



**Ministério da Educação e do Desporto
Universidade Federal de Santa Maria
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Valeska Fortes de Oliveira**

Dissertação de Mestrado:

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES:
REPENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA
EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Maria Cristina Ribas Rosinski

PPGE

2004

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES:
REPENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA
EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

por

Maria Cristina Ribas Rosinski

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Formação de Professores, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

PPGE

Santa Maria, RS, Brasil

2004

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**SABERES E PRÁTICAS DOCENTES:
REPENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA
EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Elaborada por
Maria Cristina Ribas Rosinski

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valeska Fortes de Oliveira
(Presidente/Orientadora)

Cleoni Maria Barboza Fernandes

Elizete M. Tomazetti

Santa Maria, 12 de março de 2004

A vontade de se tornar
algo melhor a cada dia
é o que faz o ser humano
uma máquina de sonhar.
Projetar idéias e desejar e
lutar para transformar o que um
dia foi um simples pensamento
em uma situação real.
Nunca desistir de algo que se
almeja fazer parte da vida.
O ser humano sonha!
Mas se ele apenas sonhasse
nunca saberia do que é capaz,
é preciso conquistar os sonhos.

Para minha mãe D. Ieda, para meus irmãos Maria Inêz e Carlos Estevo, meus sobrinhos Lucas e Anniele, para o meu namorado Rafael, por terem acreditado em mim e me apoiado nos momentos mais difíceis desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Esta etapa importante da minha vida deixa marcas significativas na minha trajetória pessoal e profissional e, nessa caminhada, muitas pessoas deixaram suas marcas na minha história de vida, portanto agradecer é mínimo que posso fazer nesse momento.

À minha mãe, aos meus irmãos, meus sobrinhos, meu cunhado, pessoas muito especiais, que moram em meu coração, por terem me apoiado em momentos de dificuldades que nos é revelado durante esta caminhada.

A meu pai, que não mais estando entre nós, mas a sua presença espiritual certamente esteve comigo em todos os momentos.

Ao meu namorado Rafael Leoni Ruviaro Odorissi, um sonho de pessoa “real” e especial, que esteve ao meu lado enfrentando comigo os momentos de alegria e de angústias, me compreendendo e incentivando na caminhada de realização dos meus sonhos.

À minha grande amiga e professora Helenise Sangoi Antunes, profissional especial em todos os sentidos, por ter me apoiado com seu profissionalismo, me ajudando com as “amarras” desta trajetória, e com sua especial amizade, sempre me incentivado e acreditado no meu potencial como pessoa e profissional.

À minha Orientadora, Valeska Fortes de Oliveira, pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional. E a sua amizade nos momentos de anseios e de vitória.

À amiga Marta que com seu profissionalismo e amizade, ajudou significativamente no meu crescimento como ser humano em todos os sentidos.

Aos meus verdadeiros amigos (as), aqueles que mesmo estando longe, encontram-se muito perto... “porque para estarmos juntos não preciso estar perto, mas sim do lado de dentro”.

Aos colegas do grupo de Pesquisa GEPEIS, pela parceria.

As professoras colaboradoras da pesquisa, com sua disponibilidade, participação, sua atenção e carinho, pessoas importantes nesta caminhada, sem elas, certamente não poderia ter realizado esta pesquisa, tão pouco este meu sonho.

A Banca Examinadora, às professoras Cleoni M. Barboza Fernandes e Elizete M. Tomazetti, pela disponibilidade, profissionalismo e compreensão, por terem contribuído significativamente para o desenvolvimento da caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM) pelo profissionalismo.

A CAPES, por ter me oportunizado financeiramente esta caminhada.

E à VIDA, por proporcionar momentos bons e ruins que nos possibilita evoluir grandiosamente como ser humano.

SUMÁRIO

RESUMO	vi
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	01
1 HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	09
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E DESAFIOS	21
3 SABERES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO	45
4 AUTOFORMAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	95

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES: REPENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

Autora: Maria Cristina Ribas Rosinski
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira
Data e Local de Defesa: Santa Maria, 12 de março de 2004.

