

MÔNICA TAVARES DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
NA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE: uma
perspectiva de professores da rede municipal de Aracaju**

Orientadora: Ada Augusta Celestino Bezerra

Co-orientadora: Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

MÔNICA TAVARES DE OLIVEIRA

**CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA
NA MELHORIA DA PRÁTICA DOCENTE: uma
perspectiva de professores da rede municipal de Aracaju**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Orientadora: Prof.^a Doutora Ada Augusta Celestino Bezerra

Co-orientadora: Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

*Educação é aquilo que a maior parte das
pessoas recebe, muitos transmitem e
poucos possuem.*

Karl Kraus

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a vida, a inteligência e o discernimento; galardão que me permite adquirir conhecimento e utilizá-lo com sabedoria.

À minha família, que tanto abdicou de mim enquanto buscava o conhecimento, e no silêncio, me estimulava a sempre continuar.

Aos meus pais (*in memoriam*), que sempre acalentaram o sonho de ter um (a) filho (a) Mestre(a).

Aos colegas, que tornaram a jornada pelos caminhos da educação mais alegre.

Aos professores, que compartilharam comigo o seu conhecimento, de maneira especial, à professora Dra. Ada Augusta, minha orientadora, que, de forma amorosa, paciente e competente, me levou a acreditar na capacidade de construção dessa Dissertação.

Aos meus nobres irmãos, que se colocaram à disposição para me auxiliarem no que fosse preciso.

A todos os que passaram por minha vida e que, de alguma forma, contribuíram para que eu me tornasse uma pessoa melhor.

A todos os alunos que, por suas características tão particulares, me levaram a questionar a qualidade do meu trabalho e desejar me especializar cada vez mais.

RESUMO

Esta pesquisa, cujo referencial metodológico é predominantemente de cunho qualitativo, com participação ativa do pesquisador e dos sujeitos abordados, teve como objetivo identificar os fatores que motivam os educadores a buscarem a continuidade da formação profissional e qual a contribuição dessa continuidade para o desenvolvimento de competências reflexivas, autônomas, críticas, políticas e humanas, e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo e bibliográfica, contemplando a aplicação de questionários, entrevistas e observações participantes em sala de aula, junto a 58 educadores de duas escolas da rede pública municipal de educação de Aracaju. Trata-se de um estudo de caso. Os dados da pesquisa revelaram que os esforços esparsos e fragmentados que têm assinalado a formação continuada oferecida pelos órgãos próprios do sistema educacional tendem a ser superados por um modelo formativo centrado nas necessidades da própria escola, desde a disponibilidade de recursos materiais, tecnológicos e humanos até as metodologias de ensino e de aprendizagem. Conclui tendo a escola como o espaço formativo por excelência de educadores e educandos.

Palavras-chave: Formação continuada. Educadores. Competências.

ABSTRACT

This research, whose methodological referential is mainly qualitative, in which participated actively the searcher and the assigned participators, aims to identify the factors that motivate educators for an upgrade in professional competences so that be perceived the results of the amounts of the reflexive, self-induced, critics, politician and human knowledge, and the increasing of pedagogical practice. It was used bibliographic and field-research methodologies, including the use of questionnaires, interviews, besides the observation in classes of two public municipal schools of Aracaju by 58 specialists. Thus, it is a case study. The research data revealed that the scattered and fragmented efforts that have highlighted the continuing education offered by the own organs of the educational system tend to be overcome by a training model focused on the needs of the school, since the availability of material, technological and human resources to the methodologies of teaching and learning. It concludes with the school as the educational space for excellence of educators and students.

Keywords: Continuing education. Educators. Skills.

ABREVIATURAS

CEMAH	Centro de Estudos do Movimento e Atividade Humana
CEMARH	Centro Municipal de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos
CMC	Curso de Formação Continuada
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONED	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
F.C.	Formação Continuada
F.I.	Formação Inicial
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INAFOP	Instituto Nacional Para a Acreditação da Formação de Professores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação Para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
PQD	Programa de Qualidade Docente
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFS	Universidade Federal de Sergipe

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
1.1 Competências Requeridas para o Exercício Docente.....	17
1.2 Relação Teoria/Prática.....	17
1.3 Os Caminhos da Formação Pedagógica no Brasil.....	24
1.3.1 Formação Inicial.....	24
1.3.2 Formação Continuada.....	32
1.3.3 Caminhos da Formação Local.....	41
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO.....	47
2.1 Problemática.....	47
2.1.1 Questão de Partida.....	47
2.1.2 Objetivos.....	47
2.1.2.1 Objetivo Geral.....	47
2.1.2.2 Objetivos Específicos.....	47
2.1.3 Hipótese.....	48
2.2 Metodologia.....	48
2.2.1 Tipo de Pesquisa.....	48
2.2.2 Participantes da Pesquisa.....	50
2.2.3 Campo de Pesquisa.....	50
2.2.4 Procedimentos.....	52
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	55
3.1 Informações Preliminares.....	55
3.1.1 Escola Arco-Íris.....	55
3.1.2 Escola Brisa.....	58
3.2 Análise dos Resultados dos Questionários.....	58
3.3 Análise dos Resultados das Entrevistas.....	65
3.4 Análise do Resultado da Observação.....	71
CONCLUSÃO.....	75
BIBLIOGRAFIA.....	80
APÊNDICES.....	i
Apêndice I- Questionários Aplicados aos Professores.....	i
Apêndice II- Entrevista Realizada com os Professores.....	v
Apêndice III- Dados da Escola.....	viii
Apêndice IV- Termo de Consentimento Livre e Consentido.....	ix
Apêndice V- Solicitação de Autorização p/ Realização da Pesquisa.....	xi
Apêndice VI- Licenciamento p/Abordagem e Uso de Falas e Imagens.....	xiii
ANEXO.....	xv
Anexo I – Alunos Analfabetos.....	xv

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Situação Acadêmica dos 58 Educadores.....	58
Gráfico 2- Motivação p/ a Formação Continuada.....	59
Gráfico 3- Qualidade da aula antes/depois da Formação Continuada.....	60
Gráfico 4- Tipo de Modalidade da Formação Continuada Escolhida pelos 58 Professores que participaram da pesquisa no ano de 2009.....	61
Gráfico 5- Utilidade dos Conteúdos e Metodologias do C. F. C.....	62
Gráfico 6- Importância das TICS na Continuidade da Formação.....	64
Gráfico 7- Utilização dos Conteúdos dos Cursos de F. C.....	65
Gráfico 8- Fatores Motivacionais na Busca pela Formação Continuada.....	66
Gráfico 9- Aplicação das Metodologias do Curso de Formação Continuada.....	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: O que lhe levou a buscar a formação continuada?.....	58
Tabela 2- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: Como era sua aula, antes da continuidade da sua formação?.....	60
Tabela 3- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: Quais os cursos que mais contribuíram para a melhoria da sua pratica docente?.....	61
Tabela 4- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: Aplica as Metodologias dos cursos em sua aula?.....	62
Tabela 5- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: Como considera o material dado nos cursos de Formação Continuada?....	63
Tabela 6- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: Encontra espaço e apoio na Escola, para aplicar novos métodos e técnicas em sua aula?.....	63
Tabela 7- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: A implantação das TICs nas Escolas, favoreceu a continuação dos seus estudos?.....	64
Tabela 8- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: Até que ponto os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada servem de base para fortalecer os que são trabalhados na Escola?.....	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos Professores do 1º ano da Escola Arco-Íris.....	55
Quadro 2- Caracterização dos Professores do 2º ano da Escola Arco-Íris.....	55
Quadro 3- Caracterização dos Professores do 3º ano da Escola Arco-Íris.....	56
Quadro 4- Caracterização dos Professores do 4º ano da Escola Arco-Íris.....	56
Quadro 5- Caracterização dos Professores do 5º ano da Escola Arco-Íris.....	56
Quadro 6- Caracterização dos Professores Remanejados de Sala de Aula	56
Quadro 7- Caracterização dos Professores do 1º ano da Escola Brisa.....	56
Quadro 8- Caracterização dos Professores do 2º ano da Escola Brisa.....	57
Quadro 9- Caracterização dos Professores do 3º ano da Escola Brisa.....	57
Quadro 10- Caracterização dos Professores do 4º ano da Escola Brisa.....	57
Quadro 11- Caracterização dos Professores do 5º ano da Escola Brisa.....	57

INTRODUÇÃO

O crescente interesse a respeito do tema formação profissional de professor, expresso nos debates e pesquisas, apesar de ser considerada uma área relativamente nova, tem atraído preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores, notando-se que a problemática, em si, nunca havia sido tão explorada como nos últimos tempos. Desse modo, muito se tem questionado sobre a formação acadêmica e a identidade do professor, igualmente à relação entre teoria e prática, sobre a natureza do trabalho deste profissional, e em que nível, grau ou modalidade se dá a chamada formação docente, esta compreendida em dois momentos, a saber: um, que se denomina formação inicial,

“se dá em universidades em cursos de graduação ou pós-graduação. Nesta formação se destaca o papel do professor como especialista em uma ou várias áreas, sendo o domínio de conteúdos o objetivo fundamental da formação inicial do professor. A formação de professor se converte em processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais para dotar os professores de uma formação especializada, centrada principalmente no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria que é especialista” (Mercado, 1999, p. 100).

O outro momento refere-se à formação continuada a qual, de acordo com Garcia (1999, p. 136), é a “atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que preparem para o desempenho de novas tarefas”.

Com base nesses pressupostos, entende-se que a formação continuada assume então a responsabilidade de ensinar aquilo que não se aprendeu nos cursos de formação inicial, tendo como propósito o estudo e aprofundamento dos conhecimentos teóricos e práticos que se vão construindo ao longo do percurso profissional, de forma contínua. Entretanto, muito embora seja notório o avanço nas redes públicas estaduais e municipais de ensino no que se refere aos investimentos pedagógicos em formações permanentes no ambiente de trabalho, de modo a possibilitar a articulação e a tradução de novos saberes e novas práticas, identifica-se que no contexto escolar, as relações entre sujeito e objeto do conhecimento ainda vêm sendo direcionadas por uma prática na qual prevalece a mera transmissão de conteúdos.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000) sinaliza que é possível se observar que, muitas vezes, a prática docente permanece inalterada, tomada pela rotina, esquecendo-se o professor de que a aquisição de saberes exige, além da experiência pessoal, a formação e o convívio com seus pares no ambiente profissional cotidiano.

Cabe destacar, nesse ponto, a concepção de equipe pedagógica, tal como é formulada por Perrenoud (1996), que aponta justamente para a necessidade de se erigir sistemas de ação coletiva no seio do professorado, no âmbito do qual o trabalho em equipe não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional de cooperação ou colaborativa. De acordo com o autor, torna-se útil mencionar a importância de uma análise coletiva das práticas pedagógicas que pode sugerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão, ou seja, num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no 'habitus' profissional dos professores.

Por outro lado, Alarcão (1996) enfoca que as novas tendências investigativas sobre a formação de professores mostram-se contrárias à racionalidade técnica que vem marcando o trabalho docente, por entender estes profissionais como intelectuais e pesquisadores em processo contínuo de formação, na verdade autoformação, uma vez que reconstruem os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Portanto, a ação do professor deve ultrapassar o caráter técnico, aquele transmissor do saber acumulado, para o político, construtor de saberes e habilidades necessárias para o desenvolvimento cognitivo, moral e ético de seus alunos, fazendo-se indispensável que o educador adquira uma formação que busque o diálogo entre os saberes acumulados pela ciência e os saberes da experiência.

No Brasil, a formação dos professores está no ápice dos debates em decorrência de uma crescente demanda de profissionais da área, bem como do baixo índice da qualidade educacional, fazendo surgir à necessidade de redefinição da prática educacional. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), na regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/69, reforçam a necessidade da formação continuada quando referenciam, neste texto legal, o estabelecimento de programas voltados ao aperfeiçoamento de profissionais da educação de diversos níveis.

Contudo, apesar da LDBEN destacar a capacitação em serviço, o aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho, vê-se que pouca coisa se modificou no cenário da educação nos últimos

30 anos, considerando-se que os cursos de formação de professores sofreram mudanças insuficientes, mesmo depois de várias tentativas de alterações na estrutura curricular desta formação acadêmica, principalmente no que tange aos seus requisitos. A despeito disso, ao término do curso de graduação, o sistema de ensino pressupõe estar o docente pronto para executar sua tarefa, quando, na verdade, a partir daí irão começar suas dúvidas, seus erros e acertos, sua flexibilidade diante do programa a ser executado em sala de aula, a capacidade de compreender e solucionar os problemas de cada aluno, enfim, seu aprendizado em docência.

Para Candau (2001), existe consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo aquela ofertada nas escolas de nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que implica na necessidade de se buscar o saber que provém das pesquisas científicas a serem realizadas nas universidades visando articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor, além da formação continuada que deve se realizar no cotidiano da escola com o objetivo de levar à reflexão e a crítica do fazer docente (Pimenta, 2005; Veiga, 2008; Tardif, 2002).

Sob esse prisma, as condições propiciadoras da formação continuada no local de trabalho, em redes de autoformação e em parceria com outras instituições de formação, configuram-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares. Na abordagem de Nóvoa (1999), é preciso não só qualificar, de fato, o profissional da educação, mas também mudar o perfil da escola, sendo preciso recriá-la:

“A ‘refundação da escola’ tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Essa profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação humana, por excelência, com benefícios individuais e sociais, de construção da cidadania e da democracia. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletir sobre sua profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão” (Nóvoa, 1999, p. 29).

Ao ressaltar as contradições de um sistema que debita ao professor as falhas, Nóvoa (1999) credita a este profissional, simultaneamente, a essencialidade do seu papel na melhoria da qualidade do ensino. Por conseguinte, as discussões em torno do assunto tornam-se imperiosas, levando-se em conta a necessidade de se repensar a formação inicial e,

principalmente, a qualidade da formação continuada do professor, tomando-se como ponto de partida a prática docente, uma vez que é comum esta se apresentar, na realidade, diferente das teorias estudadas ao longo do curso de Pedagogia.

Assim sendo, desenvolver discussões a respeito desse tema tem sido uma busca constante no exercício profissional da autora desta dissertação que, além de levantar questionamentos a respeito da qualidade dos cursos ofertados pelos órgãos competentes, incentiva à participação dos professores no processo de formação a partir de sua própria atuação como educadora. O aprofundamento nessa questão, sobretudo durante o Curso de Mestrado em Educação, lhe permitiu dar conta da importância de uma pesquisa científica em torno da formação docente e da sua continuidade, diante da constatação de que este tema já é foco de muito debate nos fóruns educacionais, em virtude de ser o professor reconhecido pelos diversos segmentos da sociedade como o profissional de maior relevância na formação e transformação social, cultural e educacional dos seres humanos.

Tornou-se importante, por conseguinte, indagar a eficácia da formação acadêmica inicial como preparatória da formação docente e qual a necessidade de se dar continuidade a essa formação, vislumbrando-se, por conseguinte, a formação continuada como objeto de estudo. Nessa condução, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender o papel da formação continuada, propondo-se, desta forma, a contribuir para as discussões acadêmicas sobre a temática, por se tratar de um campo amplo, envolvendo ideologias, uma variedade de conceitos, posicionamentos político e educacional.

Delimitando-se o campo de estudo ao âmbito da contribuição da formação continuada para a melhoria da prática docente, pretendeu-se, também, levantar novos questionamentos visando maiores aprofundamentos capazes de contribuir na construção de pensamentos e práticas de formação continuada, desenvolvendo e ampliando discussões que possam, talvez, desembocar no crescimento profissional e pessoal de cada docente que atua na Escola Estadual São Domingos Sávio, situada à Rua Nossa Senhora das Dores nº 718, no bairro Cirurgia, em Aracaju, 'locus' da presente pesquisa, pois, como mostra Canário(2006), existe uma transformação ocasionada pela formação continuada em que a competência se sobrepõe à qualificação, o coletivo sobrepõe o individual, e o paradigma da racionalidade é substituído pelo paradigma da alternância, para que novos caminhos se abram diante dos profissionais da escola em questão, havendo um novo fazer pedagógico mais crítico, mais reflexivo, e que atenda as necessidades da atual clientela escolar.

De modo geral, tal investigação se justifica pelo baixo desempenho dos alunos, comprovado pelos exames da Prova Brasil realizada pelo INEP para avaliar a educação básica e aplicados em escolas públicas a crianças do 2º ao do 9º ano do Ensino Fundamental, levando-se em conta que o resultado indicou existir uma deficiência na aprendizagem do aluno decorrente de uma série de fatores, dentre os quais se destaca o questionamento acerca da habilidade docente em construir conhecimentos e desenvolver competências nos discentes.

Desse modo, a relevância deste estudo se dá pelo fato de que a formação continuada é importante na trajetória profissional do professor, permitindo-lhe aprender na prática e colocar em prática todas as vivências e representações elaboradas sobre a docência durante a formação inicial, caracterizando-se como um período em que as aprendizagens devem ser mais intensas através do desenvolvimento e da incorporação dos saberes da experiência. Logo, dar continuidade à formação dos docentes implica em um permanente acompanhamento destes profissionais no que se refere à complementar, mudar e/ou melhorar a formação já obtida e também para o aprofundamento de estudos da prática cotidiana no contexto real de desempenho profissional.

Nessa perspectiva, este estudo configura-se como um estudo de caso por se tratar de um tipo de metodologia onde o pesquisador, juntamente com os pesquisados, se empenha em encontrar soluções para os problemas levantados, através de algum tipo de ação. Utilizando-se da abordagem qualitativa, a averiguação contou com a participação de 58 professores de duas escolas da rede pública municipal de Aracaju, os quais foram inquiridos através de questionários e entrevistas semiestruturadas, enquanto instrumentos para coleta de informações, avaliando-se, posteriormente, as respostas obtidas com o auxílio do método da análise de conteúdo. Dentre esses procedimentos, realizou-se, concomitantemente, a observação participante em sala de aula com o intuito de se refletir sobre a importância e a eficácia de uma formação continuada diante das necessidades dos alunos, localizando-se, nos posicionamentos dos professores sujeitos da pesquisa, possíveis modos de um fazer pedagógico no campo da educação profissional.

O aporte teórico que serviu de base para as reflexões, teve como centro de referência autores como Nóvoa (1999), na questão que envolve o trabalho do professor na construção da escola, Freire (1999) e Perrenoud (2000), apresentando a necessidade de investimentos nos saberes dos professores, Tardif (2002) e Pimenta (1999, 2005) discutindo sobre a formação continuada, dentre outros estudiosos que abordam a temática.

Por fim, este trabalho constitui-se da parte introdutória seguida de três capítulos que passam pela fundamentação teórica, onde se desenvolve a discussão a partir do objeto de pesquisa, pelo percurso metodológico e pela análise dos dados coletados, até a conclusão, onde se situam as considerações da autora sobre a formação continuada dos professores. Como princípio para citações e referenciação bibliográfica utilizou-se a Norma APA.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Competências Requeridas para o Exercício Docente

Inicia-se o esforço de construção do marco teórico da pesquisa, a partir da tentativa de se identificar claramente quais as competências que um educador deve ter para tornar a aprendizagem significativa, considerando-se que se estas não forem definidas claramente, pode-se cair na possibilidade não desejada de estar usando simplesmente palavras e nada mais que palavras. Ser um cientista social é ter uma postura de pesquisador? Mas a ciência, já no século XX, admitiu suas limitações, postulando que acabou a Era das Leis Científicas; tudo que se pode atingir na ciência são postulados, teses e teorias. Portanto, ser um pesquisador científico nada mais seria que um passo a ser dado com vistas a avançar rumo ao futuro. Nada em definitivo. E assim, romper com uma forma conservadora de ensinar; talvez, em um futuro muito próximo, demonstrar-se-á que a forma inovadora de hoje tornar-se-á mais uma forma conservadora, mas vale a pena pagar para ver.

Observando Kuenzer (1999), pode-se ver que o saber ensinar estava diretamente relacionado a saber transmitir conhecimentos científico-tecnológicos com o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho, uma vez que, na atualidade, são exigidas novas competências, não só para o exercício da profissão, mas para o crescimento pessoal; a comprovação desse fato se dá através da necessidade emergente de uma competência ética, imbuída de compromisso político que leve à mudança de comportamento mediante o surgimento de um novo paradigma, em que o sujeito-objeto evolua para sujeito planetário, e seu interesse pelo bem comum suplante os individuais e mecânicos da existência.

Mas, seria essa competência que levaria a tornar a aprendizagem significativa? Sem dúvida, seria um começo, quando o professor deixaria de ser um repassador de conhecimentos capaz de despertar a atenção e o interesse nos alunos, daquilo que está sendo exposto, e começaria a se tornar sujeito do processo cognitivo que ocorre em si mesmo e no outro. Aprende-se – quando do estudo dos pronomes pessoais em língua e linguagem – que o sujeito é aquele que fala. Na sintaxe do discurso, é o ‘Eu’, o agente, o senhor do processo. Na ocasião em que ensina, o professor é senhor do processo? Ou é apenas um mediador de

interesses mais ou menos conflitantes da educação, nas relações professor – aluno – conhecimento? Ele age no meio em que está vivendo como profissional da educação ou reage aos estímulos desse emaranhado, constituído pelos legisladores, técnicos, diretores, enfim, pela comunidade engajada na tarefa de educar?

A Formação Inicial de professores e a continuidade dessa formação devem despertar categorias de saberes que tragam à profissão de educador uma identificação capaz de lhe valorizar mediante as demais formações e que a defina como tal. Pimenta (1999) aponta para os caminhos que podem conduzir a esse resgate da profissão, através da:

“significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (Pimenta, 1999, p. 19).

Essa análise é apoiada por Nóvoa (1999) e Perrenoud (2000), quando apontam para a necessidade de um investimento nos saberes já encontrados nos professores, mediante sua experiência, trabalhando-os tanto na forma teórica quanto na prática e que Schön (1997) aconselha, ainda, aos coordenadores escolares que queiram encorajar os professores a se tornarem profissionais reflexivos a criarem espaços de liberdade tranquila, em que a reflexão seja possível. Comunga-se com esses pensamentos, pois, encontra-se, aqui, o que constitui um aprendizado significativo: um aprendizado que possibilite, de fato, uma reflexão da prática com efeitos diretos no exercício da ação docente. Porque o ser humano age conforme pensa, pensa conforme sente e sente segundo a forma como compreende a si mesmo e ao universo que o rodeia. Logo, é preciso ao professor atingir uma profunda compreensão de si mesmo e do seu meio.

