P.P da Escola influi, com alguma intensidade, na prática pedagógica de seus professores. Se construído coletivamente pode traçar os objetivos e interesses da Escola, que incluem a formação continuada de professores e aperfeiçoamento das práticas de ensinar e aprender. No entanto, nem sempre a dimensão coletiva de definição do PPP acontece. Há professores que trabalham na Escola e o desconhecem.

Para alguns fica a idéia de que o PPP é mais um documento formal do que algo feito por todos. Provavelmente será preciso um processo mais longo e intenso para fazê-lo significativo para todos, pois, como afirma ARROYO, “*elaborar coletivamente diagnósticos e propostas exige colocar na mesa crenças, valores, práticas, seguranças e inseguranças. Os coletivos de profissionais terminam por provocar uma dinâmica na escola e entre eles próprios.*” (2001, p. 127).

Ações reflexivas são determinantes para que a tarefa docente seja aperfeiçoada e compreendida na sua complexidade. A reflexão sistemática das práticas e dos saberes inerentes a ela, auxiliam e contribuem para que os professores sejam sempre mais conscientes de seus valores e de sua condição de autoria.

6.4.2 A autonomia, sua importância e complexidade

Tendo presentes os conceitos aqui explicitados pelas professoras participantes desta pesquisa, busquei junto a elas, a compreensão que possuem sobre a autonomia docente. Essa dimensão é importante na sua relação com os processos de formação continuada, pois interfere na apropriação e direção que é dada aos saberes, constitutivos de sua profissionalidade.

Instigadas a falarem sobre o tema da autonomia docente as professoras foram unânimes em atribuir a essa dimensão um destacado valor. Assumem que a autonomia é um condição importante na vida do professor, porque permite que o mesmo se responsabilize pelo seu trabalho e conquiste seu espaço. Reconhecem, entretanto, que se trata de uma perspectiva condicionada ao contexto em que atuam. Dizem elas: “*a autonomia do professor é importantíssima, desde que ele não perca a visão da escola, que ele trabalhe livremente dentro de um objetivo maior*”, referindo-se ao PPP da escola. Outra interlocutora mencionou outros elementos que incidem sobre a autonomia dos professores. Afirmou que “*o professor*

tem a autonomia para decidir que métodos, atividades vai usar em suas aulas. Isto é importante, mas os conteúdos devem ser dados, o plano de curso deve ser seguido corretamente”.

Reforçam, mesmo assim, a importância dessa condição. *“A autonomia do professor é importante, deve acontecer, porque na sua autonomia é que aparece a sua marca, quem o professor realmente é.”*

Por esses depoimentos percebi que a autonomia é entendida pelos professores como uma condição individual, muitas vezes restrita ao espaço da sala de aula, ligada a sua forma de trabalhar. Não há uma reflexão mais ampla da autonomia enquanto categoria profissional, na coletividade. No imaginário das professoras aparece a dimensão da autonomia ligada às questões metodológicas. Uma professora, porém, extrapolou um pouco esta idéia quando disse que *“cada profissional é autônomo para decidir a forma que vai se aperfeiçoar. Seja de forma individual ou coletiva”.*

A autonomia, quando articulada aos processos de formação docente, tenderá a privilegiar os espaços de trabalho como referente dessa formação e a auto-organização dos docentes como princípio. Certamente, os professores amadurecerão no sentido da coletividade. Freire, nos diz que

a gente vai amadurecendo todo dia ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (2001, p. 121).