O interesse em investigar a necessidade que alguns docentes expressam de continuarem sua formação está em identificar e compreender os motivos que os levam a fazer tal escolha e o que isso representa na sua atividade docente diária. Autores como Tardif (2002), Nóvoa (2000), Catani (2002), Bosi (1994), Oliveira (2000), Antunes (2000), Gómez (2001), Meihy (2002), entre outros, contribuíram para a fundamentação teórica da pesquisa, enriquecendo significativamente o seu referencial teórico. A pesquisa possibilitou conhecer a trajetória da formação profissional dos docentes para, assim, compreender se realmente a busca pela formação continuada provoca nesses profissionais um processo de autoformação e uma atitude crítico-reflexiva em relação a sua prática. As colaboradoras da pesquisa são quatro professoras pertencentes às áreas das Redes de Ensino Federal, Estadual, Municipal e Particular, com diferentes tempos de docência, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sendo que três realizam Mestrado em Educação e uma está cursando Especialização em Gestão Escolar. Para a realização e melhor análise do tema proposto escolhi o método biográfico História de Vida, por acreditar que, através das entrevistas semi-estruturadas gravadas, dos relatos orais e das escritas autobiográficas, é possível obter uma aproximação significativa das histórias de vida dos docentes, conhecer a trajetória e as significações construídas ao longo do processo do seu processo de formação, pois a memória revela a magnitude da dimensão pessoal e profissional que essas docentes carregam em suas histórias. As professoras acreditam que os conhecimentos oriundos da pós-graduação

podem oferecer elementos que enriquecem a prática docente, no entanto, elas consideram que estes conhecimentos só serão realmente validados se os docentes, em seu processo de formação continuada em nível de pós-graduação, repensarem os saberes e a prática cotidiana, enriquecendo-a constantemente através da autoformação que o processo reflexivo exerce os docentes. Somente uma aponta a validade da formação continuada através de estudos realizados por conta própria, sendo que a maioria percebe a formação continuada como sinônimo de pós-graduação. Outro aspecto a ser salientado é que a totalidade dos temas pesquisados na pós-graduação se refere às temáticas oriundas do cotidiano escolar em que as pessoas da pesquisa, estão envolvidas. A participação nesta pesquisa foi um fator que também contribuiu para ampliar a reflexão sobre a prática docente dessas professoras. Através de suas significativas e relevantes contribuições, pôde-se perceber, de certo modo, que, para essas docentes, a representação e a significação da formação continuada são marcantes em suas histórias de vida. Elas acreditam que a continuidade da formação é indispensável para a formação profissional no atual contexto educacional, e que essa formação se constrói durante toda carreira profissional, desde que seu exercício seja comprometido com a profissão, articulando os saberes e as práticas docentes visando à melhoria do ensino e da aprendizagem de seus alunos. A pesquisa realizada vincula-se à linha de pesquisa “Formação de Professores”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

SUMMARY

Dissertation of Masters Degree
Program of Masters degree in Education
Federal University of Santa Maria

KNOWLEDGE AND PRACTICAL EDUCATIONAL: RETHINKING THE CONTINUOUS FORMATION

Author: Maria Cristina Ribas Rosinski
Adviser: Prof^a. Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira
Date and Local of Defense: Santa Maria, March 12, 2004.

The interest in investigating the need that some educational ones express of they continue its formation it is in to identify and to understand the reasons that take them to do such choice and the one that that represents in its daily educational activity. Authors as Tardif (2002), Nóvoa (2000), Catani (2002), Bosi (1994), Oliveira (2000), Antunes (2000), Gómez (2001), Meihy (2002), among other, they contributed to the theoretical bases of the research, enriching its theoretical reference significantly. The research facilitated to know the trajectory of the professional formation of the educational ones for, thus, to really understand the search for the continuous formation provokes in those professionals an self-thought process and a critical-reflexive attitude in relation to its practice. The collaborators of the research are four teachers belonging to the areas of the Nets of Federal, State, Municipal and Private Teaching, with different times of lecturer, linked to the Program of Masters degree of Santa Maria's Federal University (PPGE/UFSM), and three accomplish Masters Degree in Education and one is studying Specialization in School Administration. For the accomplishment and better analysis of the proposed theme I chose the method biographical History of Life, for believing that, through the recorded semi-structured interviews, of the oral reports and of the autobiographical writings, it is possible to obtain a significant approach of the histories of life of the educational ones, to know the trajectory and the significances built along the process of its formation process, because the memory reveals the magnitude of the personal and professional dimension that those educational ones carry in its histories. The

teachers believe that the knowledge originating from of the masters degree can offer elements that enrich the educational practice, however, they consider that these knowledge will only be really validated the educational ones, in its formation process continued in masters degree level, they rethink them you know and the daily practice, constantly enriching it through the self-thought that the reflexive process exercises the educational ones. Only one aims the validity of the formation continued through studies accomplished independently, and most notices the formation continued as masters degree synonym. Another aspect to be pointed out is that the totality of the themes researched in to masters degree he/she refers to the school thematic originating from of the daily in that the people of the research, are involved. The participation in this research a factor that also contributed to enlarge the reflection on those teachers' educational practice was. Through its significant and important contributions, it could be noticed, in a certain way, that, for those educational ones, the representation and the significance of the continuous formation they are significant in its life histories. They believe that the continuity of the formation is indispensable for the professional formation in the current educational context, and that that formation is built during every professional career, since its exercise is committed with the profession, articulating them know and the educational practices seeking to the improvement of the teaching and of the its students' learning. The accomplished research is linked to the line of research " Formation of Teachers ", of the Program of Masters degree in Education (PPGE) of Santa Maria's Federal University (UFSM).

