



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Tamires Kroetz Ayres Castro, Aline; Maraschin Bruscato, Andrea Cristiane; Fontana
Nisxota Menegais, Denice Aparecida; Diefenthaler Krahe, Elizabeth
A formação continuada de professores e a prática da sala de aula
Educação Unisinos, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 271-279
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644344007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A formação continuada de professores e a prática da sala de aula

The continuing education of teachers and the classroom practice

Aline Tamires Kroetz Ayres Castro
alinetkroetz@yahoo.com.br

Andrea Cristiane Maraschin Bruscato
bruscato@terra.com.br

Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais
denice.menegais@gmail.com

Elizabeth Diefenthaeler Krahe
elzkrahe@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta reflexões sobre a formação continuada de professores no atual contexto brasileiro, tendo como objetivo identificar sua influência na prática pedagógica de professores da rede pública municipal do ensino básico, na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul. Para isso, o estudo tem como base autores como Tardif e Lessard (2012), Libâneo (2004), Nóvoa (2002), Demo (2002, 1996, 1993), Freire (2001, 1991), entre outros. As informações foram obtidas através de uma pesquisa descritiva qualitativa com amostra intencional, que utilizou o questionário como instrumento de produção de dados. As questões direcionadas aos professores visaram identificar como estes analisam sua formação e de que forma essa interfere na qualificação da ação pedagógica. Os dados foram analisados à luz das leituras e diálogos realizados durante o seminário "Formação Inicial e Continuada de Professores: Currículos e Práticas", que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este estudo preliminar aponta para o fato de que mudanças emergem nas práticas pedagógicas, assim como nos processos de construção do conhecimento, na medida em que os professores buscam desenvolver sua formação continuada.

Palavras-chave: formação continuada de docentes, prática pedagógica, escolas públicas.

Abstract: This paper presents reflections on the continuing education of teachers in the current Brazilian context, aiming to identify its influence on the pedagogical practice of public primary school teachers in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The study is based on authors such as Tardif and Lessard (2012), Libâneo (2004), Nóvoa (2002), Demo (2002, 1996, 1993) and Freire (2001, 1991), among others. The data were obtained through a descriptive qualitative research project with an intentional sample that used a questionnaire to produce the database. The questions directed to teachers aimed to identify how they analyze their education and how it bears on the qualification of their pedagogical action. The data were analyzed based on the readings and dialogues held during the seminar on "Initial and Continuing Teacher Training: Curricula and Practices" that is part of the Graduate Studies Program in Education

at the Federal University of Rio Grande do Sul. This preliminary study indicates that changes occur in teaching practices and in processes of knowledge construction as teachers seek to develop their continuing education.

Keywords: continuing education for teachers, pedagogical practice, public schools.

Introdução

Na atual sociedade dos serviços, o destaque às profissões que trabalham com seres humanos, como a docente, tem aumentado. Estas profissões exigem uma boa qualificação, pois os trabalhadores precisam de “competências reflexivas de alto nível e de capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando” (Tardif e Lessard, 2012, p. 20).

A qualidade da formação dos professores e do exercício da docência perpassa, segundo Tardif e Lessard (2012), pela profissionalização do ensino, a qual encontra uma série de entraves que a própria estrutura das instituições escolares e a organização do trabalho dos professores estabelecem. Para estes autores, as propostas de inovação no ensino costumam não se concretizar nas práticas cotidianas, pois em sua maioria são concebidas fora destas práticas, desconsiderando o contexto no qual acontecem.

Neste sentido, os citados autores realizam um estudo sobre a docência enquanto trabalho, considerando os diferentes fatores que interferem nas atividades dos professores como profissionais do ensino. O ambiente organizacional marcado pela segmentação e o aumento da burocracia, a estrutura celular do ensino que dificulta o trabalho colaborativo entre os professores, a imprevisibilidade das relações entre professor e alunos, as diversas e complexas tarefas atribuídas aos docentes, são alguns dos

fatores que interferem na qualidade do trabalho que realizam. Estes fatores também indicam a necessidade dos professores se reinventarem dia após dia, transformando a relação com os alunos, com os colegas e com a instituição.

Estas características tão abrangentes da profissão docente precisam ser consideradas ao se pensar a formação dos professores, a qual não ocorre apenas nos cursos de formação superior, nem mesmo apenas nas práticas de sala de aula. A formação dos professores precisa ser assumida em um caráter contínuo ao longo de sua carreira.