Aqui poderia ser considerada também a contribuição de Freire (1996), em virtude de ser ele, um dos primeiros teóricos em educação no Brasil a considerar o saber ser reflexivo como um elemento essencial para a prática pedagógica docente. O que se percebeu, após pesquisa na literatura referente à tendência reflexiva da formação continuada de professores, foi que os diferentes especialistas desta área não consideraram relevantes a sua participação nos referidos estudos. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que:

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43).

Necessário se faz refletir sobre o conhecimento e a ação do professor nos cursos de formação e na sua continuidade, a fim de evitar que a escola perca de vista a sua função social. O professor, que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo, sobre sua ação e o seu saber, não tinha consciência dessa reflexão como uma competência própria da profissão, agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. O fazer, refletir e fazer, novamente, é um movimento proporcionado pelos programas de formação continuada que, na verdade, são propostas para melhorar a qualidade da ação docente. A reflexão sobre o conhecimento que está implícito na ação é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que ele adquire e constrói novas teorias, novos esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática.

O professor, ao concluir sua formação inicial, acredita estar preparado para exercer seu trabalho eficazmente, mas, logo percebe que essa formação é apenas o começo da sua preparação. A dinâmica da sala de aula lhe mostrará isso na exigência do próprio aluno. Isso constitui um fator importante para que se construa na escola um espaço de reflexão da ação, em busca da excelência da formação, como sugere Perrenoud (2002), que, para formar um profissional reflexivo, é preciso, acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências.

Um profissional capaz de dominar a evolução do seu conhecimento torna-se um sujeito senhor da sua própria história, constitutivamente, heterogêneo, por tomar conhecimento dele mesmo e do outro, através do mergulho no desejo de compreender a si mesmo e ao outro e na esperança de encontrar a fonte da totalidade do conhecimento; fonte esta nunca encontrada antes por nenhum ser humano, mas desejada por todos. Para tal, terá de

construir competências e saberes profundos, inclusive saberes ainda não descobertos, a partir de suas aquisições e de suas experiências.

Entretanto, deve-se considerar a opinião de Tardif (2002), quando chama a atenção para o que pode ser considerado saber docente, advertindo que existe uma tendência a considerar tudo como um saber, mas que os saberes informais não constituem saberes docente. O fazer se constitui em saber quando o docente tem consciência do que faz. Para ele, o saber não fica resumido apenas aos processos mentais, mas alcança o que se adquire somando o 'eu' individual ao 'eu' social, ou como resultado da ação entre o ator e o sistema, vertente esta, defendida por Kuenzer (1999) e Pimenta (1999), para quem os saberes são decorrentes da prática do conhecimento, para executar sua profissão, com habilidade e destreza.

Sendo essas habilidades decorrentes do domínio das disciplinas, da aquisição do currículo, da história de vida de cada um, da sua própria experiência em sala de aula; ampliando os vários pontos de vista para que possam contextualizar suas ações mediante a compreensão dos vários contextos em que ele mesmo se encontra e que constroem sua identidade profissional. Nessa perspectiva, rompe-se com as formações de professores que desarticulam os saberes docentes das práticas e experiências, dos saberes científicos e pedagógicos que sempre foram apresentados como blocos distintos e desarticulados, uns sobrepondo-se aos outros em decorrência do 'status' e do poder que adquiriram nas academias.

Defende-se a ideia de que o professor é um pesquisador por excelência, desde que, primeiramente, reconheça-se a si mesmo como um profissional portador de conhecimentos e saberes construídos a partir das suas experiências profissionais e sociais. O professor, como profissional da educação, sistematiza suas reflexões e assume a pesquisa como parte integrante da sua autoformação continuada e permanente nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora.

1.2 Relação Teoria/Prática

Durante o exercício da profissão, a questão teórico-prática emerge com inúmeras possibilidades de aprendizados e descobertas, tanto por parte de quem instrui, quanto por parte de quem está sendo instruído, no ambiente escolar, por ser este um local propício à pesquisa coletiva e o lócus da socialização/apropriação da cultura. Nesse espaço, os dados são

coletados ou construídos em grupo, mediante metodologias que possibilitam troca de conhecimentos e experiências que se confrontam entre os participantes, de maneira democrática. Nesse espaço, encontram-se elementos das relações interpessoais de cada um com os conhecimentos e as experiências próprias e com os dos demais, além de favorecer a continuidade da formação, a construção de uma metodologia própria da educação, a dinâmica do aprender a ensinar ensinando que, em seu próprio processo de consolidação, gera conhecimentos sobre cada membro e sobre o todo, evidenciando características das identidades individuais e coletivas, e a eficácia na relação Teoria/Prática.

Para que haja sucesso nessa relação, faz-se necessário que aquele que se propôs a ensinar tenha, de fato, aprendido e seja (co) autor de uma proposta pedagógica. Aqui, cabe sublinhar uma leve derivação desse pensamento, que é o aprender para ensinar. Todo o processo de diplomação está voltado para um fim: a capacitação. Porém, a capacitação como uma autorização para exercer a profissão; como o reconhecimento – por parte da comunidade escolar – do profissional do ensino, muitas vezes, não o qualifica como um transmissor de saber – no máximo, um transmissor de conhecimento. Portanto, deve-se distinguir o valor na área educacional de conhecimento e do saber, para que se possa compreender sua importância na prática e vice-versa. Nesse sentido, Tardif (2000, p. 236) chama a atenção da seguinte forma:

“a ilusão tradicional de uma teoria sem prática e de um saber sem subjetividade gera a ilusão inversa que vem justificá-la: a de uma prática sem teoria e de um sujeito sem saberes. De fato, é como se o trabalho dos professores fosse permeado por diferentes saberes, mas esses saberes não pudessem nem devessem ser produzidos pelos próprios professores. Compreender por que isso acontece é uma questão de poder e não de saber”.

Isso conduz a questionar o conhecimento (re) construído nos cursos de formação, por ser subjetivo e dissociado da prática, e que não constitui um saber. Conhecer é algo diretamente relacionado à pesquisa; é verbo transitivo, indicando, assim, que o produto da sua ação começa e termina fora do sujeito: conhecer é aprender pelos sentidos, pela experiência, pela pesquisa. Saber é verbo intransitivo, tem o sentido de saborear, de degustar e, neste aspecto, liga-se mais diretamente à reflexão.

Exemplificando, pode-se conhecer o que é queijo – sua cor, peso, medida composição –, sem jamais se sentir o sabor do queijo. Por outro lado, degustar o queijo nada

tem a ver com o seu aspecto físico ou com sua composição química; ou seja, para que o conhecimento se transforme em saber, o mesmo terá que ser associado à prática. Visto que a teoria sem a prática é pura abstração, apoiando em Freire (1991), ao afirmar o caráter contemplativo da teoria, que, em sua opinião, é a reflexão da prática. Nesse sentido, a que se partir sempre da ação para a reflexão, e posteriormente, para a transformação da ação. No dizer de Freire, portanto, não existe dicotomia entre pensar e agir. Tudo acontece simultaneamente.

Entende-se que o saber docente é fruto da reflexão da prática embasado pelas teorias da educação, transmitidas nos cursos de formação inicial e continuadas, em forma de conteúdos programados. Nesse sentido, conta-se com o apoio de Pimenta (2005), quando afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Então, as teorias servem de fundamentação para o desenvolvimento das metodologias por englobarem a diversidade de contexto, criando uma interação entre eles, viabilizando uma maior autonomia pedagógica.

Na visão de Schön (1982), a formação acadêmica é muito influenciada pelo “modelo da racionalidade técnica”, em que a ação ou o trabalho do professor é voltado para a demanda do mercado, quando utilizará as teorias já recebidas ou construídas na academia. Ele diz que esse modelo faz parte dos currículos dos cursos de formação profissional, em que os conceitos são elaborados a revelia dos técnicos que irão transformá-los em prática. Para esses autores, as teorias terão maior validade que as práticas, pois são elas que embasarão todo o trabalho do técnico. Tardif (2000, p. 236) vê essa situação como uma contradição da prática docente, uma vez que:

“[o] trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores”.

Através do exercício, o professor produzirá um saber que é próprio da sua ação, e esse profissional se apropriará do saber através da reflexão do seu próprio fazer. Retoma-se, aqui, o pensamento freiriano sobre a práxis, em que a ação e a reflexão aconteçam ao mesmo tempo, criando uma relação entre o ator, o seu saber e sua ação, quando as respostas surgem

para solucionar os conflitos e os conflitos surgem exigindo uma resposta. Os saberes da teoria se articulam aos saberes da prática para ressignificá-los de forma imediata.

Talvez, algumas metodologias se compadeçam mais com a teoria, e, portanto, com a aquisição de conhecimento, do que com a relação existente entre esse conhecimento e o que dele será feito, ou seja, como será utilizado pelos professores, considerando-se a experiência de vida desse profissional. Candau e Lelis (1999) apontam a existência de vertentes em que há uma dicotômica entre essas duas situações, em que existe autonomia de uma em relação à outra e que elas não se precisam para ter validade, dando aos estudiosos toda credibilidade intelectual para trabalharem unicamente com a reflexão e, aos técnicos, caberia a função de executor, segundo sua própria lógica. A outra vertente, a unificadora, considera que esses dois elementos, Teoria/Prática, são complementares e um só possui relevância se for trabalhado para dar ênfase ao outro.

Vários são os fatores responsáveis pela dicotomia Teoria e Prática, que, para alguns, é resultado de um processo histórico interpretado de várias formas, em que algumas abordagens dão à teoria o caráter de independência, surgindo a prática como forma de projetar ideias preconcebidas, e outras abordagens priorizam a prática como o caminho de validação das teorias. Segundo essa vertente, somente a prática pode comprovar a teoria para torná-la um conhecimento científico válido. Ele afirma que a compreensão dessa relação teoria/prática se dá através do conhecimento do que seja um e outro desses termos.

O que se pretende, aqui, é buscar uma discussão que leve à relação dialógica desses dois pontos, o teórico e o prático, resguardando suas especificidades e considerando que os saberes acadêmicos, produzidos mediante pesquisas científicas criteriosas, em que o pesquisador se propõe a afirmar ou negar a realidade de fenômenos e práticas existentes, ganham maior credibilidade do que os saberes produzidos pelos professores a partir da sua prática e que são relegados ao campo das teorias.

Constata-se no cotidiano das escolas investigadas que o professor busca, progressivamente, transformar o seu saber em um saber sistemático, visto que aquele que traz novas teorias científicas sobre uma determinada prática o faz mediante um conhecimento ou experimento assegurado, sobre aquilo que se deseja provar através da constante busca por meios capazes de dar consistência a sua prática.

1.3 Caminhos da Formação Pedagógica no Brasil

Os caminhos da formação pedagógica no Brasil levantam questões sobre a identidade dos cursos de formação enquanto ciência. Desde os anos de 1980, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, já se colocava a favor da modificação das propostas pedagógicas dos cursos de formação, pautados na fragmentação das habilidades, em favor do investimento no pedagogo que é o verdadeiro profissional da educação, uma vez que o seu fazer vai além da sala de aula.

Pimenta (1996) chama a atenção para o grande número de professores que especializaram sem antes terem passado pela formação pedagógica, desconhecendo, portanto, a relação existente entre a teoria e a prática próprias da Pedagogia, e, portanto, sem o devido conhecimento ou reconhecimento da especificidade dos fenômenos educativos. Fazendo-se necessária uma investigação maior nos cursos de Pedagogia capazes de denunciar a ausência de teorias que possam formar o profissional que atuará ou que já atua no campo da educação. Essa mesma autora considera a possibilidade de uma nova epistemologia da formação pedagógica, que a aponte como uma ciência constituída não apenas de teorias, mas, sobretudo, das teorias pedagógicas que são (re) construídas a partir da prática, sendo sua epistemologia voltada para a prática social.

1.3.1 Formação Inicial

“...o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre na procura de sua identidade plena ou ainda como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. Um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagens por meio de experiências dos sujeitos” (Garcia, 1999, p. 19).

O conceito de formação é amplo, em geral, referido ao processo próprio do ser humano de viver sempre experimentando, buscando, observando, fazendo e refazendo, numa busca constante da perfeição. Esse tipo de aprendizado, de formação, não confere titulação, a não ser que esse aprendizado aconteça de forma sistêmica, acompanhado por conteúdos específicos, com tempo e local determinados, e que confirmem aos seus participantes um certificado que os abalize para o desempenho de uma tarefa específica.

Há uma variedade de conceitos para a formação inicial ou a graduação, bem como para as especializações, mestrados e doutorados, que alguns autores consideram como formação vertical. Os demais cursos de extensão, as palestras, os debates e outros são considerados como formação horizontal. A pesquisa constatou que todos os professores abordados, mesmo os que fizeram ou fazem a formação vertical, participaram de diversos cursos de formação horizontal.

A formação acadêmica ou formação vertical de professores é composta por duas etapas: a primeira denomina-se formação inicial e, a seguir, vem a formação continuada. A formação inicial ou primeira etapa possui tempo e programa definidos, elaborados com o intuito de deixar o aluno, futuro professor, apto a exercer a profissão, inclusive legalmente. Essa definição não implica a suficiência dessa etapa formativa, sendo o homem um ser inacabado, está sempre aprendendo, especialmente nessa profissão complexa, como diz Freire (1991, p. 58): “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Faz-se necessário dar continuidade a essa preparação no que se denominou formação continuada, através da qual, o professor pode refletir sobre sua prática, seus saberes e, a partir dessa reflexão, fazer surgir um novo saber e um novo fazer pedagógicos.

Em Nóvoa (1997), encontra-se o conceito de formação como desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, que não se constrói apenas através de cursos ou técnicas, mas também através das experiências adquiridas nas relações de interação com o outro e na valoração que é dada às dimensões profissionais e também pessoais que compõem a identidade do ser, e que, para se realizar, tornam-se preciso: “espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1997, p. 25).

Especialmente, nos dias atuais, em que informações de toda natureza se encontram disponíveis nos meios virtuais, deixando a desejar as informações limitadas que são transmitidas pela escola, que, em algumas circunstâncias, mostrou-se apenas como mera transmissora de conhecimentos, tendo que avançar em direção a uma visão mais exigente do que deva ser a formação dos professores. Observa-se que o conceito de formação é muito abrangente e inesgotável, mas, é possível perceber que todos esses teóricos revisitados caminham para a confirmação de que a formação se dá através da aquisição de um conjunto de atividades que traz habilidades para exercer uma profissão, recurso pelo qual o sujeito,

supostamente, estará preparado para atender às necessidades, sejam elas de que ordem forem, especialmente, quando se trata do formação do profissional da educação; esse deverá estar apto a responder às necessidades sociais, não só do seu fazer, mas também de como fazer e do que fazer.

Fala-se que o sujeito deve estar preparado para atender às necessidades sejam elas de que ordem for. Para tal, o professor deverá tornar-se continuamente um ser não só que ensina, mas, principalmente, um ser que aprende. Mas, o que o professor aprende? Certamente, o professor se distingue do aluno porque aprendeu a aprender. E como já foi afirmado anteriormente, aprendizado é medido pela mudança de comportamento. E, aqui, caberia perguntar: a formação profissional continuada leva o profissional de ensino a mudar de comportamento? Na quase totalidade das pessoas, não. Então, é mister que se ofereça ao professor uma modalidade de saber e de fazer, cujo aprendizado seja contínuo e lhe possibilite atingir a meta do ser professor. Isto quer dizer: um profissional de ensino que professa o que ensina, isto é, que o ser somente se aperfeiçoa quando atinge um saber capaz de possibilitar-lhe compreender a si mesmo e ao outro. É tornar-se o sujeito da arte de viver. É dominar suas capacidades e tendências para tornar-se o que ele deve ser.

E o que ele deve ser? Evidentemente, deve ser um bom professor. Há, indiscutivelmente, bons professores e a formação contínua aparece como pressuposto de que ela será capaz de dar bons professores à comunidade educacional. Seria o caso de se perguntar, aqui, por que alguns profissionais do ensino são considerados pelos ex-alunos, pelos alunos atuais, pela equipe pedagógica, pela equipe administrativa e pela comunidade como sendo bons professores? O que os torna bons? O que os distingue? Qual o diferencial, na sua prática?

Essa discussão requer a retomada histórica da educação que, durante o século XVI, era prerrogativa exclusiva do clérigo. O Estado veio a assumir o controle sobre a Educação somente no século XVIII. Nesse período, a Igreja perdeu o monopólio sobre a educação e aos laicos foi dado o direito de ensinar. Durante esse período, novas técnicas foram desenvolvidas para utilização específica dos professores e também se observou a necessidade de um currículo do que se deveria transmitir ao aluno, visto que o professor não tinha o domínio da função para a qual havia sido designado. Tais fatores levaram o professor a buscar uma habilitação para exercer a profissão, pois ele, agora, havia se tornado um especialista em educação. Num momento seguinte, a função social do professor começou a emergir com seus requisitos de formação.

O Estado regulamentou a profissão docente no século XIX. Mas o exercício da profissão só era destinado a pessoas com comprovada boa conduta moral, idade mínima e habilitação literária, além da aprovação em exames ou concursos públicos. Mas o grande passo para a consolidação da profissão se deu através do surgimento de associações em que, segundo Nóvoa (1991, p. 125): “a emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional”.

No decurso da história, percebe-se que o ofício de professor passou a ser ofertado a todos os que pudessem obter um certificado, e que as demais exigências do século XIX foram delegadas em segundo plano. A busca pelo certificado tornou-se o objetivo maior da profissão e que nem sempre lhe garantiu habilidade para o exercício da mesma. Certificação e habilidade não são sinônimas, são situações desvinculadas uma da outra e, quando o aluno se torna professor, é que se dá conta de que está apenas no início do processo de aprendizagem. Esse despertar da consciência impulsionará o buscador a lançar-se na próxima fase, a da formação continuada, no intuito de transformar toda a teoria, até então, recebida em subsídio para viabilizar a sua prática, transmutando sua formação em algo significativo.

Qual seria, pergunta-se, o élan vital dessa transmutação? O quê, na sua formação, deve ser transformado em algo significativo? O currículo? O método? A sua capacidade de aprendizagem? Ou o seu ser como sentindo que é o sujeito de um processo externo e interno de conhecimento de si e do outro? O que quer que seja tem, nesse momento crucial, o nome de formação continuada. Daí, a urgência de se buscar a formação sistematizada como caminho de preparação para se estar apto para formar outros. Entretanto, a formação de professores é uma conquista que vem se dando através dos anos, o que segue evidenciado na breve narrativa histórica, revelando alguns dos passos percorridos na construção dessa ciência em torno da formação como área de conhecimento pedagógico.

A escola normal pública surgiu de uma necessidade de se formar professores que pudessem atender à demanda do grande número de alunos na educação primária, denominada Escola Normal. Mas, aqueles que exerciam a profissão docente, o faziam de forma sacerdotal, sendo obedientes ao sistema, sem jamais questioná-lo ou precisar que poderia operar modificações ao seu proceder. Nesse sentido, cabe a reflexão de Nóvoa (1995):

“ao longo do Século XIX consolida-se uma imagem de professor, que cruza as referências ao magistério

docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência aos funcionários públicos... o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre Na origem, os docentes aderem a uma ética, a um sistema normativo essencialmente religioso. Entretanto, mesmo quando se passa da missão religiosa de educar os jovens à prática de um ofício ... as motivações originais não desaparecem e apenas parcialmente são substituídas por valores e crenças alternativos” (Nóvoa, 1995, p. 16).

No apanhado histórico de Pimenta (2002) sobre a formação pedagógica no Brasil, ela tece considerações sobre a estrutura das escolas normais que passaram a se desenvolver em dois ciclos:

“o primeiro é o curso de regentes do ensino primário, em nível de secundário, em quatro anos. O segundo é o curso de formação de professores primários, em nível do colegial, em três anos. O Ensino Normal passa a compreender, ainda, os cursos de especialização para professores primários já formados e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário” (Pimenta, 2002, p. 27).

Esses cursos eram ofertados em três categorias denominadas de Curso Normal Regional, Escola Normal e Instituto de Educação, tendo um único currículo, mas sendo permitido, a cada Estado, acrescentar novas disciplinas. Em 1953, o Curso Normal foi elevado à categoria de Ensino Médio, possibilitando o ingresso na Universidade. Mas, foi em 1971, que a Lei n.º 5.692/71 transformou o ensino primário, secundário e colegial em 1.º e 2.º graus, e equiparou o Curso Normal ao 2.º grau técnico profissionalizante. Os especialistas eram formados em cursos de nível superior, como informa Pimenta (2001, p. 45):

“O ensino de 2.º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação. No caso da habilitação específica ao magistério, poderá ter três anos de duração. Neste caso, seus egressos poderão lecionar de 1.ª a 4.ª séries do 1.º grau. Poderá, ainda, ter quatro anos de duração, podendo lecionar até a 6.ª série. E, excepcionalmente, onde não houver professores habilitados em quantidade suficiente, lecionarão até a 8.ª série”.

A referida Lei estava voltada para o ensino técnico profissionalizante, no interesse de cobrir a demanda do mercado de trabalho. O ensino foi adaptado para atender às necessidades industriais. O Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1971) deixa claro que havia uma

influência ideológica dos militares na nova modalidade educativa; a implantação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e Educação Física nos ensinos de 1.º e 2.º graus confirma isto. Também conta-se com o parecer de Saviani (1987), para fortalecer essa ideia de que a educação se encontrava a serviço do poder.

Nos anos de 1980, as estruturas dos cursos de formação profissional foram modificadas. Foi a Constituição de 1988 que obrigou os Estados e a União a aumentarem os recursos para a Educação. Nessa mesma época, os educadores se mobilizaram em busca de melhorias salariais e de condições de trabalho. O pensamento tecnicista predominante foi substituído por conceitos emancipatórios que buscavam superar as diferenças entre os professores e os especialistas, pedagogos e licenciados, especialistas e generalistas, trazendo à profissão docente um novo conceito. Era um momento de crise capitalista em que se questionavam as políticas educativas.