Respeitando a idéia e a caminhada das professoras acerca da autonomia, me propus a questionar um pouco mais a respeito desse assunto, através do grupo focal. Nos reunimos numa tarde de dezembro passado, na Escola em que trabalhamos e dialogamos acerca dos depoimentos que refletiam o conceito de autonomia expressados por elas na entrevista anterior. Os mesmos reforçaram a idéia da autonomia ligada ao professor em sala de aula, que

mantém a ordem e a disciplina, e define sua metodologia de trabalho. Algumas questões (ANEXO D) orientaram esta técnica e permitiram o aprofundamento acerca do conceito de autonomia pensado e vivido por elas. Questionei de que forma a autonomia docente é vivenciada pelo professor e se na opinião do grupo há relação com a formação continuada. O resultado foi positivo porque, através dos depoimentos, foi possível perceber que houve uma reflexão mais ampliada acerca da autonomia, entendendo-a também como um processo coletivo de trabalho, formação, troca de experiências, acerca da prática pedagógica. Os depoimentos refletem esta idéia e a opinião das professoras

Com certeza. Pois o professor tem autonomia de decidir se quer participar ou não dos cursos de formação continuada. A autonomia docente é vivenciada pelo professor no momento em que ele preparar sua aula.

Estou com muitas dúvidas em relação à autonomia do professor. Começo a perceber que há momentos em que se deve ter normas bem claras para orientar o professor, caso contrário ele se sente meio perdido. A autonomia está relacionada ao bom senso e eu penso que para termos bom senso os estudos de formação poderão contribuir sim para este avanço. Quem sabe, no diálogo, na troca com o colega, nos debates de assuntos de interesses comuns se estabeleceu regras que todos seguem como forma de uma melhor organização, agindo com autonomia.

Mesmo que a reflexão tenha incluído outras dimensões, ainda percebi que a relação atribuída entre autonomia e formação não consegue alcançar uma consistência que amplie os conceitos, para além das práticas escolares. Certamente há uma longa caminhada a percorrer até que se alcance uma conscientização coletiva a respeito da autonomia, enquanto atributo de uma condição de profissionalidade. Especialmente porque a condição do exercício dessa autonomia está articulada e dependente dos demais processos de conscientização que se estabelecem na sociedade. Contreras (2002) nos ajuda nesta reflexão, mencionando que

... o esclarecimento da autonomia é por sua vez a compreensão das formas ou dos efeitos políticos dos diferentes modos de se conceber o docente, bem como as atribuições da sociedade na qual estes profissionais atuam... ao falar da autonomia do professor, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação. (p.25).

Para o autor, a compreensão mais ampla da autonomia docente e da profissionalidade, passará por uma compreensão maior acerca da sociedade e de suas influências sobre a educação, compreendendo melhor as estruturas sociais e institucionais que condicionam a educação e a prática educativa de seus profissionais.

6.5 Propostas para a formação continuada

Os dados obtidos nas observações e entrevistas apontam algumas propostas para a formação continuada dos docentes. Quando questionadas sobre sugestões para a experiência da formação continuada que gostariam de viver, apontaram algumas possibilidades nessa direção, reforçando sempre o valor que atribuíam a essas atividades, especialmente considerando a formação continuada que acontece na própria escola. Nesse sentido apontaram a criação de grupos de estudo como momentos de reflexão teórica e de valorização de momentos de partilha dos saberes que constroem nas suas trajetórias. *“Queremos, especialmente, grupos de estudos funcionando nas escolas por área, com leituras teóricas que venham ao encontro com a prática pedagógica e depois a discussão e troca de experiências”*, disse uma delas.

Os depoimentos coletados manifestam algumas prioridades para os programas de formação continuada, indicando suas necessidades e preferências. O que se observa é a urgência de temas centrados na prática cotidiana do trabalho docente e uma necessidade de partilha com os pares criando uma condição de trabalho coletivo. De modo geral, o professor sente-se solitário quando o trabalho é individualizado, precisando de espaços em que as discussões coletivas retomem a perspectiva da construção de relações profissionais e pessoais.