A formação continuada também não pode ser concebida apenas como um processo de acumulação de cursos, palestras, oficinas, seminários, leituras de livros, periódicos, entre outros, mas como uma reflexão crítica sobre a prática de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, oportunizando novas e diferentes maneiras de compreender as interações de ensino e aprendizagem, possibilitando aos professores a construção do conhecimento a partir de suas experiências, em interação mútua. O grande desafio das escolas e dos professores, em especial, é encarar a formação continuada como um processo permanente, integrado ao dia a dia, promovendo ações que privilegiem a aprendizagem baseada na construção cooperativa do conhecimento.

Com base na importância que se tem dado à formação continuada na educação, esta reflexão pretende responder a seguinte questão: quais

são as mudanças provocadas pela formação continuada na prática pedagógica dos professores?

Diante da perspectiva apresentada, este estudo piloto teve como objetivo identificar a influência da formação continuada na prática pedagógica de professores da rede pública municipal do ensino básico na cidade de Porto Alegre (RS). Para isso, busca analisar as concepções que os professores possuem quanto à formação continuada; de que maneira esta formação permite mudanças em suas práticas de sala de aula; como deveriam ser e o que deveriam abordar as atividades de formação continuada (capacitação); e qual a participação desses professores em cursos oferecidos pela rede de ensino na qual lecionam, entre outros assuntos relacionados ao tema.

A metodologia adotada foi a de pesquisa qualitativa com pequena amostra intencional, entendida como a realizada quando o pesquisador escolhe um grupo de sujeitos para compor a população de análise de acordo com determinado critério, dirigindo-se a eles de maneira intencional, partindo do interesse que possui em suas opiniões (Martins, 2005).

Foram aplicados 24 questionários padronizados, usando principalmente questões fechadas, que se caracterizam por um conjunto de perguntas que a pessoa lê e responde sem a presença do entrevistador (ver Anexo 1). Estes foram enviados e devolvidos via correio eletrônico, sendo os sujeitos informados sobre o objetivo da pesquisa. Dos 24

enviados, 18 foram respondidos, representando 75% de participação.

As vantagens do uso do método do questionário em relação às entrevistas são: economia de custo, tempo e viagens com obtenção de uma amostra maior, além de não sofrer influência do entrevistador. Dentre as desvantagens podem ser citadas: baixo índice de devolução; dificuldade de conferir a confiabilidade das respostas; demora na devolução do questionário e a impossibilidade do respondente tirar dúvidas sobre as questões, o que pode levar a respostas equivocadas (Marconi e Lakatos, 1996).

A reflexão sobre os dados está fundamentada na análise dos questionários, compostos por questões abertas e fechadas, e nos estudos e reflexões realizados durante a disciplina “Formação Inicial e Continuada de Professores: Currículos e Práticas”.

Em seguida, antes da descrição e interpretação dos dados produzidos por intermédio do questionário aplicado aos professores, apresentam-se algumas considerações com base nos estudos e reflexões realizados sobre a formação continuada de professores, a partir do que vem sendo produzido por autores como Tardif e Lessard (2012), Nóvoa (2002), Garcia (1999), entre outros. Também se fazem algumas observações sobre a formação continuada de professores da rede pública municipal de Porto Alegre (RS), com base nos dados produzidos pelo questionário. Ao final deste estudo, aborda-se a formação de professores, considerando-a como princípio para a qualificação das práticas de sala de aula, partindo da análise dos depoimentos dos professores.

Formação continuada de professores

A formação de professores é considerada peça-chave para a melhoria da

qualidade do sistema educativo, conquistando, consequentemente, espaço nas discussões acadêmicas, políticas e econômicas. A crescente valorização da formação dos professores também é percebida a partir do desenvolvimento de novas pesquisas que buscam melhores condições formativas para esta classe de profissionais, responsáveis por educar e desenvolver seres humanos capacitados à convivência social. É neste sentido que Tardif e Lessard (2012) conceituam a principal tarefa docente:

Ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (Tardif e Lessard, 2012, p. 49).

As pesquisas sobre formação continuada de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica e dos saberes docentes numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Vasconcelos (2000) entende que a qualidade da docência perpassa a capacitação, desenvolvimento e atualização pessoal do professor, considerando que este é ao mesmo tempo sujeito e objeto na formação promovida com o aluno. Este entendimento remete a uma visão de profissional empreendedor, criativo e responsável.