Nos anos de 1990, com a promulgação da Lei 9.394/1996, o Título VI, que trata dos Profissionais da Educação, trouxe algumas modificações nos cursos de formação para atuação na educação básica:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica” (Lei das Diretrizes e Bases [LDB], 1996).

A criação do FUNDEF, no mesmo ano, trouxe a regulamentação dos recursos que deveriam ser transferidos para a Educação pelos municípios, de acordo com o número de matrículas das redes tanto estadual quanto municipal, em 15% da arrecadação de impostos. Esses recursos eram distribuídos, seguindo os seguintes critérios: “60% deles eram destinados ao pagamento dos profissionais do Magistério em exercício; o restante (40%) é direcionado à manutenção do ensino, inclusive para a formação de professores, sob formas previstas na LDB n.º 9.394/96” (LDB, 2002).

Ainda na década de 1990, foram criados dois PNEs (Planos Nacionais de Educação), para darem suporte à formação de recursos humanos na educação. Um Plano denominou-se PNE da Sociedade Brasileira (PL n.º 5.155/98), criado a partir dos debates realizados no CONED (Congresso Nacional de Educação). Nele, se encontravam diretrizes para a educação dos próximos dez anos. O outro, elaborado pelo Ministério da Educação (PL n.º 4.173/98), trouxe diretrizes pautadas pela LDB, na Emenda Constitucional n.º 14, no Plano Decenal de Educação para todos (PDE, 1993). Neves (2000, p. 147) define esses planos da seguinte forma:

“por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento”.

A existência desses Planos veio demonstrar o crescente envolvimento social na definição das políticas educativas. Ambos os PNEs determinaram o prazo de dez anos para que todos os professores tivessem a formação de nível superior e delimitaram o campo dessa formação a um currículo, cujo objeto estaria totalmente voltado para a formação docente. Neves (2000) também aponta para o PNE como um caminho de submissão, segundo o qual, o professor é preparado apenas para ocupar um lugar no mercado de trabalho. Em 1999, o CNE retirou das faculdades os cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino infantil e fundamental (Cursos de Pedagogia) e, em 2001, estabeleceu que esses cursos passariam a ser ofertados em Universidades e Institutos Superiores de Educação. As Faculdades ficaram com a formação dos bacharéis, o que, mais uma vez, provocou a fragmentação das habilitações desse curso.

No decorrer da História da Educação, observa-se que a proposta pedagógica ou curricular dos cursos de formação para o magistério não representou o cerne das discussões e reformas, no sentido da melhoria da qualificação dos educadores. Os professores que estavam qualificados para o ensino básico, só possuíam o domínio dos conteúdos até o nível médio; já os que iriam trabalhar com a segunda etapa do ensino fundamental, teriam que se submeter a mais quatro anos de curso. Isso demonstrava a fragilidade dos currículos, apontando para a fragilidade nos cursos de formação dos professores que eram vistos como de eficácia duvidosa, deixando a educação num quadro de descrédito diante dos alunos que, ao deixarem

os cursos de formação pedagógica, não estavam devidamente preparados para exercerem o magistério, tornando-se necessária a continuidade dessa formação nas Universidades, o que acabava se tornando uma atividade rentável para os proprietários das mesmas e um prejuízo para os docentes. Pode-se ver essa denúncia em Freitas (2002, p. 148):

“Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

Novamente, se faz irreprimível a pergunta: como fazer para unir o processo de certificação e diplomação ao processo de formação e qualificação? E também como conduzir isto para o aprimoramento das condições indispensáveis para o exercício profissional?

No início do século XXI, os órgãos de acompanhamento da educação nacional buscam a regulamentação de um novo paradigma, através das diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Muito embora, essas diretrizes não definam os conteúdos a serem desenvolvidos pelos educadores, eles já apontam as competências que os professores devem desenvolver em seus alunos. Mas, apontar as competências que os professores devem desenvolver nos alunos fará o professor envolver o aluno e a si próprio nas metas desse novo paradigma?

Com o advento dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados pelo Governo Federal, em 1995, como um pilar na construção de uma nova metodologia de ensino que traga novos rumos à educação, superando reformas no sistema educacional em blocos regionais, e inaugurando um tempo em que as normas são voltadas para a educação no país em sua totalidade. Esses parâmetros curriculares apontavam para os conteúdos a serem transmitidos aos alunos e também para a forma como se deveria transmiti-los.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, com o objetivo de incentivar os professores que lecionavam nos cursos de formação básica a se manterem atualizados. Ele veio para ofertar bolsas de estudos para os cursos de graduação e de continuação de formações específicas, em instituições privadas, de nível superior.

Em 2005, o PNE implantou dois novos modelos de formação, para atender a professores da rede pública, no sentido de minimizar as distâncias entre os professores com nível superior e os que possuíam apenas o nível médio. Iniciando um período de capacitação ou formação continuada, fora das Universidades, para educadores. O primeiro denominou-se Pró-letramento, e atendia às defasagens nas áreas de Português e Matemática, que, segundo o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação), eram as disciplinas em que havia maior número de reprovação. O segundo, também voltado para a capacitação de professores do ensino básico, denominava-se Pró Formação, sendo mais informal e podendo ser realizado à distância (MEC, 2005).

Atualmente, a formação docente, tanto para a educação básica quanto para a educação superior, impõe ao professor a continuidade da sua formação, como forma de atendimento às exigências atuais da educação. Ingressar numa pós-graduação, num mestrado ou mesmo num doutorado, hoje, são etapas que devem ser perseguidas pelo educador que deseja ampliar a qualidade da sua ação profissional, para que esse possa atender à demanda da atual população escolar, que, atualmente, tem acesso aos mais variados meios de comunicação, exigindo do professor um conhecimento bem mais abrangente, baseado em novas epistemologias capazes de reduzir as distâncias existentes entre os sujeitos e não apenas em métodos e conteúdos.

1.3.2 Formação Continuada

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos” (Freire, 1999).

No momento em que se atribui à educação e, conseqüentemente, aos professores, o papel de resgatar a sociedade do caos em que se encontra e de salvar o planeta, torna-se urgente uma inovação dos discursos políticos, especialmente aqueles que falam da educação como prioridade, mas, na prática, são incoerentes. Basta observar as condições de trabalho em que se encontra a classe pedagógica, bem como o reconhecimento financeiro que é o mais

baixo da categoria, para se perceber o descompromisso existente entre o que se diz e o que se faz e que é apontado por Saviani (2009, p. 10):

“Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar decisões políticas ao discurso imperante”.

Tanto na formação Inicial quanto na sua continuidade, é necessário que se valorize o sujeito formador de pessoas e transmissor do conhecimento, como é mostrado por Tardif (2002), reconhecendo seus saberes e suas competências, dando a ele o direito de participar na elaboração dos conteúdos, juntamente aos outros seguimentos da educação, derrubando a unilateralidade existente na formação das políticas públicas educacionais. Cabe aos professores fazerem valer os seus direitos de participarem da construção dessas políticas a fim de que se possam reestruturar os cursos de formação inicial e continuada, em benefício da sua qualificação, de modo a personalizar, em definitivo, o que venha a ser formação pedagógica, qual o seu papel social e qual o seu valor profissional.

O conceito de formação continuada tem sido apresentado, por alguns autores, como algo muito genérico e amplo. Chega a parecer um compromisso infindo, sem perspectiva de conclusão. A definição do que venha a ser essa formação também ainda não está clara. A conclusão a que se chega, analisando várias opiniões, é que se pode considerar a Formação Continuada como: qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou em companhia de outros, após receber o seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional. Esse aperfeiçoamento, em serviço, recebe uma atenção diferenciada das demais, pelo caráter pontual e de atualização que perpassa o processo de reciclagem.

Perrenoud (2002) se refere a ela como não sendo o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, mas como sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais, uma vez que ela, além de

umentar seus saberes, também transforma sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade e seu senso ético.

Entretanto, também se considera formação continuada, aos cursos de aperfeiçoamento ofertados pelos órgãos competentes, bem como os simpósios, congressos e seminários, a que alguns denominam de cursos aligeirados ou de reciclagem, termo utilizado por Candau (1996), apontando a Universidade como local adequado para se realizar tal modificação no conhecimento, em detrimento dos trabalhos realizados pelos professores nas escolas de primeiro e segundo grau. Ela deixa clara a necessidade de se dar continuidade à formação, mas de forma sistemática, tornando o professor reflexivo e crítico a respeito do seu fazer, para construir uma nova identidade que não se pode conquistar apenas pelo acúmulo de certificados de participação em cursos de curta duração.

Pimenta (2002) denuncia o que se denomina de cursos de suplência e atualização de conteúdos, considerados como formação continuada, por serem deficitários em proporcionarem uma real mudança na prática de sala de aula, pouco contribuindo para a redução das taxas de reprovação dos alunos, que demonstram não estarem sendo suficientemente preparados por seus professores. No entanto, a formação continuada profissional não se faz antes da mudança de postura do docente, pois cada educador deve ser responsável por sua ação educativa, e esta mudança ocorre aos poucos, justamente durante o processo de reflexão dos saberes que vão sendo recontextualizados.

O profissional da educação deve estar preparado para admitir que não domina todas as informações e todos os saberes, que necessita de informação, de orientação, de aprender a aprender. Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas que também é um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos. Os educadores, como bons administradores deverão tirar do seu tesouro coisas novas e velhas.

Sendo assim, pode-se lembrar-lhes que a E.C. poderia ter como principal objetivo não apenas a transmissão de conhecimentos relativos ao campo profissional, mas também ensinar o envolvimento com o saber fazer, de modo a encontrar plenitude, satisfação e bem-estar na sua prática diária. De todos os saberes, o mais precioso é o saber viver. Esse saber, valorizado pelos mestres do passado, mas de um passado muito remoto, parece que está esquecido. Poderia ser ensinado a formadores e estimular que eles ensinassem aos formandos a ciência do viver? Certamente. A moderna ciência da evolução tem posto a descoberto, cada

vez com maior ênfase, que as criaturas parecem perseguir um projeto que os leva à felicidade, à plenitude, a tornar-se algo que os completa, finaliza e se constitui a razão de seu viver.

Ser feliz, portanto, está na base e na raiz do sentido do existir e do fazer. A visão tecnicista do mundo tem desviado o homem desta realidade. Na medida em que se é beneficiado pela ciência e pela técnica, é levado a considerar o aprimoramento da tecnologia como sendo o bem maior da espécie humana, já porque a ciência tecnológica torna-lhe deuses que manuseiam máquinas. Não é o desejo de esta autora opor-se a esta visão, mas completá-la. Que adianta ao homem ter o conforto exterior se não estiver gozando simultaneamente de conforto interior? Que adianta ao homem ter ido à lua se ele não consegue, ou dificilmente consegue ir aos escaninhos do seu ser pessoal, compreender-se e compreender seu lugar na teia indestrutível dos relacionamentos sociais?

Ao concluir a formação inicial, o professor precisa ainda mais da aquisição de conhecimentos que lhe permitam refletir sobre o seu fazer e o encorajem a fazer novamente. Isso se dará através da continuidade da sua formação, dando a essa um perfil de ampliadora de competências, o que é reconhecido por Nóvoa (1997), quando se refere à formação continuada não como algo que possibilite o acúmulo de informação, mas pela possibilidade de desenvolver a reflexividade crítica da prática docente investindo no profissional e dando credibilidade às suas experiências. Encontra-se em Garcia (1999, p.137) a definição de educação como:

“uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma matéria se torna subitamente obsoleto ou quando se reconhece que existe uma lacuna na formação de professores”.

Os programas para a continuidade da formação são ofertados para todas as especialidades educacionais, tanto pela Secretaria de Educação, quanto por Universidades e demais Centros de Formação. Contudo, isso não garante a qualidade no desempenho profissional. Ao contrário, os baixos rendimentos escolares e a falta de estímulo dos educadores apontam para a necessidade de políticas educativas capazes de transformar esses cursos em algo capaz de associar o aprender com o fazer. Para ele, essas matrizes pedagógicas vão se acumulando na memória dos professores, enquanto estes ainda são alunos. Essas matrizes serão despertadas, no futuro, embasando o fazer profissional docente. Portanto, o

processo organizacional da escola, os conteúdos acadêmicos e a formação pedagógica, delineiam um conjunto de atividades que pautarão o fazer do professor, no futuro.

Na concepção de Pimenta (2005), os cursos de formação devem levar os professores a conhecer as teorias que se encontram implícitas nas práticas, como também capacitá-los para modificar essas teorias. O que está apoiado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, no Título VI, Artigo 61, dos profissionais da educação, diz:

“a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (LDB, 1996).

Ao que parece, a formação continuada de professores é de responsabilidade, tanto do Estado, quanto da sociedade e, especialmente, do próprio professor, pois é de interesse dele buscar a melhoria de seu desempenho, a valorização da sua profissão e operar melhorias no seu ambiente de trabalho, através da aquisição da capacidade de solucionar problemas, que esses cursos deverão lhe conferir. Por esta razão, Garcia (1999, p. 137) se refere à formação continuada como:

“uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções, sendo também ‘qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação’. Nesse sentido, a formação continuada não atinge somente o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, quer pessoal de apoio etc.”.

As políticas públicas existentes carecem de posicionamentos mais efetivos no que tange à formação continuada de professores e na sua capacitação para o exercício da profissão; são inconstantes, trazendo modificações frequentes em seus programas e estas modificações são impostas aos professores que não são acompanhados nem avaliados a despeito da eficácia da sua execução. A dissociação entre a teoria e a prática está em todos os cursos de formação continuada, seja de curto ou longo prazo; os currículos não ajudam o

professor a se preparar para o exercício em sala de aula. O estímulo para a pesquisa também carece de maiores implementos políticos educacionais, apesar de todos os esforços já existentes, nessa área. Perrenoud (2000, p. 17) faz uma colocação muito pertinente sobre isso, quando diz:

“As reformas escolares fracassam os novos programas não são aplicados, belas ideias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente”.

Assim, o que se pode compreender como formação continuada é que é a realização de uma tarefa interminável e centralizada em si mesma, em que o objetivo de aprender é ensinar, e é o exercício de ensinar que leva à necessidade de aprender cada vez mais, em que a prática docente é o ponto de partida e de chegada do processo de formação. A etapa inicial da formação e sua continuidade não estão desvinculadas entre si, mas que ambas fazem parte de um único momento de formação, confundindo-se suas finalidades, seus objetivos e procedimentos. Denota-se que a falta de uma caracterização mais objetiva da noção de educação continuada faz com que ela se confunda com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e tantas outras designações genéricas.

Já a Formação Continuada em Serviço possui variadas concepções. Encontram-se autores que desconsideram os cursos de curta duração, aligeirados, não os classificando como formação continuada, considerando apenas os de cunho acadêmico, como parte da formação do professor. A problemática da formação continuada em serviço e o papel da escola, enquanto elo entre o exercício profissional e a construção dos saberes dos professores, também constituem ponto de partida para uma modalidade da continuidade dessa formação, pois, o docente é aperfeiçoado à medida que ele se exercita. Essas questões vêm sendo apontadas como caminho na busca da compreensão e do entendimento do que venha a ser a Formação Continuada em Serviço e da sua contribuição para a competência profissional docente.

Estudos sobre formação continuada e observações do funcionamento da formação continuada em algumas instituições, bem como diálogos com formadores de professores, gestores escolares e professores que a realizaram, têm permitido observar, por exemplo, que algumas instituições fazem mais esforços buscando recursos de caráter financeiro para a

realização de eventos formativos vistosos socialmente e demagogicamente, em detrimento da qualidade da mesma em seus objetivos e suas reais metodologias de desenvolvimento. Garcia (1999) discute a problemática da formação continuada e da formação continuada em serviço, como partes de uma só coisa. Essa formação vai além das concepções de cursos aligeirados (que para o autor não representam essa continuidade) e envolve a participação da coletividade escolar.

Pimenta (2000) encara essa continuidade como extensão e complementação da formação inicial, durante a prática docente, ou em serviço, porque é, no espaço escolar, através do exercício da profissão e com o apoio dos coordenadores, que se constroem os conhecimentos e as teorias sobre a prática docente. São os problemas pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento da verdadeira formação pedagógica e suscitam a reflexão da prática para resolução dessas problemáticas.

“Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas” (Pimenta, 2000, p.9).

Para o autor, significa que a decisão sobre suas práticas vem do próprio professor. Sendo o ‘em si’ a essência do ente, tudo que se faz que não proceda desse ‘em si’ não é a presença no mundo; não credencia a oferecer contribuição à sociedade; e, finalmente, não faz com que o indivíduo se sinta ‘pessoa’. Porque a ‘pessoa é aquele que por si soa’, isto é, sua voz diz aquilo do que seu coração está cheio. Os corações das pessoas estão cheios de amor ou de ódio; de luz ou de sombra; delas mesmas ou de outras. O ‘outro’ lhe permite, ou melhor, lhe obriga a ‘ser para alguém’, pois não lhes completa por descobrir as várias partes delas mesmas, e sim a parte delas mesmas que é ‘o outro’.

Nasce daí a amizade cívica, base da cidadania e da política; o ágape ou amor desinteressado, altruísta, que leva a pessoa a ser generosa com todos; e, por fim, o amor erótico, que atrai para junto de alguns, de poucos, dos que completam a sua necessidade de prazer. Porém, é no ‘outro’ como ‘parte’ delas mesmas que se definem como animais políticos. É nesse sentido que se diz que ‘ninguém é uma ilha’ – nasce-se de ‘outro’, vive-se com ‘outros’ e para ‘outros’. Ademais, é crença comum que se morre para os ‘outros’, pois, para essas pessoas, se imortal for sua alma, jamais morrerão. Assim sendo, a formação

continuada pode e deve ser uma tarefa para toda a vida, porquanto o desafio de construir sua felicidade e a do próximo cessa somente com sua morte.

Por isso, possibilitar ao professor a continuação de sua formação no próprio local de trabalho implica novos pensamentos que transformam concepções e práticas políticas, acadêmicas e de construção de conhecimentos, para além do conceito do que seja capacitação, treinamento, reciclagem ou transmissão de conhecimentos. Isso requer apoio institucional, em que ocorre esse processo de aperfeiçoamento, com o objetivo de torná-los profissionais de forma integral, capazes de construir e atualizar suas competências para o exercício pessoal e coletivo da autonomia e da responsabilidade do ofício do professor, com o qual Saviani (2007) concorda, destacando a prática profissional como a razão de ser da formação docente e apontando a teoria como algo que se desenvolve em função da prática.

A escola é uma comunidade na qual os professores vivem e trabalham e onde as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que emergem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores. Alguns autores sinalizam para a importância da elaboração e realização da formação continuada, concebendo os professores como profissionais formados efetivamente num trabalho coletivo, que tenham como foco de estudo e reflexão suas próprias práticas docentes, assim como reconhecer a escola como um lugar em que os professores sempre aprendem em suas rotinas diárias, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos no campo pedagógico.

É necessário compreender o caráter complementar de cada momento do processo de formação dos professores para que o campo da prática não acabe se tornando o único domínio da formação dos professores. A formação em serviço não nega a realização de encontros e sessões fora ou dentro da escola, que contribuam para gerar redes de experiências, socializar conhecimentos, ampliar as relações entre as diferentes instituições e pessoas. Senão, ao se privilegiar a prática docente como o locus preferencial de formação da identidade profissional do professor, não vem excluir ou reduzir indevidamente o espaço de outras instâncias da formação dos professores.

Pimenta (2005) afirma que o saber docente não é formado apenas da prática, mas deve ser somado às teorias da educação, visando capacitá-lo para uma análise a respeito dos vários contextos nos quais ele está inserido:

“Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os

e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre” (Pimenta, 2005, p. 26).

Para tanto, os professores necessitam construir outros conhecimentos e aprender a ensinar diante desse cenário. O docente em busca de uma formação e de novos saberes para a sua profissão procura conhecer novas teorias e esse processo faz parte da construção profissional, mas não basta, senão possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no dia a dia e possibilitem uma reflexão da prática educativa. Não faz sentido o profissional pensar que, ao terminar sua formação escolar, estará acabado e pronto para atuar na sua profissão. No processo de formação, vivenciam-se e trocam-se experiências que vão colaborar para a nossa mediação na educação. Trata-se de uma formação ao longo da vida.

Candau (1996) acredita que a continuidade da formação no próprio ambiente de trabalho proporciona um envolvimento maior dos profissionais que atuam nesta área, com o conforto de já se encontrarem no local do aperfeiçoamento; o fato de se poder refletir sobre a prática profissional de forma coletiva e com intervenção imediata, dentro da realidade do fazer diário; oportunidade de socializar o docente e trazer, ao especialista, incentivo para o seu trabalho de supervisionar e orientar as práticas pedagógicas, possibilitando a elaboração de projetos que contemplem as reais necessidades de cada instituição e, até mesmo, a economia de tempo e espaço necessários aos cursos de aperfeiçoamento: “ considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professor”. (p.144).

É indubitável a contribuição da formação continuada em instituições de educação superior, inclusive no que se refere ao acréscimo ou atualização de conteúdos curriculares junto aos educadores. Eles são partes de um saber fazer possibilitado pelo ‘conhecer’. O educador implementa sua formação não apenas no exercício da prática docente, mas, também nela, uma vez que ele necessita tanto da teoria quanto da prática para melhor se qualificar na profissão. Também é preciso considerar as experiências vividas além da escola. O envolvimento desse profissional nas reivindicações sindicais, sua luta pela sobrevivência, suas

relações familiares e tudo o que compõe a sua existência determinarão o seu modo de pensar, que vai interferir no seu agir.

O educador estabelece um diálogo entre conteúdos desenvolvidos ao longo de sua formação, com a prática desenvolvida em sala de aula, juntamente à demanda e à realidade histórico-social. Ao que Alarcão (1998, p. 106) complementa, dizendo:

“Entendo que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, o que não é alheio ao desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa”.

Investir na formação continuada dos professores em serviço é imprescindível, mas não é qualquer formação que atende a esse requisito socialmente posto. Trata-se da formação pautada em uma concepção que supere a lógica da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e uma proposta de formação para que os professores possam refletir sobre formação inicial, formação em serviço e autoformação no seu trabalho pedagógico. Essa proposta de formação continuada dentro da instituição deve constar no Projeto Político Pedagógico da escola, em vista da sua contribuição para melhorar a principal atividade do ser humano, o trabalho, nesse caso, docente, dando a ele um sentido de desenvolvimento individual e coletivo, necessário à transformação da educação, além de reduzir custos financeiros de quando essa formação se dá fora do local de trabalho.