Reunir o grupo a partir de assuntos que os interessem constitui-se na principal demanda, rechaçando temas muito abrangentes que, às vezes, parecem que não são significativos para ninguém. Essa condição também pode estar revelando um imediatismo dos docentes que,

dessa forma, se distanciam de um processo de formação mais amplo, que extrapole as questões mais pragmáticas de suas práticas. Pode ocorrer um certo estreitamento de horizontes, ao imaginar que só são úteis processos formativos que dêem respostas imediatas, impedindo a abertura de novas perspectivas reflexivas. Entretanto, não se pode deixar de reconhecer que o cotidiano dos professores, pelas demandas que se apresentam, em especial nas redes públicas de educação, tornam emergentes processos formativos que respondam ao que vivem cotidianamente. O que não pode ocorrer é um certo alienamento que essa perspectiva pode conduzir, valorizando um praticismo que vai retirando do docente sua condição intelectual. As questões da prática precisam ser percebidas como o ponto de partida e, quem sabe, de chegada dos processos de formação. Esses, por sua vez, não podem restringir-se a um receituário técnico que desqualifique, em prazo médio, a condição intelectual da profissão que os professores escolherem e que, por natureza, envolve a capacidade autônoma de pensar.

Seria uma prioridade proporcionar constante diálogo, fazendo das trocas de experiências uma condição da reflexão mais aprofundada, em que as leituras e teorias pudessem ter sentido na construção de conhecimento realizada pelos docentes.

Nesse sentido parece que o importante seria detectar o que se constitui como desafio para elas. As interlocutoras chegaram a mencionar alguns, que envolvem, as questões de indisciplina, domínio de classe, relacionamentos. Depois, ainda trazer para estudo materiais que abordem o assunto e que levem à reflexão e a possível mudança da ação. Esse parece ser o auxílio esperado pelos professores.

A formação que se compromete com a condição de sujeitos dos professores precisa indicar que os respeita enquanto profissionais, preocupados com a qualidade de seu trabalho, num contexto de reciprocidade humana. É imprescindível, como condição para o exercício da profissão, tentar recuperar a idéia do professor como um intelectual.

Em segundo lugar, tendo em vista as demandas dos docentes, desejam elas que se respeite a filiação por área do conhecimento, dialogando com a especificidade do que se passa em outros ambientes escolares e de formação.

Essa postura requer a escuta atenta dos docentes, no sentido dado por Freire (2001), quando anuncia que esse é um ato de respeito humano. Ouvir e valorizar seus saberes se torna ato imprescindível, incluindo suas práticas e as concepções que sustentam o trabalho que realizam. Só a partir deles seria possível interagir com os valores e culturas que representam.

Os depoimentos das interlocutoras encaminham para algumas prioridades. Chamo a atenção para algumas delas.

A leitura, a troca de experiências com os colegas é muito rica. A importância e a valorização dos saberes adquiridos na profissão se fazem presentes neste momento.

É importante trabalhar com os docentes aquilo que realmente esteja sendo vivenciado por eles, na tentativa de, através da formação continuada, buscar encaminhamento para os problemas.

Resgatar a condição profissional dos professores é tão necessária para nós, partilhando saberes e experiências com colegas e com professores de outras escolas.

Ou, ainda, “é preciso escutar os profissionais para atender suas necessidades e valorizar o seu trabalho.”

Essas afirmativas evidenciam uma proposição e indicam que o professor almeja ser respeitado como sujeito de sua ação educativa, reconhecido pela sua capacidade de reflexão, como consequência da sua curiosidade epistemológica. As perguntas, as reflexões, as inquietações e as hipóteses têm como pressuposto o diálogo, que quebre a tradicional linearidade presente na equação humana em que um ensina e outro aprende. A formação que tem sentido trabalha com a idéia de vocação para ser mais, presente em todos os homens (Freire, 2002); “*um ser mais que é vocação, não é dado, nem sina, nem destino certo... por isso é que viver a vocação implica lutar por ela, sem o qual ela não se concretiza*” (p. 199).

Nesse sentido será preciso que os professores compreendam que para viver essa vocação – implícita numa formação emancipatória – será preciso lutar por ela. Como afirma Freire (op. cit), é neste sentido que *“a liberdade não é um presente que recebemos, mas direito que ora conquistamos, ora preservamos, pra aprimoramos, ora perdemos. A humanização anunciada na vocação não é inexorável, mas problemática. Tanto pode concretizar-se como frustrar-se. Depende do que estaremos fazendo do nosso presente”* (p. 200).