Pode-se verificar que em nosso meio estão presentes cursos, palestras, seminários e outras ações desenvolvidas pelo poder público, pelas instituições e pelos próprios professores, que vêm valorizando muito mais a sua formação na busca de aperfeiçoamento e desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal.

Ao refletir sobre o conceito de formação continuada de professores, é preciso considerar a dimensão do desenvolvimento humano, visto que o conceito está relacionado ao desejo pessoal de cada um em buscar processos formativos que proporcionem mudanças qualitativas.

Considerando os aspectos que permeiam a problemática da formação de professores, Garcia (1999) refere que esta compreende um encontro de pessoas adultas, em que formador e formando interagem com intenção de mudança, em um contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado. Para este autor,

[a] Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p. 26).

A formação de professores possui grande relevância enquanto agente motivador de mudanças, afinal, como bem destacam Tardif e Lessard (2012, p. 31), “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Com esta afirmação, os autores compreendem que, diferentemente de outras profissões que trabalham com objetos inanimados, o objeto da profissão docente é humano e possui vontades e motivações que muitas vezes fogem ao controle do professor. No vínculo deste com os alunos, estão em jogo “complexas relações de poder, de afetividade e

de ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro” (Tardif e Lessard, 2012, p. 30).

Tendo situado o entendimento que se tem sobre formação continuada de professores, passa-se ao estudo realizado nas escolas pesquisadas.

Descrição e análise dos resultados

Este estudo apresenta excertos de narrativas de sujeitos da pesquisa, na intenção de apontar como a ação docente vem sendo desenvolvida frente à formação continuada. Foram analisados 18 questionários com a finalidade de identificar a influência da formação continuada na prática pedagógica. Destes, destacam-se quatro provenientes de professores que lecionam em escolas da rede pública municipal de Porto Alegre (RS), identificados como Prof. A, Prof. B, Prof. C e Prof. D.

O Prof. A é formado em História e está cursando pós-graduação em Educação; o Prof. B se formou em Psicologia (bacharelado e licenciatura), com especialização em Informática em Saúde, mestrado e doutorado em Educação, e está cursando especialização em Educação Inclusiva; o Prof. C é bacharel em Artes Plásticas e licenciado em Educação Artística, com especialização em Educação Infantil e Alfabetização, e o Prof.

D é formado em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e mestrado e doutorado em Educação. Todos os docentes trabalham na rede pública municipal de ensino de Porto Alegre e atuam há mais de 15 anos em sala de aula.

Cabe destacar que esta é uma amostra potencial, uma vez que os quatro professores são pós-graduados, característica comum nesta rede de ensino em específico. A escolha aleatória de sujeitos de diversas redes de ensino, os quais responderam o questionário deste estudo piloto, possivelmente implicaria a obtenção de resultados diferentes e mesmo mais heterogêneos.

Apresentam-se no Quadro 1 trechos das narrativas desses sujeitos quanto ao que entendem por formação continuada.

A primeira questão apresentada no Quadro 1 contém quatro respostas sobre o que os sujeitos entendem por formação continuada. Segundo Salles (2011), a palavra “continuada” consagra a ideia de uma educação vinculada ao cumprimento de uma tarefa infinita, em permanente mutação e, portanto, sem possibilidade de ser conclusivamente realizada. Assim como a noção de educação continuada se vincula à realização de uma tarefa interminável e centralizada em si mesma, a profissão docente estaria voltada para si própria, em

um permanente estado de aprendizagem, como observamos no uso das palavras “sempre” e “ao longo da carreira”, explicitadas nas respostas dos Professores B e D. Esse conceito está apoiado em Perrenoud (2000, p. 155), que entende a “formação continuada enquanto uma competência que nunca se conclui”. Por sua vez, na falta de uma caracterização mais objetiva da noção de educação continuada, ela se confunde com qualquer ação de treinamento, atualização, aperfeiçoamento e tantas outras designações genéricas (Professores B e D).

Outro dado relevante é a “formação em serviço”, apontada pelos Professores A, C e D. A formação continuada em serviço diz respeito à valorização da prática docente bem como ao processo de construção dos saberes científicos, didáticos e pedagógicos. De acordo com Tardif (2002, p. 68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”. A importância dessa valorização implica a reflexão sobre a sua experiência profissional, a sua ação educativa e a sua função como profissional reflexivo.