1.3.3 Caminhos da Formação Continuada Local

Em virtude de esta pesquisa se delimitar a professores da Rede Pública Municipal de Aracaju, fez-se necessário um breve apanhado sobre esse município e os caminhos da sua Formação Continuada, tomando-se como base, para tanto, autores, tais como, Dantas (2004) e Santos (2003), dentre outros, que pudessem contribuir com uma visão ampla e atual da situação em questão.

A Região Metropolitana de Aracaju, criada pela lei Complementar Estadual nº 25, de 29 de dezembro de 1995, é composta pelos municípios de Aracaju, Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão, tendo como sede o município de Aracaju. Sua abrangência alcança uma população estimada de 835.564 habitantes, incluindo a capital e

regiões limítrofes, cujo crescimento vem sendo acelerado devido à imigração de pessoas provenientes de outros municípios de Sergipe, especialmente de áreas rurais, bem como de outros estados da Federação, especialmente do Nordeste Brasileiro. A região compreende os mesmos municípios que a microrregião de Aracaju.

Foi após a Primeira Guerra Mundial que se iniciou um processo de urbanização e expansão econômica em Aracaju, que levou à instalação dos primeiros grupos escolares. Os edifícios, em que os grupos funcionavam, tinham uma arquitetura que caracterizava o ideário republicano, à época. As residências eram construídas com a aparência de pequenos palácios. De 1908 a 1926, a capital passou por processo de calçamento, saneamento, abastecimento de água e energia e as famílias abastadas puderam desfrutar da utilização de automóveis e bondes elétricos. Santos (2003, p. 240) traz a seguinte referência:

“Em Sergipe, delineia-se no início do século XX, o processo modernizador de sua capital. Na configuração de sua forma moderna, observa-se a emergência de uma série de beneficiamentos urbanísticos, alguns dos quais figuraram como representações dessa modernização. Na década de 1910, a cidade passou a ocupar a posição de Centro privilegiado perante as demais localidades sergipanas, condição favorecida, sobretudo, pelo desenvolvimento da indústria e do comércio”.

Em 1912, foram criadas as escolas noturnas para atenderem às classes trabalhistas que entravam em processo de sindicalização, mas que só vigoraram a partir de 1916. Essas classes funcionariam em prédios da escola diurna, tendo os professores que responder pelo mobiliário e asseio dos prédios utilizados por seus alunos. Os cursos foram reduzidos para três anos e os alunos não faziam provas; eles eram promovidos, pelos professores, segundo seu grau de desenvolvimento e aptidão para a próxima etapa. Em 1930, houve um aumento na procura pelas escolas normais, por pessoas de classes populares, chegando a um número de 324 professores no exercício docente, com 246 havendo concluído sua formação e, apenas 78 sem formação concluída.

Já aqueles que faziam parte das classes abastadas buscavam as Faculdades de Direito de Recife, Rio de Janeiro e de São Paulo ou a Faculdade de Medicina da Bahia em que, ao lado das instruções técnicas, também se cultivavam os estudos humanísticos. Os que não tinham recursos só tinham a opção das Escolas Militares e dos Seminários (Dantas, 2004).

No período entre os anos 30 e 40, surgiu a Escola Nova. Em Sergipe, o governador Augusto Maynard mandou professores para se inteirarem dos novos modelos educacionais, no Rio de Janeiro, para que eles pudessem ser implantados no Estado. O Jardim da Infância Augusto Maynard, construído em 1932, tinha o objetivo de funcionar segundo esse novo modelo pedagógico.

A chegada da teoria do capital humano, em 1964, trouxe à escola uma visão renovadora. Este período é marcado pelo surgimento da Universidade Federal de Sergipe, que representou uma inovação no Ensino Superior de Sergipe. A partir desse momento, as faculdades da época foram agrupadas dentro de uma orientação geral, com estrutura de apoio e disponibilidade de recursos (Saviani, 2003).

Na década de 1970, foi implantado o curso de Pedagogia nessa Universidade e, aos poucos, o curso normal foi dando lugar ao ensino superior. A Lei 5.692/71 ofertou, ao mercado, profissionais de nível superior, quando, na década de 80, a escola rompeu com o pensamento tecnicista, tendo assim início a discussão acerca da formação do educador. À época, a prática pedagógica era fundamentada na transmissão dos conteúdos sem qualquer atitude crítica-reflexiva por parte dos professores.

Mas, foi na década de 90, com a promulgação da LDB 9394/96, que ocorreram reformas significativas, no campo da formação pedagógica. O Governo Federal passou a enviar incentivos financeiros às escolas públicas, determinou a criação do sistema Nacional de Educação a Distância com a intenção de facilitar ao professor o acesso à formação continuada, distribuiu aparelhos de televisão para as escolas. Foi ainda nesse período que teve início a reforma curricular e as escolas passaram a receber livros didáticos.

O período histórico de 1989 a 1992 foi relatado por Bezerra (2007) como o período em que ocorreu a construção curricular no município de Aracaju de forma democrática. Sua investigação apontou para a abertura do processo de forma coletiva, com participação de variados segmentos da sociedade civil, da autonomia dos protagonistas, a convivência dialética entre os sujeitos.

A investigação feita pela referida professora apontou o trabalho como o objeto norteador da elaboração do currículo. O que se justifica se for considerado que, nesse período, o Brasil passava por severas modificações políticas, em que o governo apontava o salário do trabalhador como causa da crescente inflação em que o país se encontrava, concomitantemente com o crescimento e a demanda de mão de obra nos setores de produção, levando a escola a buscar metodologias que pudessem adequar os novos componentes

curriculares, para atenderem a essas necessidades. Estando, portanto, a elaboração do currículo vinculada à demanda capitalista, fortalecendo a relação de domínio entre as classes, mas que, como mostrou a pesquisa da referida professora:

“é no dinamismo da própria realidade que se encontram as categorias complexas, as quais, mediante o próprio trabalho e outras formas de conhecimento, vão-se explicitando. Sem negar a importância do acesso às informações, do domínio do saber acumulado historicamente e da associação prática/teoria, pode-se afirmar que o trabalhador, primeiramente por sua militância, acaba formulando esses conceitos da economia política” (Bezerra, 2007, p. 79).

Em 1998, o Governo do Estado fez uma parceria com a Universidade Federal de Sergipe, através do Programa de Qualificação Docente (PQD), que implantava 53 cursos de graduação, em regime especial, para professores das escolas públicas municipais e estaduais, que ainda não possuíam licenciatura. Mas, foi somente em 2003, que o Ministério da Educação criou o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, para incentivá-los a se manterem atualizados.

O Estatuto do Magistério do Ensino de 1º e 2º graus do município de Aracaju, através da Lei n. 1.350/1998, regulamentou a formação continuada do magistério, conferindo o direito a horas reservadas dentro da carga horária remunerada do professor e que, no artigo 71, determina que “os professores cumprirão 50% do regime de trabalho em regência de classe, 12,5% à disposição das Unidades de Ensino ou da Secretaria da Educação do Município para estudos sistemáticos; e os 37,5% restantes em atividades extraclasse” (Prefeitura Municipal de Aracaju [PMA], 1998, p.23). Os estudos sistemáticos contemplam: seminários, simpósios, encontros, reuniões, cursos e atividades sistematizadas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem (p.24).

No ano de 2001, foi publicada a Lei complementar nº 051/2001 que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público do município de Aracaju. O artigo 4 dessa lei versa que um dos princípios básicos adotados no magistério público do município de Aracaju é o “incentivo ao aperfeiçoamento profissional continuado, bem como à melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados” (PMA, 2001, p. 3). Já o artigo 17, que trata da qualificação profissional, garante que, “a participação em cursos, seminários, congressos e outros eventos educacionais, é um dos direitos do profissional do magistério, devendo ser acessível a todos”; ainda no Artigo 17, parágrafo 3º, diz que se devem priorizar

“as áreas curriculares carentes de professores, os professores que terão mais tempo de exercício a ser cumprido no sistema, e a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos de educação à distância” (PMA, 2001, pp. 9-10).

Em 14 de janeiro de 2002, a Secretaria de Educação, através da Portaria de n.º 029, denominada de Horas de Estudo, definiu os dias em que os professores deveriam se reunir com o objetivo de realizarem os estudos sistematizados previstos na Lei n.º 051/2001. Essas reuniões acontecem no CEMAH e os professores, sendo informados sobre os dias em que cada disciplina será contemplada, se inscrevem para aquele em que se julga de maior necessidade. No ano de 2006, este programa foi reavaliado; em 2008, contou com a participação de mais de 1/3 dos professores do ensino fundamental.

Pode-se, ainda, citar a participação e o empenho do MEC, que têm desenvolvido políticas educativas, capazes de fortalecer a ação pedagógica do professor na sala de aula, proporcionar maior envolvimento da sociedade na busca de soluções educacionais e modernização com inovações tecnológicas introduzidas no processo ensino-aprendizagem. A comprovação disso se dá por intermédio do ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional). O MEC/SEED, em parceria com a UFS, oferta especialização em Informática Educativa a professores da rede pública de ensino, habilitando o mesmo a utilizar os recursos midiáticos disponibilizados pela rede. Isso levou ao crescimento do número de professores em busca de continuidade da sua formação.

Para atender a essa nova demanda, os órgãos de competência local criaram um caminho para atender a esses professores, capacitando-os por meio do NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional), com um polo situado em Aracaju e outro situado em Lagarto. Essa meta estava prevista para atingir seus resultados até o ano de 2006. Em 2008, o ProInfo promoveu a capacitação no uso da TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), em todo o país, com o objetivo de promover a utilização das mídias eletrônicas, pelos professores, nas escolas. Para isso, tornaram-se necessário equipar as escolas e capacitar os professores. Este foi mais um passo para atender à formação continuada de professores, que além de adquirirem capacitação para utilização dos recursos midiáticos, ainda se utilizaram deles para dar continuidade a sua formação, muitas vezes, antes impossibilitada pela falta de tempo e de recursos financeiros.

Segundo a SEMED, nos últimos anos, houve uma crescente procura pela formação de professores. Considerando que, atualmente, a Rede Pública Municipal de Educação encontra-se composta por 1810 professores, sendo que 1611 encontram-se em atividade

docente, distribuídos da seguinte forma: 352 professores compõem a educação infantil, 437 trabalham com o primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e 654 atuam no segundo ciclo do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano). Os outros professores estão distribuídos em cargos de direção e coordenação das escolas e de orientação pedagógica. E que 104 professores possuem formação em nível médio (6,45%)¹; 537 possuem formação em nível superior (33,33%); 932 são especialistas (correspondendo a 57 e 85% do quadro geral de magistério) e 32 têm título de mestre ou doutor (2,35%).

É possível dizer que a exigência da Lei Municipal 051/2001, do plano de carreira e valorização do magistério, vem sendo cumprida rigorosamente. Para o diretor de Recursos Humanos da SEMED, Adelmo Meneses, esses indicativos evidenciam os esforços desempenhados pela Prefeitura de Aracaju para dar continuidade à criação de projetos que reestruturem e qualifiquem o quadro de professores da rede municipal de ensino.

¹ Dados confirmados pelo site do governo municipal. Retirado em Junho, 22, 2011, de: <http://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=43488>.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 PROBLEMÁTICA

No desempenho docente é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista em seu campo de conhecimento, sendo este, inclusive, o critério para sua seleção e contratação, porém não há uma preocupação efetiva no que concerne ao aperfeiçoamento de sua formação contínua, pois o que existe é uma obrigatoriedade por parte das políticas públicas de que este profissional obtenha maior capacitação, a qual, na maioria das vezes, não lhe proporciona condições de mudanças de suas práticas pedagógicas.

2.1.1 QUESTÃO DE PARTIDA

Para desenvolver a pesquisa, após a identificação da problematização fez-se um recorte para investigar a temática proposta, chegando-se ao seguinte questionamento: *a formação continuada é compreendida pelo docente dentro de uma concepção ampliada da educação que busca contemplar dimensões que se encontram além da formação inicial?*

2.1.2 OBEJTIVOS

2.1.2.1 Objetivo Geral

Pesquisar os fatores que motivam os educadores a buscarem a continuidade da formação profissional de modo a desenvolver competências reflexivas, autônomas, críticas, políticas e humanas, e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

2.1.2.2 Objetivos Específicos

- Verificar os motivos que levam o professor a buscar a formação contínua;
- Identificar os obstáculos com os quais o docente se depara para dar continuidade à sua formação;
- Apontar as competências que desenvolvidas com a continuidade da formação podem levar a uma nova prática educativa;
- Discutir a relação existente entre o trabalho desenvolvido nas escolas e as metodologias ensinadas nos cursos de formação.

2.1.3 Hipótese

- Diante das profundas transformações pelas quais a escola tem passado, deve-se repensar a formação do educador que não atende às demandas da classe estudantil e às exigências sociais, tornando-se indispensável levá-lo a desenvolver competências reflexivas, autônomas e científicas no âmbito de uma formação continuada.

2.2 METODOLOGIA

2.2.1 TIPO DE PESQUISA

A investigação assumiu os contornos de uma pesquisa ação, onde o problema é igualmente o objeto do estudo, sendo definida por Thiollent (2005) como um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Esse tipo de pesquisa fez-se necessário para que pudesse haver transformação das pessoas envolvidas pelo compromisso delas na possível solução dos problemas em estudo, conforme os objetivos específicos da pesquisa, considerando-se que, ao término da investigação, deverá surgir uma maior compreensão dos fatores que influenciam na necessidade de se buscar formação continuada e da sua relevância na prática educativa dos professores em questão, uma vez que a pesquisa ação

“encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2005, p. 18).

Nesse contexto, a pesquisa empírica teve como finalidade levantar dados sobre a possível contribuição dos cursos de formação continuada na melhoria do desempenho profissional do professor, de maneira a tornar claro se tais cursos desenvolvem atitudes

reflexivas e críticas sobre o próprio fazer pedagógico, revelando os potenciais científicos e ativos do docente em busca da excelência profissional.

Para a construção de possíveis respostas às indagações e para desenvolvimento da própria pesquisa, empregou-se uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, haja vista possibilitar o aprofundamento dos diversos aspectos do conhecimento e dos interesses dentro do contexto histórico em que se encontram os participantes (Minayo, 2004), levando-se em consideração a opinião do maior especialista no assunto, no caso, o próprio docente, que teve suas ideias ouvidas e consideradas por ser ele o sujeito da situação em estudo.

A escolha do questionário se deu pelo fato de tratar-se de uma ferramenta de pesquisa que, segundo Lakatos & Marconi (1996), tem a finalidade de coletar dados através de questionamentos escritos a serem distribuídos com os participantes da investigação, podendo até mesmo o pesquisador tomar parte, respondendo aos questionamentos. Para Oliveira (2005), as perguntas devem ser direcionadas ao tema que a pesquisa se propõe a trabalhar, de maneira simples e direta, podendo envolver questões abertas ou fechadas, muito embora as primeiras facilitem a elaboração dos quadros estatísticos, ou ainda duplas quando se empregam ambos os tipos. Permite-se, nesse instrumento, que o pesquisador elabore questões que vão além do tema delimitado.

Utilizou-se, ainda, da entrevista, considerada por Lakatos & Marconi (1996) como uma ferramenta que permite ao investigador coletar dados através do contato direto com o entrevistado, criando uma interação entre as partes através do método de perguntas e respostas, previamente combinadas entre eles.

No prosseguimento da pesquisa, realizou-se a observação em sala de aula, pois, segundo Lakatos (1996), possibilita a obtenção das provas para os problemas desconhecidos, até mesmo dos sujeitos participantes da pesquisa, mas que, muitas vezes, irão influenciar diretamente no seu comportamento. Através da observação assistemática, pode-se entrar em contato com a realidade dos docentes que levam a maior parte das suas vidas no ambiente escolar e buscam, quase sempre, um novo fazer pedagógico, capaz de trazer resultados que transformem a escola num ambiente de aprendizagem significativa.

2.2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para selecionar os sujeitos das pesquisas, tomaram-se como base as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Aracaju, considerando aspectos como: escolas que possuíssem o maior número de professores polivalentes; professores com formação de nível superior; professores pós-graduados ou graduandos; professores com carga horária de 200h, por complementarem sua carga horária participando dos cursos de aperfeiçoamento e capacitação da rede; natureza dos cursos de formação e os discursos e os saberes contextualizados nesses cursos, tendo como fundamento a importância e necessidade dessas formações.

A rede total de professores do Ensino Fundamental do município de Aracaju está composta por 437 professores na categoria do 1º ao 5º ano, conseguindo-se, no universo espacial e institucional do estudo em referência, uma amostra de 58 (13,27%) destes profissionais para participar da presente investigação.

Levando-se em conta que a escolha dos sujeitos da pesquisa é fundamental para determinar o seu sucesso, no presente estudo eles foram contatados com antecedência a fim de que se familiarizassem tanto com o pesquisador quanto com as questões que seriam respondidas, o que permitiu o estabelecimento de um clima de familiaridade e descontração, pois se deu liberdade aos sujeitos de tornarem públicas as suas opiniões, levando-os a desejarem colaborar com o processo investigativo.

2.2.3 CAMPO DE PESQUISA

A primeira escola, para a qual adotou-se o nome fictício de Arco-Íris, funciona em dois turnos com turmas do 1º ao 5º ano, nas quais se encontram um total de 466 alunos; para atendê-los, utiliza-se de um quadro com 36 professores, todos com nível superior, havendo 17 pós-graduados e 1 Mestre; 5 técnicos que compõem a equipe de orientação pedagógica, sendo 3 lotados pela manhã e 2 à tarde; um diretor e uma secretária que dividem seus horários de trabalho nos dois turnos em que a escola funciona.

A estrutura física da referida escola é constituída por 10 amplas salas de aula, das quais uma é a sala de vídeo que, devidamente equipada, tem pleno uso pelos professores para suas aulas; a videoteca da escola é muito variada e a coordenadora faz empréstimos de fitas com temas que se assemelhem aos conteúdos que estão sendo estudados; uma sala de leitura

que funciona com a presença de um responsável pelo espaço, onde se trabalham os projetos que incluem datas comemorativas, notando-se, ainda, que as atividades neste espaço são realizadas na presença dos professores regentes. Nesse sentido, alguns docentes demonstraram não concordar com a determinação de se ter como responsável pela sala de leitura um professor, pois, segundo eles, este trabalho somente deveria ser feito quando da presença dos alunos, da mesma forma que eles fazem em suas salas de aula.

A quadra esportiva dessa escola destina-se às aulas de Educação Física que, quase sempre, envolvem jogos com bola, sendo também utilizada para a realização de campeonatos e jogos internos, motivando os alunos a treinarem nos momentos de intervalos de aula. Nela, ainda, são realizados os ensaios dos festejos juninos e desfiles cívicos. Além disso, possui uma cozinha e um refeitório onde as crianças lancham diariamente, percebendo-se que as crianças vão fardadas e limpas.

A coordenadora esclareceu que, no início do ano letivo, faz-se uma campanha com os pais, no sentido de conscientizá-los da necessidade de identificarem os alunos a fim de que estes fiquem mais seguros ao saírem da escola, informando também que, em alguns casos, a escola fornece a camisa da farda. Os banheiros são higienizados e a diretora circula pelas áreas da escola fiscalizando o desempenho dos serventes; a sala dedicada aos professores encontra-se equipada com uma pequena biblioteca, uma mesa e diversas cadeiras confortáveis, onde, durante o horário do intervalo, são servidos café e biscoito para o lanche dos docentes.

A segunda escola, denominada ficticiamente de Brisa, encontra-se localizada na zona sul da capital; funcionando em dois turnos, possui um total de 430 alunos, em sua maioria, crianças da comunidade, mas atendendo às demais que a procuram por sua fama organizacional. O corpo diretivo constitui-se de um diretor, um coordenador e um secretário, além de uma equipe técnica composta por 4 especialistas, dos quais se distribuem 2 por turno, contando também com a presença de um psicopedagogo, haja vista tratar-se de uma escola que trabalha com alunos portadores de necessidades especiais. O quadro de professores se constitui por 22 profissionais, todos com nível superior, sendo 11 pós-graduados, enquanto 15 participam regularmente de cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

A escola conta com 11 salas de aulas convencionais, uma sala para suporte e adaptação de crianças especiais, um gabinete onde a psicopedagoga assiste às crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem; uma sala de leitura; uma brinquedoteca; um teatrinho; uma sala de vídeo; e, um laboratório de informática. A brinquedoteca e o teatrinho

são muito utilizados, principalmente, para a socialização das crianças portadoras de necessidades especiais.

Essa escola não disponibiliza um professor específico para a sala de vídeo ou leitura, mas possui profissionais que trabalham com a adaptação de crianças especiais. Vale a pena ressaltar que todos os professores dessa instituição, incluindo os especialistas, deram continuidade à sua formação, em algum tipo de modalidade.

2.2.4 PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa teve início no mês de março/2009, encerrando-se em setembro de 2010. No período entre os meses de março e maio de 2009 foram visitadas cinco escolas da Rede Pública Municipal de Aracaju indicadas pela Secretaria Municipal de Educação, por possuírem um número significativo de professores, pois se almejava trazer um grupo relevante de participantes após a avaliação da proposta desta pesquisa pela coordenação pedagógica e apresentação da mesma ao corpo docente.

No segundo semestre, durante o mês de setembro, retornou-se às escolas, porém, apenas três professores deram respostas positivas. Ao serem levantadas as razões pelas quais as outras duas docentes haviam se recusado a colaborar, tomou-se conhecimento de que a direção concluiu que atrapalharia o andamento das aulas, por requerer tempo e disponibilidade dos professores que desejassem contribuir para este trabalho.

Durante o mês de outubro de 2009, foi distribuído entre os professores das três escolas que deram respostas positivas, um envelope contendo os questionários e as instruções de preenchimento, bem como a solicitação de participação e os objetivos da referida pesquisa. Em novembro, os envelopes foram recolhidos, já respondidos pelos professores que acataram a solicitação de participação.