Não foi possível perceber, no depoimento das professoras, uma clara percepção dessa condição. Parece que ainda esperam por uma formação de fora para dentro, mesmo que registrem suas representações da desejável proposta. A histórica linearidade nas relações de poder que caracterizam as práticas institucionais dos sistemas de ensino, retiraram muito da capacidade de iniciativa dos docentes, incluindo a direção que desejam dar a sua educação continuada. Certamente algumas rupturas já vêm sendo feitas. Mas ainda é predominante o sentimento de espera que os caracteriza mais como objeto das iniciativas de formação do que de sujeitos dessas práticas.

Tentei, durante a pesquisa, que o diálogo fosse a ponte entre mim e interlocutoras. Cada uma delas, em suas individualidades, foi construindo argumentações diferenciadas, inerentes a sua forma de pensar e agir. Explicitaram, constantemente, a importância da partilha, do coletivo, da possibilidade de construir juntas uma caminhada. Quem sabe seja essa manifestação o germe de uma nova etapa de conscientização que resulte numa formação que envolva o exercício da autoria e da liberdade, na perspectiva freireana.

Os cursos, as leituras, as palestras, as conversas informais, as atividades sugeridas, as experiências partilhadas e os saberes trazidos ao coletivo sugerem a mudança de postura do professor em sala de aula e conseqüentemente da prática pedagógica. A necessidade da mudança está presente nestas professoras. O desejo de mudar encaminha para a possibilidade

de rever as práticas e conceitos estabelecidos. Essa postura vem ao encontro das afirmativas de Freire (2003), para quem : *“o educador e a educadora crítica não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica”* (p.112).

A formação continuada dos docentes deve contribuir para um processo de humanização. Corresponde a um direito e um dever fundamental dos professores, que precisam de mobilizar para que ela aconteça em consonância com sua capacidade profissional, no exercício da liberdade. O que se quer com ela é chegar ao patamar de uma pessoa conscientizada, que tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nessa trajetória. Recusa acomodar-se; mobiliza-se e organiza-se para mudar o mundo, mesmo que essa possibilidade esteja no limite de seu espaço de atuação. Reconhece, então, como anuncia Freire (2002), *“que o futuro deixa de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: problemático”* (p. 243). Nesse sentido a formação assume seu caráter mais importante, pois se insere na condição existencial. De algum modo é esse o farol que ilumina essa pesquisa!

CAPÍTULO VII

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de idéias (CURY, 2003, p. 55).

Através deste estudo pude compreender melhor a importância e o valor da formação continuada na prática docente. Os saberes docentes, a profissionalidade e a autonomia foram objeto de reflexão por parte das professoras entrevistadas.

A curiosidade epistemológica que me acompanhou como pesquisadora nasceu da experiência pessoal e profissional, e serviu de base para a busca dos referenciais teóricos, da reflexão crítica acerca do tema e dos encontros com o campo empírico. Todo esse movimento permitiu a reflexão e a relação entre as categorias que emergiram a partir da análise dos dados: o valor da formação continuada; características das experiências significativas de formação continuada; a responsabilidade da formação continuada, tempos e espaços para que ela ocorra; formação continuada, saberes docentes e a autonomia; propostas para a formação continuada.

Sem a pretensão de estar concluindo e ou ter encontrado respostas definitivas para os questionamentos que me mobilizam, tenho a consciência de que preciso encerrar este trabalho para iniciar novas trajetórias e alçar novos vôos.

Menciono aqui, minha gratidão as professoras que participaram desta pesquisa e que dividiram comigo suas idéias, seus saberes, seus anseios, pois: “...isso é *pesquisar: aprender mais e melhor sobre determinado tema e dizê-lo a outrem na forma mais simples possível, pois quem disso não é capaz não sabe o que faz*” (MARQUES, 2003, p. 101).