Desta forma, “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanen-

Quadro 1. Respostas obtidas no questionário da pesquisa.

Chart 1. Answers obtained through the questionnaire.

O que você entende por formação continuada?	
Prof. A	Trabalho de reflexão e reorientação da práxis educativa, em serviço.
Prof. B	Formação que ocorre sempre seja através de realização de cursos, oficinas, seminários, etc.; com as trocas com demais docentes, leituras de livros, periódicos, [...].
Prof. C	Formação em serviço.
Prof. D	Formação continuada é a que realizamos ao longo da nossa carreira dentro e fora do ambiente de trabalho e que não se caracteriza como um curso de graduação e pós-graduação. Ela ocorre durante reuniões pedagógicas com o propósito de estudo, assim como a partir de seminários, congressos e cursos de aperfeiçoamento.

temente, na prática e na reflexão da prática” (Freire, 1991, p. 58).

Os professores se constituíram em sujeitos do próprio processo de conhecimento partindo da ação para a teoria e, inversamente, da teoria para a ação. O profissional docente desempenharia um papel preponderante no que tange à qualidade da educação, visto que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor” (Demo, 2002, p. 72), que se faz mediante ação/reflexão em serviço. Aprende-se com a prática como se aprende com a teoria, refletindo criticamente sobre a experiência, seja ela de natureza teórica ou prática. Ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela.

Freire (2001, p. 51) diz que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” e que esta postura implica “uma concepção dos seres humanos e do mundo”. Segundo ele, a função da prática é a de agir sobre o mundo para transformá-lo. Neste sentido, Tardif e Lessard (2012, p. 19) tratam a profissão docente como um trabalho de interação humana, explicitando que “os ofícios e as profissões que lidam com o outro com certeza nem sempre têm contornos bem delimitados”.

Conforme assegura Mercado (1999, p. 49), o cerne da inteligência e da educação é “aprender a aprender”, e os professores com formação em serviço teriam a “vantagem” de aprender/refletir sobre a prática posta em sala de aula, como veremos no Quadro 2, nas respostas dos Pro-

fessores C e D quanto à contribuição da formação continuada na prática de sala de aula.

Libâneo (2004) assevera que a formação continuada possibilita a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. Como vemos nas respostas C e D, é necessário refletir sobre as dificuldades e buscar soluções coletivas, no âmbito institucional.

Qualificar-se permitirá mudanças de comportamento, distancian-do-se da visão de detentor absoluto do saber, que coloca o aluno como uma “folha em branco” a ser preenchida pelo professor, que, por sua vez, acredita ter aprendido todos os conteúdos necessários na formação inicial. Como assegurava

Quadro 2. Respostas obtidas no questionário da pesquisa.

Chart 2. Answers obtained through the questionnaire.

A formação continuada permite mudanças em sua prática de sala de aula? De que maneira? Exemplifique.	
Prof. A	Elas em si não permitem as mudanças de sala de aula. Penso que os encontros têm um papel indutivo e dependem de muitas variáveis: temática, assessoria, tempo de trabalho, pertinência e momento, recursos e dinâmica utilizada, etc.
Prof. B	Algumas sim, outras não. Assisti na formação da SMED o professor [...] foi excelente a fala, as sugestões e reflexões que geraram. Também apresentou um material muito bom para trabalhar com os alunos, que tinha na escola e eu não sabia. Após esta formação, descobri o material na escola e passei a utilizá-lo com meus alunos. Acredito que as mudanças ocorrem quando nos sentimos desconfortados e buscamos novas formas de responder antigos e novos questionamentos; quando não aceitamos o não aprender como algo naturalizado no aluno e pesquisamos, estudamos, refletimos e trocamos sobre nossa ação docente na busca de melhores formas de atuarmos em sala de aula. As formações que não contribuem geralmente são as organizadas para a escola como um todo, não atendendo às especificidades de cada ciclo ou então, quando o convidado não conhece a realidade da rede municipal para qual está falando.
Prof. C	Sim. Posso citar instruções que tivemos de uma psicopedagoga sobre como realizar as correções, o que alterou a maneira como eu estava procedendo.
Prof. D	Sim. Através dessas formações, temos a oportunidade de pararmos para pensar nossa prática. Com isso, muitas vezes, analisamos o que está dando certo, por que está dando certo, bem como o que não ocorreu da maneira como desejávamos. Assim, podemos replicar práticas em que tivemos sucesso e modificar as que necessitam de um maior cuidado. Também ocorrem as trocas de experiências, onde podemos partilhar nossas práticas. Um exemplo disso foi um projeto desenvolvido por uma colega sobre o brincar na infância, que partilhou suas reflexões com o grupo. A partir de seu relato, muitos professores também envolveram seus alunos em um projeto semelhante e produzimos um livro sobre essa experiência.