Foi durante essa etapa da pesquisa, que se teve o contratempo da desistência de mais uma das escolas, ficando a pesquisa resumida a apenas duas das cinco escolas indicadas. A razão da desistência dessa unidade de ensino se deu pelo fato de que os professores estavam divididos em duas categorias: uma composta por ‘velhos, a caminho da aposentadoria’, com redução de 1/3 na carga horária e, além disso, por faltarem muito ao trabalho, não demonstraram interesse e boa vontade em participar da pesquisa; a outra categoria estava composta por professores estagiários que, na verdade, sustentavam a funcionalidade dessa

escola, muito embora ainda não tivessem concluído sua formação inicial e, portanto, não poderiam contribuir para o tema em questão.

Definidas as duas escolas, o retorno para a continuidade do trabalho de pesquisa ficou agendado, em ambas, para o ano de 2010, quando se faria uma seleção de professores para responder os questionários e à entrevista, combinando-se também as observações em sala de aula. Nos meses de abril e maio de 2010, voltou-se às referidas escolas para se inquirir os professores, objetivando levá-los a fazer uma reflexão crítica, tanto a respeito da validade dos cursos a que vinham se submetendo, bem como da qualidade da aula que estavam ministrando. Nos procedimentos assegurou-se o anonimato não somente das escolas como também dos professores, razão pela qual foram dados nomes fictícios às referidas instituições de ensino condizentes com o perfil de cada uma delas.

A entrevista, composta por 4 itens, foi realizada graças à participação de 14 professores, sendo 9 da Escola Brisa, por residirem próximos à unidade de ensino e estarem disponíveis para comparecer nos horários contrários às suas aulas, e 5 da Escola Arco-Íris. Durante esse período, aproveitou-se a permanência nas escolas para a observação em sala de aula, a qual se constituiu um momento significativo da pesquisa, uma vez que tornou possível ver os docentes atuarem nas salas, comparando para avaliar se as informações coletadas nos questionários são, de fato, aplicadas na prática.

Nesta pesquisa, os questionários continham apenas perguntas fechadas, sendo entregues no mês de outubro de 2009 aos 58 professores e recolhidos somente no mês de novembro para que todos tivessem tempo suficiente de avaliar as indagações, respondendo-as de forma consciente acerca dos programas de formação continuada e da sua aplicabilidade em sala de aula. Ressalta-se que se encontra maior facilidade na utilização desse recurso, uma vez que possibilita aos participantes a permanência no anonimato, dispensando o contato direto com o pesquisador. Apesar disso, observou-se resistência por parte de alguns participantes quando da devolução do questionário, apesar de todos terem sido informados de que seus nomes não seriam citados.

A análise dos dados feita através da utilização da técnica de análise de conteúdo permitiu a descrição sistemática dos conteúdos recolhidos, as condições relativas à problemática, além de viabilizar a realização dos objetivos (Minayo, 2004). Procedeu-se também à interpretação estatística dos dados coletados, empregando-se, para tanto, o programa 'Excel' 2011.

As visitas se encerraram no mês de setembro de 2010, retornando-se, posteriormente, com os dados coletados, tanto dos questionários quanto das entrevistas e observações, para que fossem avaliados pelos coordenadores, pois precisavam ser liberados a fim de que se pudesse torná-los públicos, desde que mantido em sigilo o nome das escolas, bem como de seus professores e coordenadores.

No início da pesquisa, manteve-se o cuidado em obter a formalização da livre anuência dos sujeitos da pesquisa, solicitando-se às respectivas coordenações e direções a assinatura do Termo de Consentimento e Autorização (Apêndice V), sendo cada caso observado pela pesquisadora para confirmar a existência de consentimento ativo de cada docente para abordagem e uso de suas falas (Apêndice VI).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 INFORMAÇÕES PRELIMINARES

Com o intuito de compreender as interpretações, opiniões e fazeres docentes nas escolas observadas, a partir do referencial teórico-metodológico explicitado anteriormente, os questionamentos iniciais serviram para demonstrar a caracterização dos professores respondentes, obedecendo à ordem das séries, idades, formação acadêmica, situação profissional, formação continuada nas várias modalidades, turno de trabalho e tempo de serviço dos mesmos.

3.1.1 ESCOLA ARCO-ÍRIS

Quadro 1- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	20 a 29	superior	efetivo	seminário	manhã	0 a 9
2	20 a 29	superior	efetivo	pós	tarde	10 a 19
3	30 a 39	superior	efetivo	seminário	manhã	0 a 9
4	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	0 a 9
5	30 a 39	superior	efetivo	pós/cap.	tarde	0 a 9
6	30 a 39	superior	efetivo	pós	manhã	10 a 19
7	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	10 a 19
8	40 a 49	superior	efetivo	pós	tarde	10 a 19

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Quadro 2- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 2º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	10 a 19
2	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	10 a 19
3	30 a 39	superior	efetivo		tarde	10 a 19
4	30 a 39	superior	efetivo	cap.	tarde	10 a 19
5	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	10 a 19
6	40 a 49	superior	efetivo	pós	tarde	10 a 19
7	40 a 49	superior	efetivo	cap.	manhã	20 a 29
8	40 a 49	superior	efetivo		manhã	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Quadro 3- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 3º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	Form. Cont.	Turno	T. Serv.
1	20 a 29	superior	efetivo		manhã	0 a 9
2	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	0 a 9
3	30 a 39	superior	efetivo	seminário	tarde	0 a 9
4	40 a 49	superior	efetivo		manhã	20 a 29
5	40 a 49	superior	efetivo	pós	tarde	20 a 29
6	50 a 59	superior	efetivo	pós	manhã	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Quadro 4- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 4º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	Form. Cont.	Turno	T. Serv.
1	30 a 39	superior	efetivo		tarde	0 a 9
2	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	0 a 9
3	30 a 39	superior	efetivo	pós/cap.	manhã	10 a 19
4	40 a 49	superior	efetivo		manhã	20 a 29
5	40 a 49	superior	efetivo	mestrado	manhã	20 a 29
6	40 a 49	superior	efetivo	cap.	tarde	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Quadro 5- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	0 a 9
2	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	20 a 29
3	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	20 a 29
4	40 a 49	superior	efetivo	pós	manhã	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Quadro 6- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES REMANEJADOS DA SALA DE AULA

Prof.	Turma	Idade	Formação	Sit. Prof.	Form. Cont.	Turno	T. Serv.
1	sala/leit.	40 a 49	superior	reman.	cap.	manhã	20 a 29
2	sala/leit.	40 a 49	superior	reman.	pós	tarde	20 a 29
3	sala/leit.	50 a 59	superior	reman.	pós	manhã	20 a 29
4	sala/vídeo	50 a 59	superior	reman.		tarde	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

3.1.2 ESCOLA BRISA

QUADRO 7- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 1º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	30 a 39	superior	efetivo	pós	manhã	0 a 9
2	30 a 39	superior	efetivo	cap.	tarde	0 a 9
3	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	10 a 19
4	30 a 39	superior	efetivo	pós/cap.	tarde	10 a 19
5	50 a 59	superior	efetivo	cap.	manhã	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

QUADRO 8- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 2º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	20 a 29	superior	efetivo	pós/cap.	manhã	10 a 19
2	30 a 39	superior	efetivo	cap.	tarde	10 a 19
3	30 a 39	superior	efetivo	cap.	tarde	10 a 19
4	40 a 49	superior	efetivo	pós	manhã	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009

Quadro 9- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 3º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	0 a 9
2	40 a 49	superior	efetivo	pós	manhã	20 a 29
3	40 a 49	superior	efetivo	cap.	manhã	20 a 29
4	40 a 49	superior	efetivo	cap.	tarde	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Quadro 10- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 4º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	20 a 29	superior	efetivo	pós/cap.	tarde	0 a 9
2	30 a 39	superior	efetivo	pós	tarde	0 a 9
3	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	10 a 19
4	40 a 49	superior	efetivo	cap.	manhã	10 a 19

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

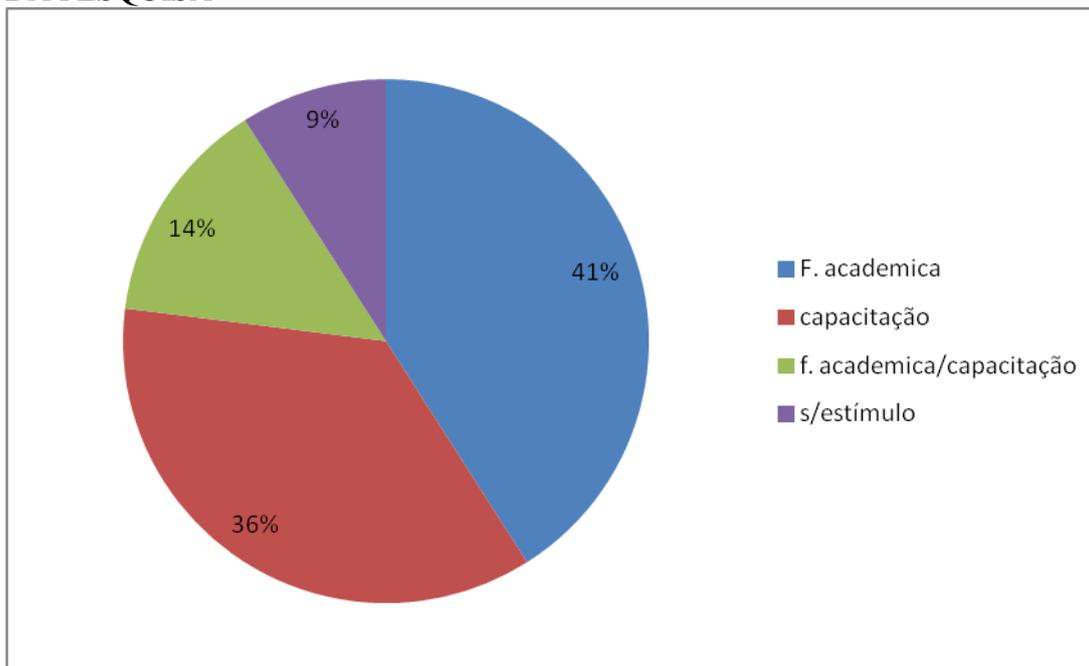
Quadro 11- CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO 5º ANO

Prof.	Idade	Formação	Sit. Prof.	For. Cont.	Turno	T. Serv.
1	30 a 39	superior	efetivo	pós	manhã	10 a 19
2	30 a 39	superior	efetivo	pós	manhã	10 a 19
3	30 a 39	superior	efetivo	pós/cap.	tarde	10 a 19
4	30 a 39	superior	efetivo	cap.	manhã	20 a 29
5	40 a 49	superior	efetivo	cap.	tarde	20 a 29

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Apreende-se dos dados que dentre os professores inquiridos, 41% deram continuidade à formação na modalidade acadêmica em busca de titulações; 36% optaram pela continuidade nas modalidades capacitação e aperfeiçoamento; 14% fizeram ambas as formações, e 9% permanecem indecisos quanto ao que vão fazer, conforme demonstrado no Gráfico 01, a seguir:

GRÁFICO 1- SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS 58 EDUCADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA



FONTE: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

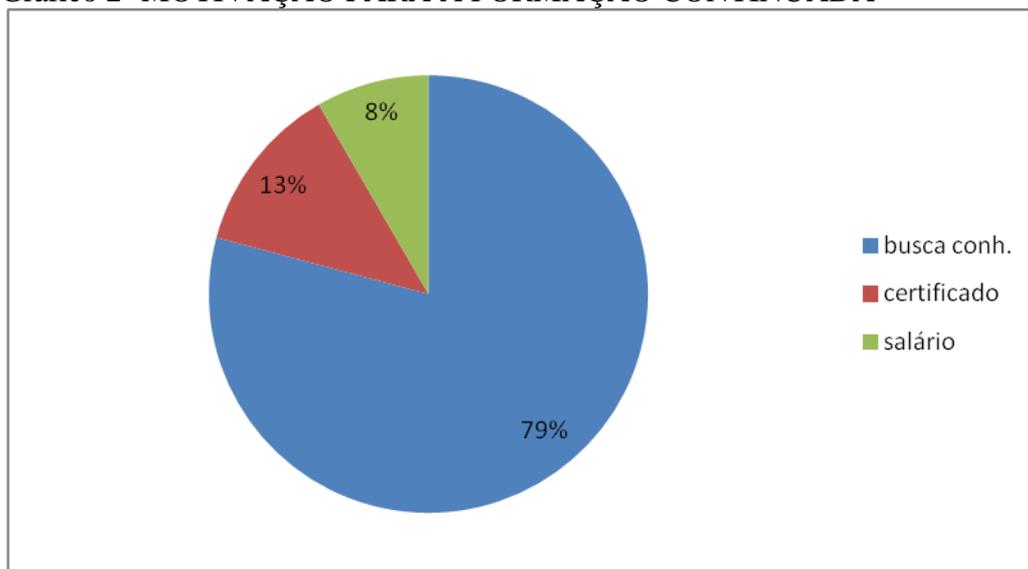
Pode-se constatar através da Tabela 1 e do Gráfico 2, logo a seguir, que dos 58 professores participantes da pesquisa, 38 deram continuidade à sua formação em razão da necessidade do conhecimento teórico-prático, sendo esta a maior causa da busca pela continuidade da formação, confirmando o que Nóvoa (1995) vem demonstrando sobre a atuação do professor em sala basear-se no conhecimento e domínio dos conteúdos, na aplicação adequada das metodologias de ensino, considerando a finalidade social da educação e as especificidades do processo de aprendizagem discente por faixa etária.

TABELA 1- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *O que lhe levou a buscar a formação continuada?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Busca de conhecimento teórico e prático	38	65,52
Certificação	06	10,34
Melhoria salarial	04	6,90
Não busquei	10	17,24
Total	58	100

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Gráfico 2- MOTIVAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Nessa análise, torna-se fundamental esclarecer que o professor não deve se contentar apenas com o que lhe é ofertado nos cursos de Formação Inicial, mas que busque, através da Formação Continuada, o melhor domínio e a correta apropriação dos conhecimentos e da forma de aplicá-los em suas atividades docentes, na perspectiva da unidade forma/conteúdo. Quanto à motivação docente para viabilização dessa forma de conceber a educação continuada, a pesquisa revela claramente a prevalência da busca do conhecimento científico e pedagógico e não apenas a possibilidade de melhoria da condição salarial, o que o município de Aracaju enseja como valorização do magistério.

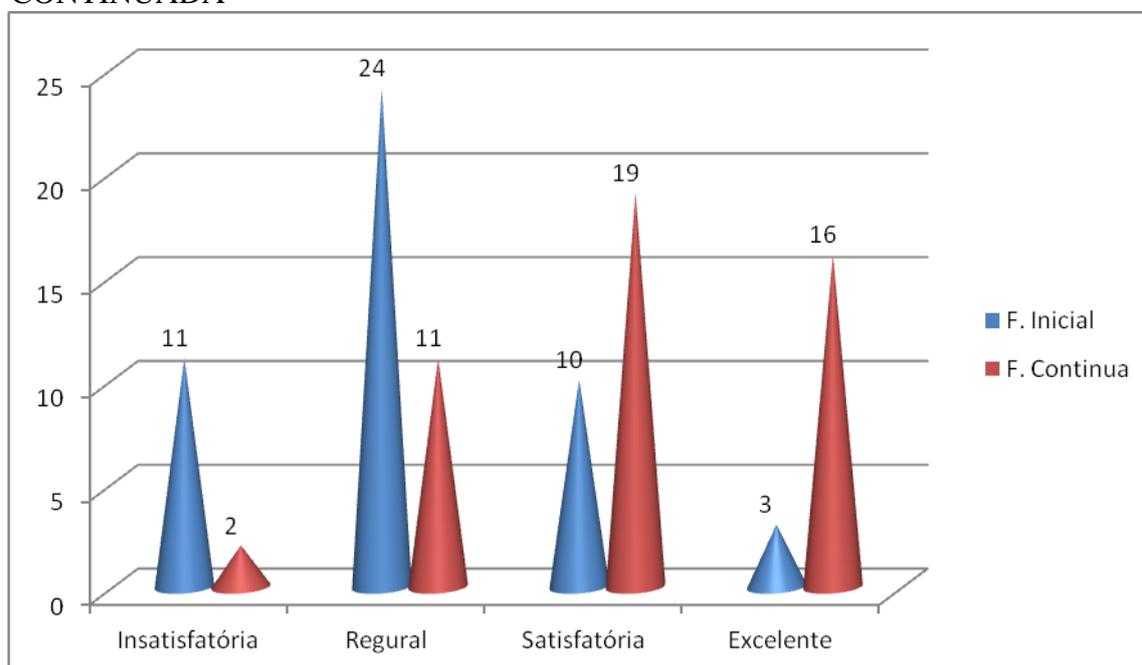
Essa busca de crescimento em torno da ciência pedagógica é confirmada na Tabela 2 e no Gráfico 3, revelando a motivação docente: a insatisfação com seu próprio desempenho docente a partir da formação inicial, considerando-se que 72,91% consideram-no entre insatisfatório e regular, ficando evidente o crescimento após a formação continuada, quando os professores afirmam que sua prática em sala de aula tende a maior grau de excelência, situando-a nos níveis de satisfatório a excelente.

TABELA 2- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *Como era sua aula, antes da continuidade da sua formação?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Insatisfatória	11	18,97
Regular	24	41,38
Satisfatória	20	34,48
Excelente	03	5,17
Total	58	100

FONTE: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

GRÁFICO 3- QUALIDADE DA AULA ANTES/DEPOIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

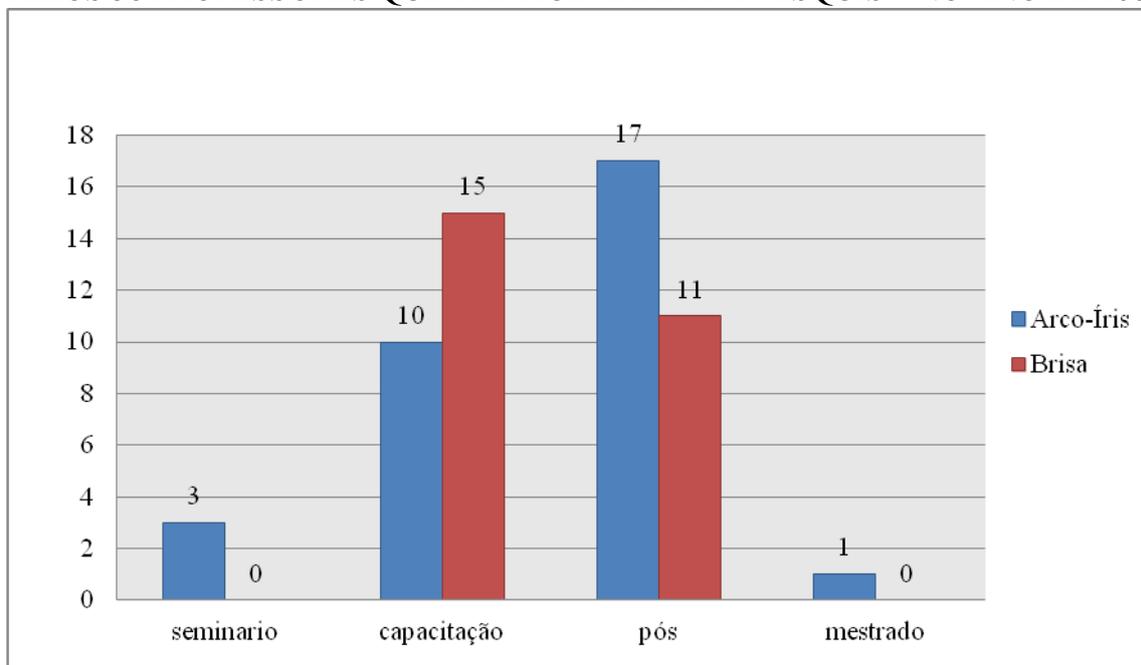
Como foi discutida no marco teórico, a formação continuada pode assumir diferentes formas, sendo que se diferenciam também em seus efeitos. A Tabela 3 demonstra que são pouco significativas as contribuições dos seminários ou eventos de curta duração, com ênfase à contribuição dos Cursos de Aperfeiçoamento, que são chamados de Capacitações e de Especialização, segundo a avaliação de 92,71% dos docentes abordados. É verdade que a contribuição do Mestrado parece ser insuficiente, mas merece destaque o fato de que grande é a demanda reprimida por esse nível de formação no estado de Sergipe, o qual ainda representa privilégio de poucos, sendo inacessível à grande parte do magistério da educação básica.

Tabela 3- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *Quais os cursos que mais contribuíram para a melhoria da sua pratica docente?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Seminários	3	5,17
Aperfeiçoamento (capacitação)	23	39,66
Pós Graduação (Especialização)	28	48,28
Mestrado	1	1,72
Outros	3	5,17
Total	58	100

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Gráfico 4- TIPO DE MODALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA ESCOLHIDA PELOS 58 PROFESSORES QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA NO ANO DE 2009



Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Comparando-se a Tabela 3 ao Gráfico 4, observa-se que na Escola Arco-Íris, o número de professores pós-graduados é consideravelmente maior que na outra instituição de ensino. Segundo os professores dessa Instituição, esses cursos são preferíveis por possibilitarem certificação, melhoria salarial e conhecimento, de uma só vez. Já a preferência dos educadores da Escola Brisa foi pelos cursos de Capacitação e Aperfeiçoamento, por serem mais breves e trazerem resultados imediatos para o bom desempenho da profissão, salientando sua natureza de escola inclusiva.

Os questionários evidenciaram que há um resultado em termos da mudança da

prática pedagógica docente como consequência desses cursos: 85,41% dos professores que os responderam afirmaram aplicar integral ou parcialmente as contribuições metodológicas da Formação Continuada, como demonstrado na Tabela 4 e respectivo Gráfico. Chama-se a atenção para a categoria *ainda não, mas pretendo*, a qual indica uma possibilidade para se atualizar. Quando se trata da aplicabilidade das metodologias, o que se observa é que o resultado ainda não é satisfatório como ponto de apoio para a prática docente na sala de aula.