Os temas enfocados são objeto de estudo de pesquisadores nacionais e internacionais. Tardif, Contreras, Enguita, Freire, Cunha, Arroyo, dentre outros, estudam e preocupam-se com a autonomia, a profissionalidade e a formação continuada dos docentes.

Destaco a profundidade desta experiência e a riqueza das reflexões que permitiram uma compreensão maior do problema que me inquietava. Pude perceber e reconhecer os limites daquilo que nos é familiar e ao mesmo tempo desconhecido. A trajetória da pesquisa oportunizou a busca pelo novo, através dos diferentes caminhos que permitiram a construção do conhecimento. O referencial teórico possibilitou destacar dimensões e categorias para que a análise dos dados fosse interpretada.

Algumas constatações foram feitas a partir deste estudo. Segundo as professoras a formação continuada é uma exigência atual e uma necessidade pedagógica. Destacam aquelas experiências cotidianas que permitem benefícios para o trabalho que desenvolvem. Acreditam na responsabilidade coletiva, incluindo o governo, secretarias, coordenações e individual dos processos de formação, além das iniciativas das universidades. Os tempos, os espaços e o incentivo dos gestores para que esses processos sejam efetivados são anseios das professoras, demonstrando a necessidade de espaços formais para que a formação aconteça.

As reflexões acerca dos saberes docentes e da autonomia favoreceram a compreensão de que o professor é um ser que vive na coletividade e por isso aprende no coletivo e individualmente também. Os saberes dos professores traduzem a sua história de vida e a necessidade de um processo constante de aprendizagem e formação. Através das interações os saberes vão sendo construídos e reconstruídos ao longo da história de cada docente. . Ao

falarem sobre a autonomia demonstram ser uma importante condição para a construção dos saberes que adquirem na prática pedagógica e na forma como constituem sua profissionalidade. No entanto, a autonomia ainda é entendida como uma condição individual, restrita ao espaço em sala de aula e das decisões pedagógicas que a ela dizem respeito.

Chegar ao fim de uma etapa não significa concluir um trabalho. Muitas outras dúvidas brotaram dentro de mim durante esta trajetória. E, como Marques nos diz “ *não se trata de repousar os louros obtidos, mas de tomar fôlego novo para os novos caminhos que se descortinam. O tema não se exaure nunca e, bem tratado, aponta para novas interrogações*” (2003, p. 119).

Tomo fôlego agora, para talvez, mais adiante, compreender porque apesar da consciência dos docentes da importância dos processos de formação continuada, ainda é tão complexo realizá-lo dentro das escolas. Será a falta do incentivo dos governantes, ou da estrutura das escolas? Será decorrente da jornada de trabalho dos docentes que cumprem horário em diferentes instituições? Serão as políticas públicas que ainda não compreenderam o verdadeiro valor dos educadores? Ou talvez, porque a própria autonomia docente como elemento de sua profissionalidade, ainda não seja compreendida e vivenciada pelos educadores?

Hoje, mais do que em outros tempos, percebo a nobreza desta profissão e lembro as palavras de Cury, quando nos diz que

... educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração (2003, p. 9).

Educar para a pesquisa, atribuindo a ela o papel formador que certamente complementar a sua dimensão informativa é tarefa para os professores que se sentem comprometidos com a educação.

Reconhecendo a importância e vivenciando os processos de formação continuada, bem como os saberes dos docentes que têm como referência a história de vida de cada professor, estarei contribuindo para o exercício do magistério enquanto profissão, construindo e reconstruindo o conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

ALEVATO, Hilda. **Trabalho e Neurose: enfrentando a tortura de um ambiente em crise**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (org). **Formação de professores no Brasil 1990 – 1998**. Brasília: MEC/INEP/COMPEAD, 2002.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 7 ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978, Parte II, capítulo 6.

AQUINO, Júlio Groppa. **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23/12/1996.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto, MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Lisboa: Edições ASA, 2001.