Demo (1996, p. 273), “investir na formação possibilita a tomada de consciência da prática pedagógica, buscando soluções e alternativas aos problemas que surgem”. Ao romper com a visão de treinamento e domesticação, constitui-se enquanto profissional da educação que busca a ambiência emancipatória. Segundo Gómez (1995, *in* Christov, 1998a), é preciso partir da análise das práticas dos professores para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como organizam rotinas, como utilizam técnicas e instrumentos para aprendizagem, como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. Ou seja, a construção da teoria de cada

docente só é possível na medida em que este se dispõe a questionar sua própria prática: “Teoria e prática sempre andam juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática” (Christov, 1998b, p. 32).

A formação continuada terá influência sobre as ações em sala de aula se os processos de reflexão forem efetivamente incorporados à vida do professor, capaz de produzir conhecimento que sustente sua postura prática frente aos alunos, aos demais colegas, à escola e à sociedade. Lembra Krahe (2007) que este professor, tendo vivenciado uma formação reflexiva, tenderá a multiplicar estas atitudes e ações

com as gerações subsequentes, seus alunos. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc., levará a uma relação ativa, na busca por soluções aos problemas e dificuldades. Caso o professor não faça esse movimento, sua resposta será como a dos professores A e B, visto que é na reflexão que coabitam pensamento e ação, compondo um retrato fiel da conjuntura histórica na qual o professor se percebe.

Final, como disse Demo (1993, p. 13), “o que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula,

Quadro 3. Respostas obtidas no questionário da pesquisa
Chart 3. Answers obtained through the questionnaire.

Em sua opinião, como deveriam ser e o que deveriam abordar as atividades de formação continuada (capacitação)?	
Prof. A	Em primeiro lugar, atividades formativas em serviço precisam ser pensadas a partir de uma leitura precisa das situações-problemas vivenciadas e com um firme propósito da equipe diretiva e em especial da equipe de supervisão educacional e SOE, de efetivamente fazer acontecer o que está anunciado no PPP da escola, em sua intencionalidade e na dimensão operativa da organização do ensino. Em segundo lugar, é preciso, em uma rede pública, perceber que é preciso uma política de rede para o enfrentamento dos desafios formativos. Em terceiro lugar, a formação continuada não tem um papel mágico de transformação se não for acompanhada de ações que envolvam condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais em educação.
Prof. B	As atividades de formação continuada deveriam realmente atender às necessidades e interesses dos docentes que almejam tal capacitação; a participação não deveria ser compulsória e sim por interesse e motivação (não sou contra formação, pelo contrário, mas pela vivência na escola, escuto muita reclamação de formações, por exemplo, determinadas formações que avalio como pertinentes e de muita qualidade, outros colegas não valorizam). Pela graduação na Psicologia, sempre aprendi lendo e estudando sobre temas da Pedagogia por iniciativa própria para compreender minha prática e atender melhor meus alunos; escrevi isso para exemplificar que, no meu caso, minha formação sempre foi motivada por inquietações e necessidades minhas, tanto que realizei o Mestrado e Doutorado na Educação. Outra forma de formação que contribuiu muito para minha formação foi o grupo de estudos, um espaço no qual tinha acesso a questões teóricas significativas, bem como reflexão sobre a prática. As formações precisam ser muito bem planejadas e organizadas para atender às demandas do grupo que as buscam.
Prof. C	As questões práticas referentes à inclusão, principalmente, para os colegas da área que não tiveram, como eu pude ter, formação de “magistério” (2º grau) e propostas de escolas alternativas... Para eles, é muito difícil “quebrar” a lógica do certo e errado, trabalhar por projetos que proporcionem outros caminhos...
Prof. D	Penso que uma formação continuada deve partir das necessidades dos professores e das escolas. Precisa-se inicialmente fazer uma leitura da realidade para então pensar em temas e conteúdos a serem estudados. Após, propor que os professores estudem os temas e os relacionem com suas práticas, sendo eles sujeitos de seu processo de aprendizagem.