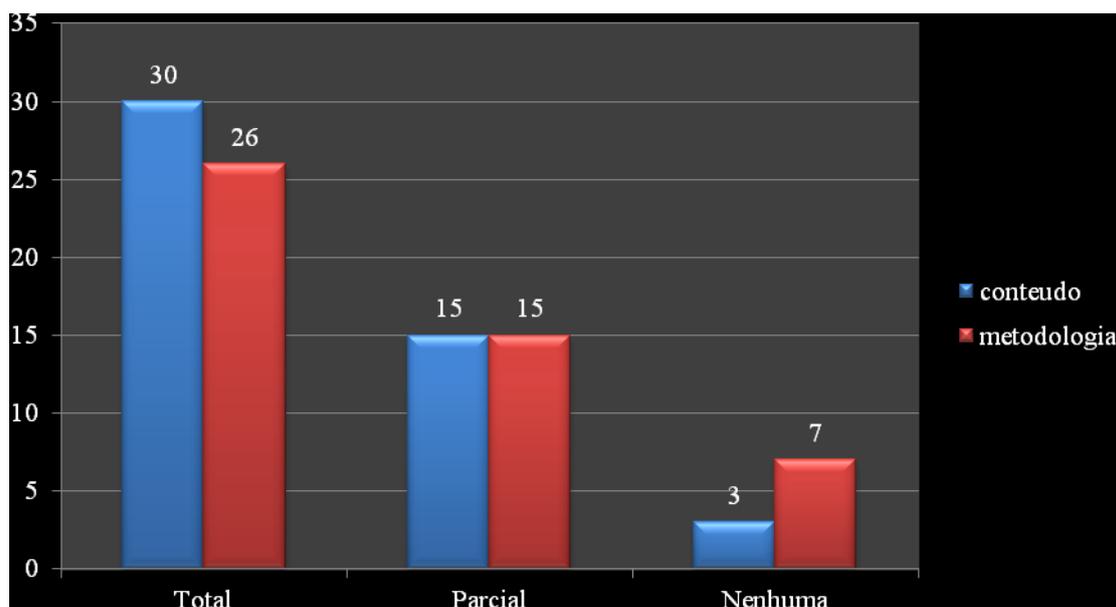
A Tabela 4 e o Gráfico 5 referentes à mudança em termos de atualização de conteúdos revelam percentuais mais significativos no sentido do crescimento docente, o que é atribuído ao preconceito de supervalorização do conteúdo em detrimento da forma metodológica, desafio pedagógico a ser superado.

TABELA 4- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *Aplica as Metodologias dos cursos em sua aula?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Sim	26	54,17
Não	03	6,25
Parcialmente	15	31,25
Ainda não, mas pretendo	04	8,33
Total	48	100

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

GRÁFICO 5- UTILIDADE DOS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS DOS C. F.C.



Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Identificou-se uma contradição em relação à formação continuada, embora contribuída por mudanças imediatas nas práticas docentes, a qualidade dos cursos de aperfeiçoamento e especialização deixam a desejar, mormente quanto à utilização de recursos. A maioria informa que o material dos cursos é útil na sala de aula, entretanto, durante a observação, comprovou-se a existência de recursos didáticos não utilizados pelos professores, por desconhecerem sua aplicabilidade. Aí cabe um questionamento: os recursos demonstrados nos cursos divergem dos que são ofertados pela rede pública municipal? Certamente, esta é uma questão para posterior aprofundamento. A relação teoria-prática haverá de ser revista nesses cursos, visando a sua efetividade.

Tabela 5- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *Como considera o material dado nos cursos de Formação Continuada?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Totalmente satisfatório	16	33,33
Satisfatório	14	29,17
Pouco satisfatório	15	31,25
Insatisfatório	03	6,25
Total	48	100

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Na Tabela 6, fica em evidência o apoio que a escola oferece aos professores que desejam incrementar sua aula, sem lhes fazer objeção; encontrou-se o suporte pedagógico, oferecendo sugestões para a utilização de alguns recursos da escola.

Tabela 6- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *Encontra espaço e apoio na Escola, para aplicar novos métodos e técnicas em sua aula?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Sim	31	53,45
Não	05	8,62
Parcialmente	22	37,93
Total	58	100

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Ao serem comparadas as respostas, sistematizadas na Tabela 7, compreendeu-se por que o laboratório de informática quase não é utilizado pelos professores em companhia dos seus alunos, sendo necessário um profissional específico para acompanhá-los em seus trabalhos de pesquisa. Como consequência, foram encontrados educadores que

permanecem apenas com a sua Formação Inicial, contrariando o pensamento de Tardif (2002, p. 249), quando afirma que:

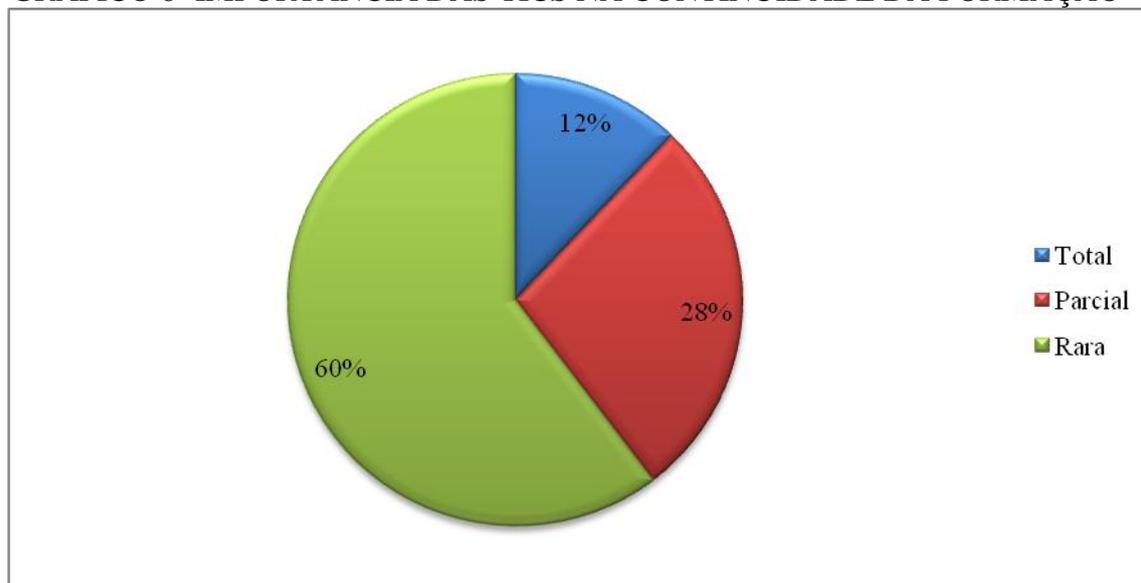
“Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, auto formar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”.

TABELA 7- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *A implantação das TICs nas Escolas favoreceu a continuação dos seus estudos?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Sim	07	12,07
Não	35	60,34
Um pouco	16	27,59
Total	58	100

FONTE: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

GRÁFICO 6- IMPORTÂNCIA DAS TICs NA CONTINUIDADE DA FORMAÇÃO



Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

A Tabela 8 revela a dissociação entre os conteúdos dos Cursos de Formação

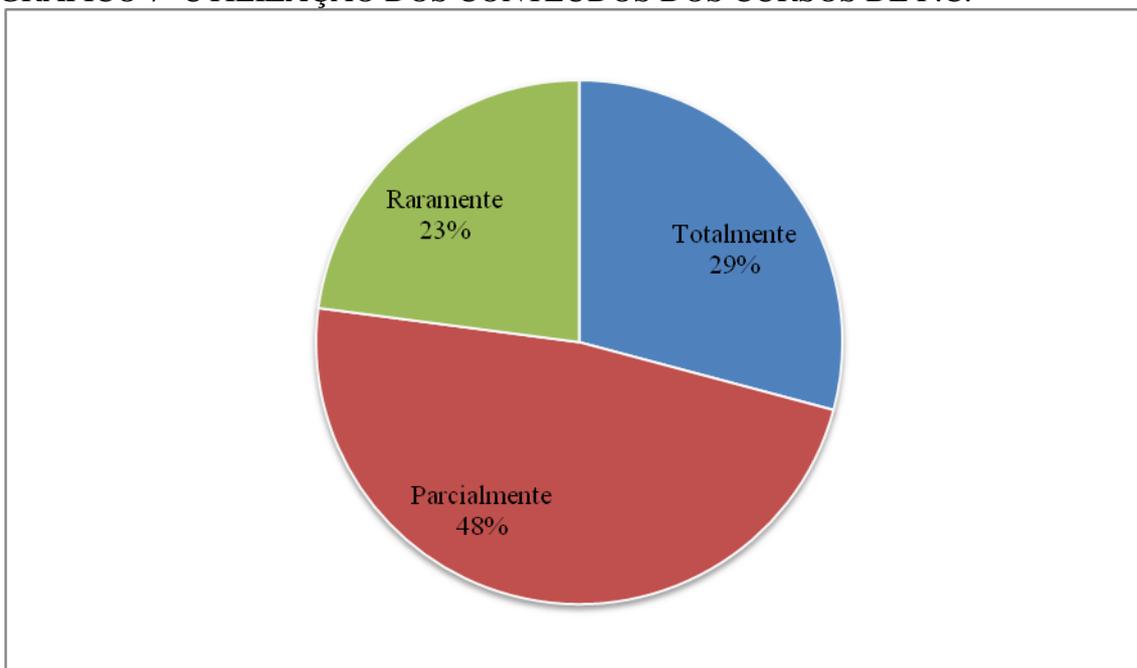
Continuada e aqueles trabalhados na sala de aula pelos professores. Nesse sentido, Nóvoa (1999) adverte para a necessidade de se articular Formação Continuada e desempenho dos professores no âmbito escolar. Segundo ele, os objetivos desses cursos devem estar associados aos problemas e projetos, para que possam adquirir credibilidade.

TABELA 8- DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ABORDADOS EM RELAÇÃO À QUESTÃO: *Até que ponto os conteúdos transmitidos nos cursos de formação continuada servem de base para fortalecer os que são trabalhados na Escola?*

Respostas	Qtd. respondentes	%
Totalmente	14	29,17
Parcialmente	23	47,92
Raramente	11	22,91
Total	48	100

Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

GRÁFICO 7- UTILIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DOS CURSOS DE F.C.



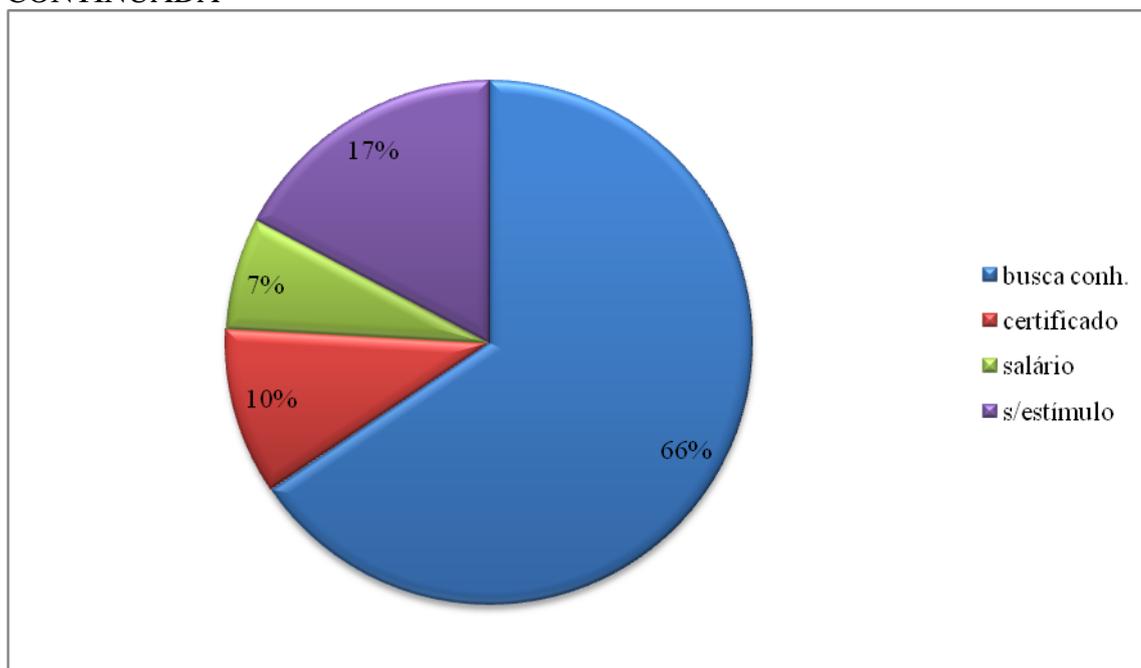
Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

3.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Novamente os professores foram inquiridos sobre os fatores que os levaram a buscar a continuidade de sua formação, sendo-lhes solicitado explicitarem seu significado na prática

docente, constatou-se que a motivação docente para viabilização da forma de conceber a educação continuada põe em destaque a busca do conhecimento científico e pedagógico, confirmados no Gráfico 8, em detrimento da possibilidade apenas de melhoria da condição salarial, uma vez que o município de Aracaju no sentido da valorização do magistério, possibilita a todo professor com titulação acadêmica, mudança automática de nível e, consecutivamente, acréscimo no salário.

Gráfico 8- FATORES MOTIVACIONAIS NA BUSCA PELA FORMAÇÃO CONTINUADA



Fonte: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Notou-se ainda a ênfase à busca de técnicas inovadoras, assim como da autoconfiança docente como profissional competente, bem como a preocupação do profissional do magistério para com a realização de seu trabalho com crescente qualidade. É o que permitem inferir das falas, tais como:

Busca de novos conhecimentos. Adquirir novas formas de ensinar (Prof. 1)

Aprimorar os conhecimentos. Elas ensinam muitas técnicas e ajudam a sermos mais confiantes (Prof. 2)

Oportunidade de adquirir mais conhecimento. Me ajudam a construir aulas mais dinâmicas para meus alunos (Prof. 3)

A necessidade de sempre me aperfeiçoar. Me tornou mais exigente e a sempre aprimorar minha aula (Prof.4)

A possibilidade de melhorar o meu trabalho. Me ajudaram a descobrir novas competências. (Prof. 5)

O desejo de aprimorar minha formação, embora sem nenhuma obrigação legal. (Prof. 7)

O desejo de valorização salarial e profissional. Aumentam o respeito das pessoas pelos professores, além de melhorarem o salário. (Prof. 9)

Prof. 10. Porque o professor deve estar sempre preparado para produzir novas práticas educativas. Trazem modificações no dia a dia da sala de aula (Prof. 10)

Para aprender cada dia mais e renovar meus conhecimentos. (Prof. 11)

Porque isso contribui para o aperfeiçoamento do meu trabalho como educador. (Prof. 12)

Para me atualizar. Inovou a minha maneira de ensinar. (Prof. 13)

Por entender que o conhecimento não é estático, é contínuo. De alguma forma, todos contribuem para melhorar a aula (Prof. 14)

Merece realce o fato de que essa busca, em alguns sujeitos, tem como norte a educação integral do aluno e sua própria condição de eterno aprendiz, o que indica a clareza do papel social do educador e da escola.

Fazer um trabalho mais completo na educação dos meus alunos. Traz mudanças na prática diária. (Prof. 6)

Porque aprender é uma necessidade do ser humano. Possibilitam a troca de experiências (Prof. 8)

Me ensinam a me comunicar com meus alunos de maneira mais democrática (Prof. 12)

Quando a entrevista pôs em discussão os obstáculos que os docentes encontram para dar continuidade à sua formação acadêmica, emergiram categorias de análise como: tempo – a mais presente nesse âmbito; condição socioeconômica docente – como segundo obstáculo; condição física do professor – intimamente relacionada com os dois anteriores; dicotomia teoria/prática – categoria reveladora da dissociação entre as agências formadoras (Instituições de Ensino Superior) e o sistema de educação básica; prioridade à educação dos filhos (seus e dos outros), em detrimento de si e o rigor dos TCC nos cursos.

Inabilidade no uso do PC, para poder estudar em casa. Não dá tempo pra trabalhar o dia todo e ainda enfrentar uma escola (Prof. 1)

Falta de tempo, por precisar trabalhar em várias escolas. Se o professor fosse melhor remunerado, não precisaria trabalhar tanto, e aí sobrava tempo para estudar (Prof. 2)

Pouco recurso financeiro. As Políticas Sociais não contemplam a continuidade da formação, gratuitamente nos cursos acadêmicos (Prof. 3)

Cansaço, por acumular funções :professora, mãe, dona de casa e ainda ter pique pra estudar, não é moleza (Prof. 4)

Baixo estímulo financeiro, por parte do governo. O professor ganha pouco e tem que pagar se quiser ter uma formação continuada acadêmica (Prof. 5)

Dicotomia entre os conteúdos que são trabalhados na sala e os que são transmitidos nos cursos. Dá um certo desânimo. (Prof. 6)

Dificuldades financeiras. A preferência pela educação de qualidade dos filhos Faz com que relegue a minha a segundo plano. (Prof. 7)

Falta de tempo. A vida de professor é muito corrida. (Prof. 8)

Apesar das Escolas particulares exigirem formação acadêmica contínua, a rede pública é bem flexível nessa questão. Dei continuidade à minha formação para não perder meu emprego na Escola particular. (Prof. 9)

É muito cansativo dar aula o dia todo e depois enfrentar uma sala de aula com discurso vazio, só por causa do Título. Se não fosse pela necessidade de melhorar o salário, eu teria desistido (Prof. 10)

Para mim, a maior dificuldade são os trabalhos de conclusão de curso. Isso deveria ser eliminado. Muitos professores teriam Pós Graduação e Mestrado, se não fosse a dificuldade na elaboração desses trabalhos. (Prof. 11)

São muitas as dificuldades. A gente faz porque tem reconhecimento financeiro e profissional. Mas é difícil vencer o cansaço. (Prof. 12)

Acho que o pior mesmo, é a falta de tempo. (Prof. 13)

Dificuldades financeiras. Não fiz o Mestrado ainda por que é um curso muito caro e é difícil conseguir vaga em Universidade pública. (Prof. 14)

Como os sujeitos entrevistados já carregam uma experiência declarada de formação continuada, informaram as competências desenvolvidas por essa via da continuidade da formação e suas possibilidades de conduzirem a uma nova prática educativa, no processo de ação – reflexão – ação. Nesse sentido, cada depoimento põe em relevo uma competência já apontada pelo marco teórico da pesquisa, o que ser comprovado nas falas transcritas a seguir:

Respeito profissional. A Escola valoriza o conhecimento e a gente passa a ter mais autonomia na sala. (Prof. 1)

Contextualizar os conteúdos. É mais fácil partir das experiências dos alunos para introduzir um novo conteúdo. (Prof. 2)

Habilidade na aplicação de recursos. A quantidade de seminários que a gente faz, durante os cursos, deixa a gente bem treinado para utilizar novos recursos. (Prof. 3)

Relacionar teoria e prática. As aulas passam a fazer mais sentido para os alunos. (Prof. 4)

Abertura ao diálogo. A gente aprende a conviver com as especificidades de cada aluno. (Prof. 5)

Refletir sobre a aula que estou dando e a aula que quero dar. O nível de exigência aumenta e a gente fica sempre refletindo sobre a prática. (Prof. 6)

Domínio dos conteúdos. Aumenta a confiança e possibilita fazer modificações na metodologia. (Prof. 7)

Auto confiança. Os pais e os colegas tratam a gente com mais respeito, apesar de haver uma cobrança maior na qualidade da aula. (Prof. 8)

A capacidade de renovar a aula, mesmo trabalhando os velhos conteúdos. A aula é sempre uma novidade. (Prof. 9)

A habilidade de refletir sobre o que faço e a capacidade de sempre inovar minha aula. (Prof. 10)

Maior facilidade para resolver conflitos em sala, trazendo um clima de mais harmonia para a aula. (Prof. 11)

Estar sempre pesquisando. Eu adquiri o gosto pela pesquisa e passei a levar meus alunos a serem mais crítico e a buscarem sempre novas respostas. (Prof. 12)

Aprendi a desafiar meus alunos e levá-los a buscarem novos conhecimentos. (Prof. 13)

Passei a criar meu próprio estilo de aula. Faço minha aula para atender a necessidade dos meus alunos e não para seguir tendências. (Prof. 14)

Pode-se observar, nesses depoimentos dos professores, que a aquisição do conhecimento foi uma competência emergente, confirmando, mais uma vez, a opinião de Nóvoa (1995), no que tange aos conhecimentos que são construídos na sala de aula e transformados em competências profissionais, pelo uso da reflexão da prática.

Finalmente, insiste-se na questão da relação teoria-prática: Qual a relação existente entre o trabalho desenvolvido nas escolas e as metodologias ensinadas nos cursos de formação? As respostas obtidas passam a ser transcritas, com nossa análise final após elas.