CRUZ, Theresinha M. L. **Didática do ensino religioso, as estradas da vida**. Um caminho a ser feito. São Paulo: FTD, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. Tendências Investigativas na formação de professores. **XX Reunião Anual da Anped**. Sessão especial, Caxamburu, 1997.

_____. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Revista Educação**. Santa Maria: UFSM, Vol 29, nº 2, 2004, p.67 a 84.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Formação de professores e currículo no ensino superior: **reflexões sobre o campo político-epistemológico**. In José Augusto Pacheco; Maria Célia Moraes; Maria Olinda Evangelista; (Org). Formação de Professores: **perspectivas educacionais e curriculares**. 01 ed. Porto: Porto Editora, 2003, V.01, p. 67-81.

_____. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Inovações Pedagógicas: **tempos de silêncios e possibilidades de produção**. **Interface: comunicação, saúde, educação**. V. 7. H. 13, p. 149-158, agosto, 2003.

CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores fascinantes**. Rio de Janeiro: 3ª ed. Sextante, 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ENGERS, Maria Emília A. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em Educação. Notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGUITA, Mariano. **Teoria e educação**. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, nº IV, 1991. Porto Alegre, 1991.

ESTEVÃO, Carlos. Artigo: Formação, gestão, trabalho e cidadania contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e sociedade**. Nº 77, Dez/2001, p. 185 a 203.

FERREIRA, Naura S. C.; BONETI, Lindomar Wessler, et al. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRANCO, Maria Irena B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Editora Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização da Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer? Teoria e prática da educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista. Histórica na pesquisa educacional. In: FAZENOVA, Ivani (Org) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FROMM, Erich. **A arte de amar**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1986.

FULLAN, Michael; HAERGRAVES, Andy. **A escola como organização aprendente. Buscando uma Educação de qualidade**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GADOTI, Moacir; TORRES, C. A. **Educação popular – utopia Latino Americano**. São Paulo: Cortez/Edusp, 1994.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas, Seiva, 2002.

GIMENO, Sacristan José. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Jornadas sobre Modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE, Universitat de Barcelona, 1990.

GIROUX, Henri. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLLY, Mary Louise & Mcloughlin, Caven S. (eds). **Perspectives on Teacher development**. Lewes: The Falmer Press, 1989.

HOYLE, E; MAGERRY, I. World. **Yearbook of Education 1980**. Professional development of teachers. Londres: Kogan Page, 1980.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. 17ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LÜDKE, Menga; André, Marli Eliza D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPV, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**. Educ – São Paulo, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **A formação Profissional da Educação**. Ijuí: Unijuí, 1992.

_____. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2003.

MAZZOTTI, Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e educação popular. Da intenção ao gesto**. Porto Alegre: Isis Editora, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores**. 2^a ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Profissão professor**. 2^a ed. Porto: Porto Editora, 1997.

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

PAZ, Dioni Maria dos Santos. (Org) Português, leitura e produção de textos. **Programa de Ações Pedagógicas e de formação do aluno-cidadão do PEIES**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da (re) Fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Itabermas**. Frederico Westphalen: URI, 2000.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**. A experiência da pesquisa no trabalho do Educador. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Maria Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**. Ramos e Avanços. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

EGGERT, Edla. **Educação Popular e teologia das margens**. São Leopoldo, Senodal, 2003, Série teses e Dissertações V. 21.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terá, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1999.

HADDAD, Sérgio. WARDE, Mirian José. TOMMASI, Livia de. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortes, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PEREIRA, Julco E. D, ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Boaventura, RAYMOPND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa (Org). A Entrevista na pesquisa em educação: **a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos, A tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Cronograma

Atividades	2004 2º Semestre	2005 1º Semestre	2005 2º Semestre	2006 1º Semestre
Fundamentação Teórica				
Focalização do problema				
Elaboração do projeto				
Apresentação do projeto para qualificação				
Desenvolvimento do trabalho de campo				
Análise dos dados				
Elaboração e defesa da dissertação				

ANEXO B – Questões que direcionaram a primeira entrevista

Queridas colegas, algumas questões

- Atuação profissional: _____

- Tempo de Magistério: _____

1) Fale um pouco sobre tua trajetória de vida e sobre tua experiência profissional.