à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos”. Portanto, cabe ao profissional de educação buscar atualização constante para acompanhar e orientar seus alunos transformando informação em conhecimento.

Por fim, os professores foram questionados sobre como deveria ser e o que deveriam abordar as atividades de formação continuada (capacitação).

A natureza do trabalho educativo de formação do professor não pode ser reduzida a uma base binária: teoria e prática. É preciso levar em consideração a análise histórica/social para entender a profissão docente no contexto das relações vigentes, além de definir o seu papel no desenvolvimento da sociedade. Os Professores A, B e D apontam para a necessidade de uma leitura sobre a realidade e os problemas que a escola enfrenta, além de melhores condições salariais e de trabalho. Como diz Frigotto (1996, p. 390), “a perda da perspectiva teórica e epistemológica tende a reduzir a formação e a prática do educador a uma dimensão puramente técnica ou didática”.

Para que esse processo ocorra de maneira satisfatória, é preciso que a Secretaria de Educação confira à escola um espaço de trabalho e formação, possibilitando a formação continuada como um investimento no âmbito de desenvolvimento do projeto institucional, visto que não se concebe um projeto e um modelo único e acabado de gerência de toda uma rede pública de ensino, menos ainda no que diz respeito à formação continuada de professores (Ribeiro, 2005). Nesta perspectiva, Perrenoud (2000, p. 169) alerta: “administrar a própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra”.

Para superar tais dificuldades, compete à Secretaria Municipal de Educação propiciar as condições necessárias à formação continuada dos professores/servidores por meio da construção de uma política que amplie a formação inicial, permitindo que cada professor elabore seu próprio programa, de modo a contemplar suas carências profissionais e seus interesses pessoais (Fusari, 1998, p. 541), reorganizando o tempo e o espaço escolar no intuito de promover as condições para a formação dos professores.

Considerações finais

Este estudo preliminar aponta para o fato de que mudanças emergem nas práticas pedagógicas, assim como nos processos de construção do conhecimento, na medida em que os professores buscam desenvolver sua formação continuada. As contribuições desse processo, como a excelência de algumas falas e as reflexões que provocam, são reconhecidas pelos professores (Quadro 2, Professor B).

Entretanto, somente as formações não garantem a qualidade, visto que estão atreladas a questões salariais, recursos e planos de carreira (Quadro 3, Professor A). Há críticas ainda sobre a formação compulsória indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (Quadro 3, Professor B).

A legislação brasileira específica da área da educação reconhece as diversas dimensões dessa atividade e, coerentemente, delega responsabilidades e estabelece espaço e tempo na rotina escolar para esse fim. O artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1999a) determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive

com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Também os Referenciais para a Formação de Professores revalidam essa orientação:

A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas (Brasil, 1999b, p. 131).

Apoiado pelo aparato legal, é necessário que o professor aprimore sua prática docente e busque uma formação continuada, já que este é um dos requisitos essenciais para a melhoria da qualidade em educação, uma vez que é inseparável a qualificação da competência dos professores. Segundo Zabalza (2004), é necessário repensar a formação continuada como um processo de desenvolvimento de novas competências para a busca de uma maior qualificação do ensino.

Conforme afirma Placco (2001, p. 26-27),

[a] formação continuada é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Pensada desta forma, a formação de professores se torna um elemento fundamental para melhorar a quali-

dade do ensino. E por isso o investimento de docentes e pesquisadores em investigações referentes a esta área de conhecimento vem ganhando ênfase, uma vez que se centram no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional (Garcia, 1999).

Os dados deste estudo piloto apontam que, para uma efetiva mudança na prática da sala de aula, os cursos de formação continuada deveriam atender às necessidades e interesses dos docentes que almejam tal capacitação; a participação não deveria ser compulsória e sim por interesse e motivação. Além disso, é necessário que esses professores busquem outros momentos de reflexão sobre a prática, não realizando essa maneira de formação contínua apenas nos momentos disponibilizados pela rede de ensino da qual fazem parte, ampliando as possibilidades de reflexão/ação sobre teoria e prática.