Eles não ajudam muito com os conteúdos, mas dão base para desenvolvermos novos modos de transmiti-los. (Prof. 1)

Eu as aplico na sala de aula no dia a dia. (Prof. 2)

As Metodologias dos cursos exigem muitas mudanças e nós, professores, somos muito acomodados. (Prof. 3)

Algumas Metodologias não estão de acordo com a realidade da Escola Pública. Cabe ao professor fazer a adaptação. (prof. 4)

Tem total relação à partir do momento em que ensinam a aplicar os conteúdos de uma forma mais dinâmica. (Prof. 5)

Essas Metodologias facilitam a utilização de técnicas que auxiliam a aprendizagem dos alunos. (Prof. 6)

Elas mostram que um pouco de criatividade e boa vontade fazem toda a diferença. (prof. 7)

Elas ensinam a aproveitar as experiências dos alunos. O que torna os conteúdos contextualizados. (Prof. 8)

Sabemos que isso é da responsabilidade do professor. Cada um vai utilizar de uma forma diferente. (Prof. 9)

É na sala de aula, com os alunos, que elas se tornam reais. Nos cursos é tudo teoria. (Prof. 10)

No caso da Educação Especial, elas são totalmente adequadas. (Prof. 11)

Essas Metodologias ajudam a adaptar os conteúdos à necessidade dos alunos. (Prof. 12)

Elas trazem formas melhores de se aplicar os conteúdos nas aulas. (Prof. 13)

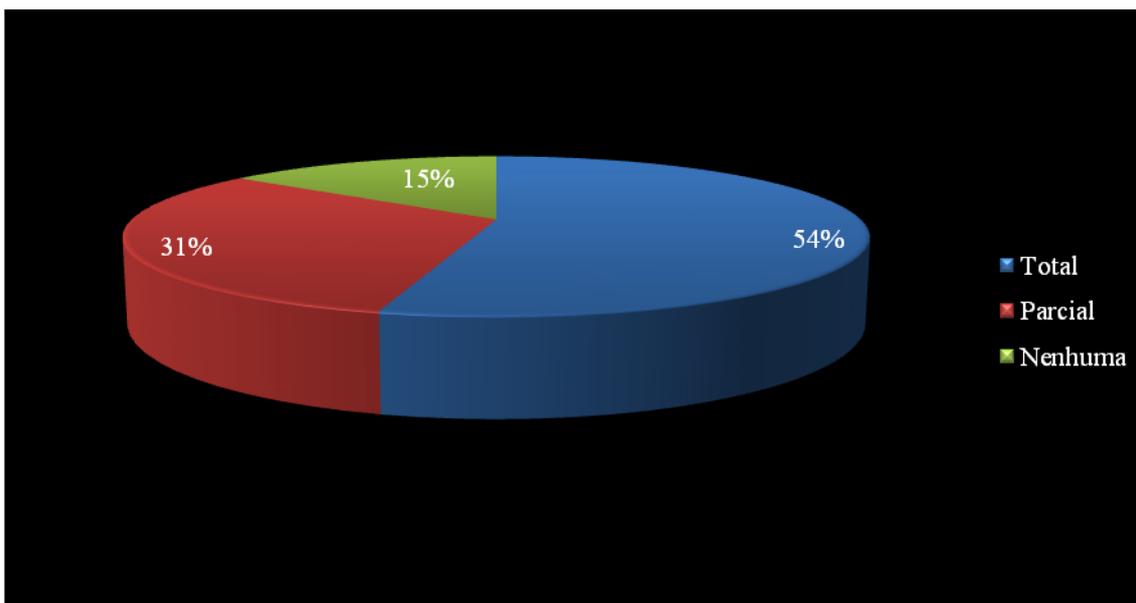
Eu acho que elas deveriam ser mais adaptadas às escolas públicas. Assim o proveito seria maior. (Prof. 14)

Nessas respostas, observa-se que prevalece entre o corpo docente de ambas as escolas a visão das Metodologias dos cursos de educação continuada como algo a ser adaptado pelo professor para que possam ser aplicadas nas salas de aula. Dessa forma, as Metodologias dos Cursos de Formação Continuada ficam servindo de apoio ao trabalho dos professores em sala de aula, o que leva a refletir sobre o questionamento de Candau (1996) quanto à orientação dos cursos de formação dos professores.

Concorda-se com Barros (2004), quando se refere a esses cursos no sentido de que estes explorem mais os métodos que facilitem a aprendizagem do professor, buscando conhecê-los em profundidade, para que esses cursos passem a ter um significado real na prática docente. Ele diz que:

“Nesse sentido, os cursos de formação docente precisam explorar o que e como os professores aprendem e as condições que facilitam sua aprendizagem. Para isso é necessário conhecer os diferentes estágios de cada pessoa para aprender e se relacionar com o conhecimento e considerar a vivência do professor, não só como pessoa, mas também como profissional, pois a formação inicial e contínua para que sejam significativas e úteis é preciso ter uma alta adaptabilidade à realidade dos professores. Quanto maior sua capacidade de adaptação, mais fácil será colocada em prática na sala de aula e/ou na escola” (Barros, 2004, p. 79).

GRÁFICO 9- APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA



FONTE: Dados adquiridos na pesquisa, 2009.

Pode-se confirmar, através do Gráfico 9, que apenas 26 professores fazem uso total dos métodos ensinados nos cursos. Os professores que utilizam esses métodos de forma parcial são aqueles que necessitam adaptá-los às aulas. Os professores que não reconhecem a utilidade desses métodos não os aplicam de nenhuma forma.

3.4 ANÁLISE DO RESULTADO DA OBSERVAÇÃO

A observação em campo mostrou-se uma ferramenta de grande importância, pois permitiu coletar dados sobre a dinâmica da sala de aula, dos professores que participaram da pesquisa e que possuíam formação continuada. O objetivo da autora, com a utilização dessa técnica, foi constatar a contribuição dos recursos e das metodologias que esses docentes haviam aprofundado em seus cursos de pós-graduação, ou mesmo nos cursos rápidos de aperfeiçoamento.

Na observação, durante o período da pesquisa na Escola Arco-Íris, não se viu dispensa de turmas por ausência de professores. O fato de possuírem várias turmas com a mesma série favorece a distribuição dos alunos, sempre que algum professor necessita faltar. Também se notou que o intervalo é um momento considerado para a reflexão em grupo e para o relaxamento, antes de se retornar para o segundo horário.

Já na observação da Escola Brisa, uma escola com atuação na área da inclusão, ficou demonstrada a solidariedade existente entre as crianças ditas 'normais' para com as portadoras de necessidades especiais, na forma como auxiliavam nas tarefas e brincadeiras. Foram constatados, também, o carinho e a atenção dados pelos professores a todas as

crianças; o que se chamou a atenção foi ver que todos, tanto alunos quanto professores, permaneciam juntos na hora do lanche. Isso reportou a pesquisadora à Freire (1999, p. 41), quando este coloca que:

“As pessoas então fazem de seus discursos um panorama do que é possível fazer. Não se limitam apenas àquilo que deve ser feito. As pessoas descobrem com a prática as suas possibilidades. Mesmo dentro dos limites analisados, as pessoas organizam esforços para viabilizar o que está sendo difícil de ser feito. Penso que esse processo amadurece politicamente os intelectuais e os grupos populares. Penso que nesse processo as pessoas não se limitam a discutir sobre conteúdos, mas as pessoas discutem sobre as dimensões e os momentos da prática”.

Teve-se a oportunidade de observar que boa parte dos professores participa dos cursos de aperfeiçoamento ofertados pela própria Secretaria de Educação, especialmente na modalidade denominada ‘hora de estudo’, conquista do magistério municipal de Aracaju desde a década de 1980. Os professores comentaram que aqueles que possuem carga horária de 200h, a complementam participando dessa modalidade, cuja frequência é controlada e pode acarretar em suspensão do salário. Entretanto, não foi encontrado, dentre os participantes da pesquisa, nenhum que tivesse passado por tal situação, o que denota que o mecanismo coercitivo não está em vigor.

A continuidade da formação na modalidade acadêmica não se encontra ofertada pela rede pública. Os professores interessados nessa titulação são estimulados a buscá-la para obter um acréscimo salarial na ordem de 20%, mas os cursos são pagos pelos próprios alunos-professores. O que, em alguns casos, serve de empecilho, pois este profissional tem um rendimento que, a muito custo, lhe possibilita o sustento digno da família, a sua sobrevivência. Parece alentadora a recente notícia de que o MEC viabilizará para todos os docentes da educação básica da rede pública, embora limitada à modalidade do Mestrado Profissionalizante, portanto, mais curto, o que poderá reforçar a discriminação da formação docente. Ressalta-se que a pesquisa empírica já estava concluída ao emergir essa medida do governo brasileiro, o que impossibilitou ouvir os sujeitos sobre a mesma.

Mas, apesar de as Escolas observadas serem apontadas como modelo, alguns fatores chamaram a atenção desta autora, como a variedade de recursos ofertados nas escolas. A Escola Arco-Íris possui um laboratório de informática que é utilizado para pesquisa dos alunos, mas sem o acompanhamento dos professores titulares, ou seja, os professores passam

a pesquisa e deixam por conta dos alunos o resultado das mesmas, sem que isto esteja associado, sistematicamente, ao uso da informática, tendo em vista que existe um profissional qualificado que responde por esse espaço e dá assistência aos alunos que necessitam utilizá-lo.

O laboratório de informática da Escola Brisa, também não é utilizado, sistematicamente, como suporte pelos professores, apesar de existir um profissional à disposição de quem deseja orientação sobre como utilizar tal recurso tecnológico. O professor responsável informou que, em geral, o espaço é utilizado pelos alunos que se encontram com notas acima da média, como forma de estimular aos estudos.

Materiais lúdicos diversificados foram encontrados em ambas as escolas. Os educadores da Escola Arco-Íris têm total acesso ao material, porém, em virtude de existirem recursos cuja aplicabilidade é desconhecida da maioria dos professores, apenas alguns desses, os mais comuns, são utilizados. Ao questionar os professores, eles informaram que a escola se comprometeu em dar um curso para a utilização dos recursos, mas, até aquele momento, isto não havia acontecido. Os professores que se arriscaram a utilizar alguma metodologia diferenciada foram apontados pelos colegas como *querendo aparecer*, enquanto os demais utilizam o material, no final da aula, como brinquedo para complementar o horário enquanto esperam o toque da sirene.

Nessa escola, fez-se uma intervenção com os alunos do 1º ano, do turno da tarde, onde a pesquisadora se permitiu sair da posição de observadora passiva para tomar parte ativa, juntamente com o grupo que estava sendo investigado. Sabe-se que existem cientistas que são contrários a essa metodologia por compreenderem que o papel do pesquisador é manter-se distante do objeto da pesquisa com o intuito de resguardá-la.

Entretanto, após a observação da metodologia da professora, que mesmo sendo pós-graduada não utilizava recursos lúdicos existentes na escola aos alunos na faixa etária entre 5 anos e meio a 6 anos, decidiu-se interferir durante uma semana, no mês de agosto de 2009, trazendo para a sala materiais diversos para servirem de suporte na aprendizagem de cores, tamanhos, formas, números e letras, formação dos nomes dos alunos e outros conteúdos, mostrando à professora que a criatividade faz toda a diferença no sucesso de uma aula e que a boa vontade também ajuda muito. Os alunos ficaram encantados com a novidade, mas a professora achou muito cansativo dar aula daquela forma.

Na Escola Brisa, por se tratar de uma unidade inclusiva e possuir psicopedagogo, o material fica disponível na sala desse profissional, sendo utilizado por ele com crianças que

apresentam dificuldades de aprendizagem; as demais, consideradas normais, devem contentar-se com a professora, a lousa e o pincel piloto, ou com algumas vezes em que, por ocasião das chuvas, os professores de Educação Física lançam mão dos recursos para trabalharem com os alunos em ambiente fechado. Os professores, por sua vez, comentam essa situação, mas não tomam nenhuma providência, havendo um conformismo na categoria em relação às possibilidades de tornar a sala de aula um local mais dinâmico; mesmo assim, essa escola é conhecida pela qualidade de ensino ofertado aos alunos e reconhecido pelos resultados obtidos na ‘Provinha Brasil’.

Observou-se que o fato dos professores estarem, frequentemente, junto aos alunos no espaço reservado para o lanche, estimulando as crianças a se alimentarem, de uma forma carinhosa, aproxima-os e permite que troquem olhares e sorrisos carinhosos, diferentes dos olhares de aprovação ou reprovação na sala de aula, momento em que a relação é de cobrança e autoridade. Os vínculos emergem e/ou se fortalecem a partir de gestos como esses.

CONCLUSÃO

Ao encerrar esta Dissertação, retoma-se o pressuposto apontado na Introdução que afirma como maior desafio contemporâneo ser educador, no contexto socioeconômico da globalização, consideradas as mudanças paradigmáticas que hoje enfatizam a unidade, a complexidade e a inclusão, na perspectiva de novas alternativas nas diversas áreas, inclusive na educação.

O respeito ao sincretismo e à identidade cultural impõe-se, neste século, como condição de sobrevivência da espécie humana, o que desafia a educação, responsável pela socialização da cultura junto a todos os cidadãos. Nesse sentido, Tardif (2002) chama a atenção para a necessidade de reflexão sobre a formação docente, tanto em termos de conteúdo quanto de tempo, o que tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas também no Brasil. A crise de qualidade que assinala a educação básica e a educação superior reclama a revisão, sobretudo, das propostas de formação inicial de professores, apontando a formação continuada não só como recurso de suprimento dessas lacunas como de garantia da atualização e educação permanente.

Nóvoa (1999), discutido nesta Dissertação, chega a falar da recriação da escola e Pimenta (2005) aponta para a ressignificação dos saberes, em que desponta o professor com o papel amplo de educador, fundado na política, na filosofia, na sociologia e na interdisciplinaridade, na direção da transdisciplinaridade, esta entendida como atitude diante da complexidade humana e social.

Diante das numerosas concepções de formação continuada, a pesquisa ora relatada supera a visão reduzida de reciclagem em favor da formação em serviço, capacitação e desenvolvimento profissional, corroborando a ênfase atual dada pelos diferentes segmentos sociais à relevância da formação e transformação social, cultural e educacional dos seres humanos. As questões norteadoras da pesquisa, já citadas, à hipótese de que nenhuma formação inicial – mesmo a ofertada nas escolas de nível superior – é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que leva ao reconhecimento de que a formação continuada representa, de fato, um caminho para sanar esse problema, o que foi confirmado pela perspectiva dos sujeitos da pesquisa.

Após cerca de um ano e meio de estudo aprofundado na temática e mergulho na prática pedagógica de duas escolas e 58 professores, passam-se a tecer algumas considerações finais a título de conclusão da pesquisa. Constata-se que os objetivos específicos foram alcançados e o capítulo 3 demonstra um esforço acadêmico de apropriação dos dados empíricos coletados, tratados e analisados de modo a alcançar a reconstrução do objeto investigado.

No que se refere ao primeiro objetivo, que se centra em verificar os fatores que levaram os professores a buscarem a continuidade de sua formação, para se ter o significado da mesma na sua prática docente, foram encontradas variadas motivações, tais como: a insatisfação com o próprio desempenho em sala de aula, a necessidade de aquisição de técnicas inovadoras capazes de despertar o interesse dos alunos, o aumento da autoconfiança, levando a um ponto culminante que é a busca do conhecimento científico e pedagógico. Isto é confirmado pela constatação de que, dos 58 professores participantes da pesquisa, 38 deram continuidade à sua formação, em razão da necessidade do conhecimento teórico-prático, confirmados pelo Gráfico 3 e pela Tabela 2, deste trabalho.

Os dados demonstrados na Tabela 3 e no Gráfico 4, mostram a preferência dos professores da Escola Arco-Íris, pelos cursos de Pós-Graduação, em que, segundo os depoimentos, eles recebem certificação, novos conhecimentos e ainda o benefício de terem os seus salários reajustados. Embora isso seja verdadeiro, os professores da Escola Brisa têm preferência maior pelos cursos de curta duração, cujos benefícios são voltados para a capacitação profissional, o que é do interesse desses educadores por trabalharem numa unidade inclusiva e necessitarem de informações que sejam direcionadas para as suas necessidades específicas.

Esse fator é apontado pelos sujeitos da pesquisa como uma falha dos cursos acadêmicos, já citados em nosso referencial por elaborarem seus conteúdos à revelia das reais necessidades dos professores, que são os seus executores, bem como dos seus saberes, em que demonstram haver ainda uma necessidade de informações técnicas que auxiliem o bom desempenho do trabalho do professor, seja em escolas inclusivas ou convencionais. A conclusão emergente nesse sentido é a de que o professor é um eterno aprendiz, o que o desvela igual a seres humanos, eternos educandos.

Para responder ao segundo objetivo, que se propôs a identificar os obstáculos encontrados pelos educadores para darem continuidade a sua formação, os professores, percebe-se que a falta de tempo, de recursos financeiros e o cansaço estão encaixados no

mesmo grupo, pois a necessidade financeira leva à busca de uma jornada de trabalho que, enquanto beneficia a economia familiar, toma grande parte do tempo e traz muito cansaço aos que estão incluídos nessa categoria.

A ausência da garantia do ensino na pós-graduação para docentes da educação básica, por parte dos órgãos públicos, também é fator de oneração no orçamento já apertado dos professores. Alguns deles, especialmente os que se encontram em vias de aposentadoria, sentem-se estimulados pelo aumento salarial que o município proporciona as que conquistam especializações. Parece alentadora a recente notícia de que o MEC estará viabilizando para todos os docentes da educação básica da rede pública, embora limitada à modalidade do Mestrado Profissionalizante, portanto, mais curto, o que poderá reforçar a discriminação da formação docente. E como já informado, a pesquisa empírica já estava concluída ao emergir essa medida do governo brasileiro, o que impossibilitou ouvir os sujeitos sobre a mesma. Chamou-se a atenção, os trabalhos de conclusão de curso terem aparecido como obstáculo para a continuidade da formação, o que nos leva a pensar sobre o que poderia ser melhorado na orientação dada nos cursos para a elaboração de tais trabalhos de modo a que esse obstáculo fosse removido.

Sobre o terceiro objetivo da investigação, que levou a pesquisa a apontar competências desenvolvidas com a continuidade da formação e que conduziram os professores a uma nova prática educativa, mesmo sujeitos já com uma experiência adquirida pelo exercício da profissão, encontra-se ausência de competência para a utilização de recursos midiáticos, tão utilizados em outros setores profissionais e que, na educação, ainda é um fator de atraso nos cursos de formação, visto que a habilidade não está totalmente desenvolvida, e a informática e a tecnologia, não fazendo parte da arquitetura curricular de muitos dos cursos formadores, deixam essa modalidade do conhecimento relegada em segundo plano e põe o professor em situação de inferioridade em relação aos alunos que, muitas vezes, têm maior conhecimento nessa área que o seu próprio professor. Torna-se fator de marginalização no mercado de trabalho.

A pesquisa revelou que diversos recursos lúdicos disponíveis nas escolas não são utilizados em favor da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, não por maquiavelismo, mas por ausência de competências desenvolvidas durante a formação inicial. A emergência da formação continuada é respondida, nem sempre é atendida em tempo hábil, em detrimento dos alunos. Aqueles professores que tomam a iniciativa, por ensaio – e erro, de aplicá-los, ficam marginalizados diante de alguns gestores ou colegas. Esse obstáculo assume

maiores proporções na escola inclusiva, na qual o psicopedagogo centraliza o recurso, tornando-o exclusivo das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. Desse modo, está sendo reforçado o ensino tradicional marcado pelo mecanismo e pelas tecnologias elementares como a lousa, o giz, o caderno, o livro etc. Com esforço maior dos professores, que são desafiados também pelos exames externos, ainda se obtêm resultados positivos na ‘Provinha Brasil’. Graças aos docentes e ao seu sacrifício e dos próprios alunos, a educação, que poderia ser bem mais atraente, torna-se fator de adoecimento de professores e alunos.

Em relação ao quarto objetivo, que pretendeu discutir a relação existente entre o trabalho desenvolvido nas escolas e as metodologias ensinadas nos cursos de formação, conclui-se que a dissociação teoria-prática, que se apresenta durante os cursos de formação inicial, prossegue desafiando os professores tanto na aplicação dos métodos trabalhados no seu curso de licenciatura quanto na exigência de atendimento às especificidades enfatizadas pela inclusão ou diversidade. A sensação de impotência diante dos desafios ameaça continuamente os professores. Nóvoa (1991), mencionado no enquadramento teórico da investigação, destaca a premência da articulação da formação continuada com prática docente, no âmbito escolar.

O reconhecimento dos atuais obstáculos que se apresentam à mudança da qualidade da educação básica não permite negar o valor da formação continuada; ao contrário, esta haverá de aproximar-se progressivamente do ambiente escolar, aperfeiçoando-se via articulação agências formadoras e escola básica, o que desembocará na elucidação dessas escolas como espaços formativos, por excelência, de professores e alunos.

Encerra-se trazendo à tona que as profissões valorizadas diante das novas demandas exigem dos seus profissionais que ampliem os conhecimentos pertinentes a sua área de atuação, para que possam exercer sua função com maior eficácia. No caso dos professores, os cursos de rápida duração possuem condições de atender apenas às demandas imediatas da sala de aula, ganhando um teor pragmático, e complementam sua jornada de 200 horas (compulsoriamente frequentam esses cursos e mantêm-se atualizados). Mas, apesar dessa contribuição dos órgãos públicos, esses cursos de ação pontual não são suficientes para uma mudança consistente da prática pedagógica; não dão conta da demanda atual de reconstrução do conhecimento capaz de contribuir, significativamente, para a realização da práxis pedagógica.

Na perspectiva aqui trabalhada, reforçada por Nóvoa (2002), os cursos de formação continuada devem ser implantados nas escolas mediante as situações problemas existentes nas unidades e que possam trazer respostas aos anseios dos profissionais que dela participam, auxiliados por parcerias com instituições e universidades, contemplando as competências já desenvolvidas nos pedagogos que nelas atuam e valorizando a pluralidade de saberes docentes construídas ao longo da sua formação e história de vida.

Em virtude da queixa da falta de tempo e das dificuldades financeiras enfrentadas pelos docentes, poderia ser dito que o melhor lugar para se dar continuidade à formação seria na própria escola. Além da economia financeira e de tempo, os educadores contariam com a orientação de um profissional competente para lhes orientar, inclusive na participação em cursos de formação virtual.

Essa recomendação emergente desta Dissertação poderia também superar a dificuldade em relação à utilização do material lúdico encontrado nas escolas; os recursos disponíveis na escola seriam discutidos, estudados e utilizados durante a formação continuada, com a devida orientação. Essa formação continuada teria maior relevância, se os professores fossem previamente consultados sobre suas necessidades e dificuldades metodológicas, evidenciadas no percentual significativo de professores com limitações na aplicação de conteúdos e metodologias dos cursos, que foram preparados à revelia das suas dificuldades reais em sala de aula.