2) Que aspectos consideras mais significativos para ti, nas experiências de educação continuada? Quando ela atinge seus objetivos?

3) Que sugestões terias para qualificar cada vez mais esses processos?

ANEXO C – Questões que direcionaram a 2º entrevista

Convido vocês a refletiram sobre estas questões:

- 1) A valorização da educação continuada tem sido presente na área da formação de professores. Concordas com essa posição? Que argumentos terias para defendê-la ?
- 2) Alguns teóricos criticam o discurso da educação permanente do professor, pois crêem que isso indica que os professores nunca estão capacitados para realizar o seu trabalho. Qual a tua posição frente a essa crítica?
- 3) Podes relatar as experiências de educação continuada que já viveste? Poderias citar características de uma que tivesse sido significativa e importante para ti? Poderias citar outra que teve pouco significado?
- 4) Na tua opinião, que características/condições estão presentes nas experiências de formação continuada bem sucedidas? Crês que teus colegas também pensam da mesma forma?
- 5) Essas experiências positivas tiveram algum impacto na tua forma de ser professor e nas práticas que desenvolver na sala de aula? Podes relatar uma situação que exemplifique essa condição?
- 6) que pessoas/grupo/instituições são os responsáveis principais por propostas de educação continuada para os professores? Que argumentos sustentam essa situação? O que espera delas?
- 7) Pensas que a escola é um lugar onde os professores constroem conhecimentos? A escola tem consciência dessa situação? Age intencionalmente nessa direção?
- 8) A literatura tem apontado que a docência exige saberes de muitas origens e é uma atividade complexa. Crês que o professor aprende mais sozinho, nas suas práticas cotidianas? Ou que seus saberes são, principalmente, construídos coletivamente? Nesse caso, quais seriam seus parceiros preferenciais?

- 9) Crês que cada escola, por seu Projeto Pedagógico, influi na prática pedagógica de seus professores e alunos? Ou pouca diferença faz o espaço escolar em que atua o professor, porque é ele quem decide sobre sua prática?
- 10) Na tua opinião qual o papel do Projeto Pedagógico da Escola? Há evidências de seus direcionamentos na prática cotidiana? Se positiva essa percepção, que exemplos poderias dar nesse sentido?
- 11) Como compreendes a autonomia do professor? Achas que essa é uma condição importante? Porque?
- 12) Crês que há relação entre a autonomia e as propostas de educação continuada vividas/propostas pelos/para os professores? Que relações seriam estas?
- 13) Se pudesses sugerir alguma direção para experiências da educação continuada que gostarias de viver, o que apontarias?
- 14) se tivesses na condição de coordenar um programa de formação continuada de professores, quais seriam as tuas prioridades?

ANEXO D – Questões que direcionaram o grupo Focal

Algumas questões respondidas por vocês ficaram um pouco confusas, para dar continuidade a análise dos dados nas férias, preciso aprofundar um pouco mais as mesas, através da reflexão que vocês fizeram sobre estas seguintes questões:

- 1) A maioria das respostas dadas por vocês em relação a formação continuada são positivas e demonstram a importância e a valorização da mesma. Houve, no entanto, alguns depoimentos de que na escola há resistência, de que o professor para participar deste processo precisa ser recompensado. Pergunto: quando, como e por que acontece isto?
- 2) os depoimentos refletem a importância de propostas de formação continuada dentro de tempos e espaços pré-determinados e que oferecessem a participação dos professores. Pergunto: como deveria ser a educação continuada, os tempos e espaços reservados para ela, especialmente dentro do espaço escolar?
- 3) As respostas de vocês identificam a ideia de autonomia com a ideia do professor em sala de aula, que mantém a ordem e a disciplina, a metodologia, enfim, a forma de trabalhar. Gostaria que vocês aprofundassem mais sobre a questão da autonomia docente que é tão relevante para minha pesquisa. Por isso questiono: a autonomia docente para vocês é vivenciada de que forma pelo professor e ela tem relação com a formação continuada?