Referências

- BRASIL. 1999a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Brasília, MEC/SEMT, 32 p.
- BRASIL. 1999b. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, MEC/SEF, 126 p.
- CHRISTOV, L.H.S. 1998a. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 2ª ed., São Paulo, Loyola, p. 9-12.
- CHRISTOV, L.H.S. 1998b. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 2ª ed., São Paulo, Loyola, p. 31-34.
- DEMO, P. 2002. Professor e seu direito de estudar. In: A. SHIGUNOV NETO;

- L.S.B. MACIEL (org.), *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, Papirus, p. 71-88.
- DEMO, P. 1996. Formação permanente de professores: educar pela pesquisa. In: L.C. MENEZES (org.), *Professores: formação e profissão*. Campinas, Autores Associados, p. 267-297.
- DEMO, P. 1993. *Desafios modernos na educação*. Petrópolis, Vozes, 272 p.
- FREIRE, P. 1991. *Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis, Vozes, 86 p.
- FREIRE, P. 2001. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 120 p.
- FRIGOTTO, G. 1996. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: L.H. SILVA (org.), *Novos mapas culturais: novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, p. 137-164.
- FUSARI, J.C. 1998. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9, Águas de Lindóia, 1998. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis, Vozes, p. 529-542.
- GARCIA, C.M. 1999. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 272 p.
- KRAHE, E.D. 2007. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: M.E.D.P. FRANCO; E.D. KRAHE, *Pedagogia universitária e áreas do conhecimento*. Porto Alegre, EDIPUCRS, p. 27-38.
- LIBÂNEO, J.C. 2004. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia, Alternativa, 315 p.
- MARCONI, M.D.A.; LAKATOS, E.M. 1996. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3ª ed., São Paulo, Atlas, 310 p.
- MARTINS, G.A. 2005. *Estatística geral e aplicada*. 3ª ed., São Paulo, Atlas, 421 p.
- MERCADO, L.P.L. 1999. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió, EDUFAL, 171 p.
- NÓVOA, A. 2002. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Educa, 88 p.
- PERRENOUD, P. 2000. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 192 p.
- PLACCO, V.M.N.S. 2001. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: E.B.G. BRUNO; L.R. AL-

MEIDA; L.H.S. CHRISTOV (org.), *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed., São Paulo, Loyola, p. 17-24.

- RIBEIRO, K.E. 2005. *Formação continuada de professores e carga horária ampliada na SEEDF*. Brasília, DF. Monografia. Universidade de Brasília, 295 p.
- SALLES, F.C. 2011. A formação continuada em serviço. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33:184-195. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>. Acesso em: 22/12/2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. 2012. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 320 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 328 p.
- VASCONCELOS, M.L.M.C. 2000. *A formação dos professores do Ensino Superior*. 2ª ed., São Paulo, Pioneira, 74 p.
- ZABALZA, M. 2004. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre, Artmed, 239 p.

Submetido: 23/04/2013

Aceito: 09/09/2014

Aline Tamires Kroetz Ayres Castro
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.
Av. Paulo Gama, s/n, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil

Andrea Cristiane Maraschin Bruscato
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.
Av. Paulo Gama, s/n, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil

Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação (PGIE).
Av. Paulo Gama, 110, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil

Elizabeth Diefenthaler Krahe
Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.
Av. Paulo Gama, s/n, 90046-900, Porto Alegre, RS, Brasil

Anexo 1

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU

Disciplina Formação Inicial e Continuada de Professores: Currículos e Práticas

Solicitamos a sua contribuição ao responder o questionário elaborado a partir dos estudos desenvolvidos na disciplina “Formação inicial e continuada de professores: currículos e práticas”, que tem como objetivo subsidiar reflexões sobre a formação continuada de professores no contexto atual.

1. Perfil do professor

- Gênero: (☐) feminino (☐) masculino
- Idade:
- Formação (graduação e pós-graduação):
- Carga horária de trabalho semanal:
- Tempo de atuação em sala de aula:
- Tempo em que trabalha na escola:
- Disciplina que leciona:
- Séries que leciona:
- Total de alunos para os quais leciona:

2. Responda as perguntas:

- a) O que você entende por formação continuada?
- b) De que forma a sua escola oportuniza formação continuada?
- c) Você participa das atividades de formação continuada oferecidas pela escola? (☐) sim (☐) não
- d) Estas permitem mudanças em sua prática de sala de aula? De que maneira? Exemplifique.
- e) Como você avalia essa formação continuada?
- f) Em sua opinião, como deveriam ser e o que deveriam abordar as atividades de formação continuada (capacitação)?