Dessa forma, encerra-se o estudo com a esperança de que esteja trazendo contribuição ao repensar desses cursos de formação continuada e considerando o pensamento de Freire (1996) sobre a importância de refletir sobre a prática de forma crítica, visando à eficácia da função social e política da escola e do professor, interlocutor fundamental da construção da educação, para que seja possível formar cidadãos comprometidos com a manutenção da vida no planeta, de forma saudável e feliz.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1998). Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, Lima P. A. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papyrus.
- Anastasiou, L. das G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- Anastasiou, L. das G. (2000). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Anastasiou, L. das G. (1996). Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática. In: Pimenta, S. G. (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.
- Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. (2005, Janeiro-Julho). Vol. 2, nº 1 (3), p. 68-80. In http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf. Acedido em 5 de setembro de 2009.
- Araújo, M. I. A. (2007). Incorporação das tecnologias de informação e comunicação na escola pública. In: Mercado, L. P. L. (Org.) *Percursos da formação de professores com tecnologias da informação e comunicação na educação*. Maceió: Edufal.
- Barcelos, A. R. F. de. (2000). *Formação continuada de educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Barros, K. de O. S. (2004). *As Intencionalidades e os Desdobramentos do CAPP no Trabalho dos Professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Educação da UFMG.
- Bezerra, A. A. C. (2007). *Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju*. (1ª ed. Maceió, Vol. 1). Maceió: EDUFAL.
- Canário, R (1995). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: Nóvoa, A. (Coord.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Candau, V. M. F. (1996). Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: Eali, A. M. de M. R., & Mizukami, M. da G. N. (Orgs.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar.
- Candau, V. M. & Lelis, I. A. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: Candau, V.M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. (10ª ed.) Petrópolis: Vozes.

- Conselho Nacional de Educação (1998, Junho). *Parecer 15/98, de 01 de junho de 1998. Estabelece diretrizes nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE. Acedido em 19 de Março de 2011 de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/48/52>.
- Dantas, I. (2004). *História de Sergipe República (1889-2000)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2003, Dezembro). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação Social* (Vol. 24, n. 85). Campinas. Acedido em 26 de Junho de 2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (12ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). Educação e participação comunitária. *Inovação* (n. 9).
- Freire, P. (1991). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra..
- Freitas, H. C. L. de. (2002, Setembro). Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*. Campinas (Vol.23, n.8, pp. 136-167). Acedido em 19 de Março de 2011 de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Furlanetto, M. M. (2003). *Análise do discurso e ensino: como a teoria situa a prática*. Texto apresentado na II Semana Integrada das Licenciaturas UNISUL.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Portugal.
- Garrido, S. (2000, Fevereiro). *Qualificação do ensino público e formação de professores*. Pesquisa CNPq 300051/90-5 (R/N). Educação.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2002). *Área Territorial Oficial, Resolução nº 5 de 10 de outubro de 2002*. Acessado em 17 de julho de 2010 de <http://www.jurisway.org.br>.
- Imbernón, F.(2002). *Formação docente e profissional*. (3ª ed.) São Paulo: Cortez.
- Kueuzer, A. Z. (1999). *A Relação entre a Teoria e a Prática em face das mudanças ocorridas no Mundo do Trabalho*. Acedido em 20 Março de 2011 de http://www.pucminas.br/seminarioprograd/v_seminario/pdfs/relacao_teorica_pratica.pdf.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. de A. (1996). *Técnicas de pesquisa*. (3ª ed.) São Paulo: Atlas.

- Martins, R. C. R. (2003). *Formação de profissionais do magistério*. Brasília: Câmara dos Deputados/Consultoria Legislativa.
- Mello, G. N. de. (2000). Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (Re)Visão Radical. *São Paulo em Perspectiva*. (Vol. 14, n. 1, pp. 98-110). Acedido em 26 de Junho de 2011 de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/Formacao_inicial_professores.pdf.
- Mercado, L. P. L. (1999). *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL.
- Minayo, M. C. de S. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (8ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2005, Julho-Agosto). *MEC garante oportunidades de formação*. (n. 5). Brasília: Informativo MEC.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (2000). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Acedido em 25 de Janeiro de 2011 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Ministério da Educação e Cultura [MEC] (1971). *LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União. Acedido em 20 de Janeiro de 2011 de <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>.
- Nascimento, J. C. do. (2003). *Historiografia Educacional Sergipana: uma crítica aos estudos de história da Educação*. São Cristóvão: NPGED.
- Nóvoa, A. (2002, Maio). Professor se forma na escola. *Nova Escola*. (n. 142). São Paulo: Abril Cultural.
- Nóvoa, A. (1999). Excesso de retórica, pobreza de práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, Acedido em 01 de Maio de 2011 de <http://terrear.blogspot.com/2010/02/parte-final-de-uma-conferencia-de.html>.
- Nóvoa, A. (1997). Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: Fazenda, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (2ª ed.), Campinas: Papirus.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. (2ª ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Lisboa: Editora Porto.

- Nunes, M. T. (1984). *História da Educação em Sergipe*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Sergipe:/UFS.
- Oliveira, D. P. R. (2005). *Sistemas, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. (15ª ed.) São Paulo: Atlas.
- Pereira, J. E. D. (2000). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. *10 novas competências para ensinar*. (P. C. Ramos: Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2005). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Romanelli, O. de O. (1997). *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. (19ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Santos, F. de Oliveira. (2003). Luz eléctrica, asseio e promptidão: fragmentos da modernização de Aracaju em jornais e revistas (1910 – 1920). In: *Revista de Aracaju* (n.10). Prefeitura Municipal de Aracaju.
- Saviani, D. (2009, Janeiro-Abril). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro (Vol.14, n. 14).
- Saviani, D. (2007). Pedagogias: o espaço da educação na universidade. In: *Cadernos de pesquisa*. São Paulo (Vol.37, n. 130).
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Schön, D. A. (1997). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Prefeitura Municipal de Aracaju [PMM]. (2001). *Lei Complementar nº 051, de 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Aracaju e dá providências correlatas*. Acedido em 10 de Maio de 2011 de <http://www.aracaju.se.gov.br/educacao/legislacao.asp>.
- Prefeitura Municipal de Aracaju [PMM]. (1998). *Lei nº 1.350, de 20 de janeiro de 1998. Dispõe sobre a nova redação do Estatuto do Magistério do Ensino de 1º e 2º Graus do Município de Aracaju, aprovado 903 pela Lei nº 1.082, de 24 de setembro de 1985, e dá providências correlatas*. Acedido em 10 de Maio de 2011 de <http://www.aracaju.se.gov.br/educacao/legislacao.asp>.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Rio de Janeiro: PUC.

Veiga, I. P. A. (2008). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus.

Veiga, I. P. A. (2002). *Formação de Professores: políticas e debates*. São Paulo: Papirus.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Questionário Aplicado aos Professores



Caro (a) colega professor (a):

As questões que a escola esta sendo solicitada a responder, fazem parte de uma pesquisa sobre A Formação Continuada de Professores e sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

Trata-se da elaboração de uma Dissertação na área da Ciência da Educação para conclusão do Mestrado, realizada pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Portugal.

Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos resultados fidedignos da referida pesquisa.

Muito agradecida,
A pesquisadora.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO:

FAIXA ETÁRIA () 20 A 29 ANOS

() 30 A 39 ANOS

() 40 A 49 ANOS

() ACIMA DE 49 ANOS

SÉRIE QUE LECIONA () 1º ANO

() 2º ANO

() 3º ANO

() 4º ANO

() 5º ANO

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

EFETIVO

CONTRATADO

FORMAÇÃO INICIAL

GRADUAÇÃO COMPLETA

GRADUAÇÃO INCOMPLETA

FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPACITAÇÃO

PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO

DOUTORADO

TURNO MUNICIPAL

MANHÃ

TARDE

NOITE

TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO

01 A 09 ANOS

10 A 19 ANOS

20 A 29 ANOS

() Acima de 29

FAIXA ETÁRIA

() 20 A 29 ANOS

() 30 A 39 ANOS

() 40 acima

() ACIMA DE 49 ANOS

Questionário

1. O que lhe levou a buscar a Formação Continuada ?

() Busca de conhecimento teórico e prático

() Certificação

() Melhoria salarial

() Não busquei

2. Como era sua aula, antes da continuidade da sua formação?

() Insatisfatória

() Regular

() Satisfatória

() Excelente

3. Quais os cursos que mais contribuíram para a melhoria da sua prática docente?

() Seminários

() Aperfeiçoamento e capacitação

() Pós-graduação

() Mestrado

() Outros

4. Aplica as Metodologias dos cursos em sua aula?

Sim

Não

Parcialmente

Ainda não,mas pretendo

5.Como considera o material dado nos cursos de formação continuada?

Totalmente satisfatório

Satisfatório

Pouco satisfatório

Insatisfatório

6. Encontra espaço e apoio na Escola, para aplicar novos métodos e técnicas em sua aula?

Sim

Não

Parcialmente

7. A implantação das TICs nas escolas favoreceu a continuidade dos seus estudos?

Sim

Não

Um pouco

8. Até que ponto os conteúdos transmitidos nos Cursos de Formação Continuada servem de base para fortalecer os que são trabalhados na Escola?

Totalmente

Parcialmente

Raramente

Apêndice II – Dados para identificação e questões da entrevista



Caro (a) colega professor (a):

As questões que a escola esta sendo solicitada a responder, fazem parte de uma pesquisa sobre A Formação Continuada de Professores e sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

Trata-se da elaboração de uma Dissertação na área da Ciência da Educação para conclusão do Mestrado, realizada pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Portugal.

Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos resultados fidedignos da referida pesquisa.

Muito agradecida,
A pesquisadora.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME COMPLETO: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA () GRADUAÇÃO

() PÓS-GRADUAÇÃO

() MESTRADO

() DOUTORADO

NOME DO CURSO: _____

INTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO: _____

QUESTÕES PARA ENTREVISTA

1. Quais os fatores que o levou a buscar a continuidade de sua formação e qual o significado da mesma na sua prática docente?
2. Quais os obstáculos que encontra para dar continuidade a sua formação?
3. Que competências foram desenvolvidas com a continuidade da formação e que podem levar a uma nova prática educativa?
4. Qual a relação existente entre o trabalho desenvolvido nas escolas e as metodologias ensinadas nos cursos de formação?

Apêndice III - Dados da Escola



Caro (a) colega professor (a):

As questões que a escola esta sendo solicitada a responder, fazem parte de uma pesquisa sobre A Formação Continuada de Professores e sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

Trata-se da elaboração de uma Dissertação na área da Ciência da Educação para conclusão do Mestrado, realizada pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Portugal.

Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos resultados fidedignos da referida pesquisa.

Muito agradecida,

A pesquisadora.

DADOS DA ESCOLA

- 1- Nome da Escola
- 2- Localização
- 3- Diretor
- 4- Coordenador Pedagógico
- 5- Turnos
- 6- Número de turmas do 1º ao 5º ano

1º _____ 2º _____ 3º _____ 4º _____ 5º _____

- 7- Número de alunos
- 8- Professores com Nível Superior

9-Professores Pós-graduados

10-Professores Mestrados

11-Professores Doutorados

12-Professores com faixa etária

20 a 29 anos

30 a 39 anos

40 a 49 anos

acima de 49 anos

13-Espaço físico para alunos

salas de aula

sala de leitura

laboratório de informática

sala de vídeo

quadra esportiva

auditório

outros

APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

Aracaju, ____ de _____ de 2009.

Referente: **Solicitação (faz).**

Assunto: **Pesquisa empírica com finalidade acadêmica/científica.**

Prezado (a) Professor (a):

Na qualidade de aluna do Curso de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia – Lisboa/Portugal eu, Mônica Tavares de Oliveira, abaixo firmada, estou desenvolvendo uma pesquisa empírica, cujo tema é **“Contribuição da Formação Continuada na Melhoria da Prática Docente: Uma Perspectiva de Professores da Rede Municipal de Aracaju/SE”**, com o objetivo de pesquisar os fatores que motivam os educadores a buscarem a continuidade da formação profissional e qual a contribuição dessa continuidade para o desenvolvimento de competências reflexivas, autônomas, críticas, políticas e humanas, e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Para tanto, faz-se necessária a realização de uma pesquisa junto aos professores para, com a específica finalidade acadêmica/científica concluir este trabalho, que tem caráter confidencial no que se refere à identificação dos entrevistados.

Fica convencionado desde já, que, para não interferir na rotina dos trabalhos educacionais, a coleta de dados ocorrerá no horário mais conveniente para as Unidades Escolares e seus profissionais, ressaltando que, depois de concluída, a pesquisa ficará à inteira disposição da Secretaria Municipal de Educação para os fins que se fizerem necessários à gestão do Sistema Educacional do Município.

Desde logo, agradeço a atenção e o empenho da estimada professora, bem como a oportunidade concedida para a realização da aplicação de questionários e entrevistas.

Aracaju, ____ de _____ de 2009

Atenciosamente,

Mônica Tavares de Oliveira

Mestranda

AUTORIZAÇÃO

Ciente dos objetivos e procedimentos inerentes a este estudo, AUTORIZO à Mestranda, o direito de usar e reproduzir imagens fotográficas, respostas de questionários, de entrevistas/narrativas referentes à atividade de investigação e os questionamentos pertinentes.

Professora

APÊNDICE V - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Aracaju, ____ de _____ de 2009.

Referente: **Solicitação (faz)**

Assunto: **Pesquisa empírica com finalidade acadêmica/científica.**

Excelentíssima Secretária Municipal de Educação:

Eu, Mônica Tavares de Oliveira, abaixo firmada, na qualidade de aluna do Curso de Mestrado da UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA – LISBOA/PORTUGAL estou desenvolvendo uma pesquisa empírica cujo tema é **“Contribuição da Formação Continuada na Melhoria da Prática Docente: Uma Perspectiva de Professores da Rede Municipal de Aracaju/SE”**. Seu objetivo é Pesquisar os fatores que motivam os educadores a buscarem a continuidade da formação profissional e qual a contribuição dessa continuidade para o desenvolvimento de competências reflexivas, autônomas, críticas, políticas e humanas, e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Para tanto, faz-se necessária a realização de uma pesquisa junto às Diretorias das Unidades Escolares selecionadas da rede municipal junto aos respectivos Coordenadores e Professores para, com a específica finalidade acadêmica/científica concluir este trabalho, que tem caráter confidencial no que se refere à identificação dos entrevistados.

Fica convencionado desde já, que, para não interferir na rotina dos trabalhos educacionais, a coleta de dados ocorrerá no horário mais conveniente para as Unidades Escolares e seus profissionais, ressaltando que, depois de concluída, a pesquisa ficará à inteira disposição dessa Secretaria para os fins que se fizerem necessários à gestão do Sistema Educacional do Município.

Desde logo, agradeço a atenção e o empenho da insigne Secretária, bem como a oportunidade concedida para a realização da aplicação de questionários e entrevistas.

Aracaju, ____ de _____ de 2009

Atenciosamente,

Mônica Tavares de Oliveira
Mestranda

AUTORIZAÇÃO

Ciente dos objetivos e procedimentos inerentes a este estudo, **AUTORIZO** a participação dos Diretores, Coordenadores e Professores da Rede Municipal de Ensino e **CONFIRO**, desde já, à Mestranda, o direito de usar e reproduzir imagens fotográficas, respostas de questionários, de entrevistas/narrativas referentes à atividade de investigação e os questionamentos pertinentes.

Dr^a. _____

Secretária Municipal de Educação

APÊNDICE VI - LICENCIAMENTO PARA ABORDAGEM E USO DE FALAS E IMAGENS

LICENCIAMENTO PARA ABORDAGEM E USO DE FALAS E IMAGENS

Pelo presente instrumento particular, eu Mônica Tavares de Oliveira, mestranda, residente e domiciliada à Rua Lourival Chagas, nº 143, Grageru, Aracaju/SE, nascida em 27 de janeiro de 1960, na cidade de Propriá, portadora do RG nº 488.743/SSP/SE e do CPF nº 170.389.955-53, Professora da Rede Pública Municipal de Aracaju, admitida em 03/11/1987, vem à presença de Vossa Senhoria, na qualidade de Presidente em Exercício do Conselho Municipal de Educação localizado no Município de Aracaju - SE, solicitar a necessária autorização para realizar uma pesquisa envolvendo a aplicação de questionários e entrevistas a professores de escolas municipais, indicadas pela Secretaria de Educação do Município, inclusive, produzir imagens fotográficas do interesse da pesquisa, caso haja aceitação por parte dos professores.

1. O LICENCIANTE, _____, autoriza a LICENCIADA a utilizar sua imagem, observações, dados obtidos mediante aplicação de questionários e entrevistas, referentes à atividade de investigação qualitativa, designada (In) “Contribuição da Formação Continuada na Melhoria da Prática Docente: Uma Perspectiva de Professores da Rede Municipal de Aracaju/SE., do Curso de Especialização em Desenvolvimento de Políticas Educativas com Acesso ao Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona, incluindo a pesquisa em campo, durante o período letivo de 2009/2010, para fins pertinentes a comunicações científicas e didáticas.

2. A LICENCIADA é Mônica Tavares de Oliveira, RG: 488.743 SSP-SE e CIC: 170.389.955-53, Professora, Estatutária, Nível IIE40.H da Escola M. E. F. Pres. Tancredo Neves, situada em Aracaju/ SE. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE, Pós Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade São Luís/SE. A referida Professora, doravante será denominada LICENCIADA.

TÊM ENTRE SÍ JUSTO E ACERTADO O QUE SEGUE:

3. A presente autorização confere à LICENCIADA o direito de usar a imagem, resultados de observações, aplicação de questionário e entrevistas/narrativas, referentes às atividades de investigação designada (**In**) Contribuição da Formação Continuada na Melhoria da Prática Docente: Uma Perspectiva de Professores da Rede Municipal de Aracaju/SE, no Curso de Especialização em Desenvolvimento e Políticas Educativas com acesso ao Mestrado em Ciências de Educação da Universidade Lusófona, inclusive com pesquisa de campo, durante o período letivo de 2009/2010, para fins pertinentes a comunicações científicas e didáticas.

4. A LICENCIADA não responderá pelos direitos autorais de quem captou sua imagem, sempre que afixação desta tenha sido especialmente feita para os fins desta autorização.

5. O LICENCIANTE recuperará todos os direitos aqui cedidos sobre sua imagem e seus relatos ora fixados caso não tenham sido publicados após 2 (dois) anos da data deste instrumento, mediante simples carta da LICENCIANTE à LICENCIADA, solicitando a devolução do suporte físico correspondente.

6. O presente contrato confere direito exclusivamente à LICENCIADA, obrigando-se a LICENCIANTE a não autorizar para terceiros a utilização da imagem deste contrato, salvo com a anuência escrita da LICENCIADA.

Aracaju/SE, 02/2009

Presidente em Exercício

Mônica Tavares de Oliveira - Licenciada

ANEXO I

Alunos analfabetos

Autor: Frei Beto

Correio Braziliense - 18/11/2011

Escritor, autor de *Alfabeto* autobiografia escolar (Ática), entre outros livros

No primeiro semestre deste ano, aplicou-se a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização) em turmas de alunos que concluíram o 3º ano do ensino fundamental, em todas as capitais do país. Uma iniciativa do movimento Todos pela Educação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O resultado é alarmante. Constatou-se que 43,9% dos alunos são deficientes em leitura e 46,6% em escrita. Ou seja, são semialfabetizados. Não captam o significado do que leem e redigem uma simples carta com graves erros de sintaxe e concordância.

Quanto à leitura, quase metade (48,6%) dos alunos da rede pública correspondeu ao resultado esperado. Na rede de escolas particulares, o desempenho foi bem melhor: 79%. No item escrita, tiveram bom resultado apenas 43,9% dos alunos da rede pública. Na rede particular, 86,2% dos alunos se saíram bem em redação.

Os índices demonstram que, no Brasil, a desigualdade social se alia à desigualdade educacional. Alunos da rede pública, oriundos, na maioria, de famílias de baixa renda, não trazem de berço o hábito da leitura. Seus pais possuem baixa escolaridade e o livro não é considerado um bem essencial a ser adquirido, como ocorre em famílias de renda mais elevada.

De qualquer modo, é preocupante o fato de alunos, tanto da rede pública quanto da particular, não atingirem 100% de alfabetização ao concluir o 3º ano do ensino fundamental. O que demonstra falta de método de alfabetização, embora esta seja a nação que gerou Paulo Freire.

Uma criança que, aos 8 anos, tem dificuldade de leitura e escrita sente-se incapaz de lidar com os textos de outras disciplinas escolares, o que prejudicará seu aprendizado. Uma

alfabetização incompleta constitui incentivo ao abandono da escola ou a uma escolaridade medíocre.

É hora de se perguntar se a progressão automática, isto é, fazer o aluno passar de ano sem provar estar em condições, é uma pedagogia recomendável. Com certeza, no futuro, o adulto com insuficiente escolaridade não merecerá aprovação automática em empregos que exigem concurso e qualificação.

Priscila Cruz, do Todos pela Educação, frisa a importância da educação infantil (creches, jardim da infância etc.) para dar à criança uma boa alfabetização. Para que se desperte na criança a facilidade de síntese cognitiva é importante que ela comece a ouvir histórias ainda no ventre materno.

O Brasil é um país às avessas. A Constituição de 1988 cometeu o erro de incumbir a União do ensino superior; o estado, do ensino médio; e o município, do ensino fundamental. Ora, uma nação se faz com educação. E a base reside no ensino fundamental. Dele devia cuidar o MEC.

Nenhum governo implementou, ainda, a revolução educacional sonhada por Anísio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire e tantos outros educadores. Como acreditar que apenas quatro horas de permanência na escola são suficientes para uma boa educação? Por que os alunos não permanecem de seis a oito horas por dia na escola, como ocorre em tantos países?

No Brasil, 10% da população adulta é considerada analfabeta. No Chile, 3,4%. Na Argentina, 2,8%. No Uruguai, 2%. Em Cuba e na Bolívia, 0%.

Outros fatores que contribuem para a semi alfabetização são o desinteresse dos pais pelo desempenho escolar do filho e o longo tempo que este dedica à tevê e a navegar aleatoriamente na internet. Nessa era imagética, há o sério risco de se multiplicar o número de analfabetos funcionais ou de alfabetizados iletrados, aqueles que sabem ler, mas não interpretar o texto, e muito menos evitar erros primários na escrita.

O governo deve à nação uma eficiente campanha nacional de alfabetização, inclusive entre alunos dos 3º e 4º anos. Para isso, há que ter método. Há vários. Quem se interessar por um realmente eficiente, basta indagar do deputado Tiririca como ele se alfabetizou em dois meses, a tempo de obter seu diploma na Justiça Eleitoral.

Mônica Oliveira/ Contribuição da Formação Continuada na Melhoria da Prática Docente: uma perspectiva de professores da Rede Municipal de Aracaju

Acessado em 19/11/ 2012

<http://clippingmp.planejamento.gov.br/cadastros/noticias/2011/11/18/alunos-analfabetos/>