ANEXO E – Exemplo de Análise dos Dados

CATEGORIA 1 – O VALOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA

QUESTÃO	DEPOIMENTOS TRANSCRITOS	SIGNIFICADOS
<p>1- A valorização da educação continuada tem sido presente na área da formação dos professores. Concordas com essa posição? Que argumentos terias para defendê-la?</p>	<p>A – Penso que se fala bastante em educação continuada e há tentativas governamentais e de escolas e universidades para que ela de fato aconteça.</p> <p>B – Concordo. É importante nos mantermos atualizados e essa atualização se dá mais precisamente através de cursos e os de formação continuada surtem mais efeito porque propõem uma atividade prática.</p> <p>C – Não. Ela não é valorizada por quem é responsável (MEC, SE, CRÊ), diz que tem que acontecer mas não é nada orientado, além disso, há muita rejeição do corpo docente, para haver a formação continuada tem que haver uma negociação, o professor tem que ser compensado.</p> <p>D – Nem sempre ela está presente, pois há profissionais de algumas áreas que nunca recebem ou receberam este tipo de educação/formação, muitas vezes por falta de vontade própria ou por não haver uma instituição que a ofereça.</p> <p>E – Sim. O professor sente necessidade de acompanhar as inovações e buscar respostas e sugestões para melhorar sua prática. Pois, ser professor, na atualidade, é um desafio.</p>	<p>- A educação continuada, apesar de haver tentativas governamentais e de universidades muitas vezes não acontece.</p> <p>- A formação continuada tem melhores resultados quando acontece através de cursos e de atividades práticas, ele é importante.</p> <p>- Os órgãos governamentais não orientam para a formação continuada. O corpo docente rejeita a proposta, quer uma compensação para realiza-la.</p> <p>- Há áreas que ao recebem formação, às vezes por falta de vontade profissional, outras vezes por não haver alguém que ofereça esta reflexão.</p> <p>- Ser professor é um desafio e requer atualização constante. Há professores que querem atualizar-se, outros não têm esta consciência ainda.</p>
<p>2- Alguns teóricos criticam</p>	<p>A – Penso que o professor, assim</p>	<p>- Trabalhar em educação</p>

<p>o discurso da educação permanente do professor, pois crêem que isso indica que os professores nunca estão capacitados para realizar o seu trabalho. Qual sua posição frente a essa crítica?</p>	<p>como qualquer outro profissional nunca está mesmo totalmente capacitado para realizar o seu trabalho e, por isso, a educação continuada é importante.</p> <p>B – Para mim, estar freqüentemente indo a cursos não indica que não estamos prontos, mas que estamos somente procurando nos atualizar e até buscar idéias que possam ser aplicadas em nossa prática pedagógica.</p> <p>C – Em nenhuma profissão, nos dias de hoje, estamos prontos até porque a quantidade de informações que se tem são muitas. A educação permanente hoje é uma exigência do mundo.</p> <p>D – Não concordo, pois a educação é um processo que deve estar em constante transformação/renovação, buscando novas metodologias, novas maneiras de ensinar.</p> <p>E – Que o professor é um profissional que sempre tem algo a aprender, nunca está pronto. Diariamente, temos e buscamos experiências novas que nos fazem amadurecer e a compreender melhor a nossa prática.</p>	<p>requer uma formação constante, isto não significa que o professor não está capacitado para realizar o seu trabalho.</p> <p>- A formação permite novas experiências e o amadurecimento da profissão.</p> <p>- A busca de novas metodologias, novas maneiras de ensinar é uma exigência do mundo.</p>
--	---	--