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação de Mestrado intitulado “Saberes e Práticas Docentes: Repensando a Formação Continuada”, faz parte da Linha de Pesquisa Formação de Professores, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), tendo como Orientadora a Prof^ª. Dr^ª. Valeska Fortes de Oliveira. Esta pesquisa possui como categoria central a Formação Continuada e, como subcategorias, formação inicial, autoformação e saberes.

Para o desenvolvimento da fundamentação teórica indispensável à pesquisa mencionada, utilizei-me de vários autores que estudam e realizam pesquisas no campo da formação de professores e da formação continuada, tais como Gómez (2001), Perrenoud (2003), Pimenta (2002), Nóvoa (2000), Moreira (2002) entre outros, tendo como fio condutor para esta pesquisa os estudos realizados por Tardif (2003).

As indagações que permearam esta pesquisa são o que desencadeia nos docentes a necessidade de buscar a formação continuada? O que esses profissionais visam e que tipo de papel pretendem exercer no meio escolar, durante a continuidade da sua formação? Como eles percebem a busca pela formação continuada? Portanto, acredito que estas indagações são de fundamental importância para sustentar o foco central da

investigação – Repensar a Formação continuada em nível de pós-graduação¹.

O tema proposto partiu de minha trajetória profissional, da escolha pela profissão e dos meus objetivos para com essa profissão. Sendo assim, acredito ser importante elencar alguns aspectos significativos da minha história de vida, que reflitam traços da minha trajetória escolar e profissional.

Por acreditar que a formação profissional se realiza e se aperfeiçoa durante o desenrolar da carreira docente é que me senti instigada a pesquisar sobre a docência. Investigar como acontece o processo de formação continuada em nível de pós-graduação com profissionais que estão atuando, e procurar compreender como eles percebem o repensar a práticas de sala de aula e seus saberes através desse processo, é o que vamos pontuar nesse trabalho.

Minha vida escolar e profissional foi e é baseada em fatos positivos e engrandecedores e, também, alguns negativos, os quais deixaram marcas irreversíveis e inesquecíveis. Eles, direta ou indiretamente, influenciaram a minha escolha profissional.

Foi importante e muito significativo para mim o fato de que, na minha família, tanto pela parte da mãe como do pai, temos muitos parentes com formação Magistério e/ou Pedagogia. A minha mãe sempre

¹ Para o contexto desta pesquisa, Formação Continuada é entendida como um “continuum” que perpassa a trajetória de vida pessoal e profissional do professor durante toda a vida profissional.

foi apaixonada pela profissão: Professor, mas não pôde realizar o desejo de diploma-se por motivos pessoais.

O ingresso, na escola, foi tranquilo, pois queria muito freqüentá-la. Espelhava-me na minha irmã mais velha, mexia muito no seu material escolar, desenhava, escrevia, etc.

Ao entrar no Jardim da Infância, realizei-me profundamente, envolvi-me, ativamente, nas atividades propostas pela professora, participava de peças teatrais, apresentações em geral. Eu admirava muito a minha professora.

Lembro, que, ao final das aulas da 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, eu pegara os pedacinhos de giz que a professora havia utilizado durante a aula, para que, em casa, eu pudesse brincar de “ser professora”, de “dar aula”. Pois, minha irmã mais velha tinha um quadro de giz, de cor preta no qual exercíamos a brincadeira docente.

Um fato que hoje me vem à mente é que, hoje, sou uma pessoa um tanto reservada, introvertida, etc; e, na época, eu era mais falante, comunicativa, extrovertida, o que facilitava a minha participação na aula. Mais tarde, no decorrer dos anos escolares, enfrentei muitas dificuldades e senti-me desafiada em função dessa modificação no meu temperamento. Não sei o que me desencadeou essa mudança, contudo, certamente, isso atingiu profundamente a minha vida escolar e profissional, pois jamais fui a mesma pessoa.

Quando conclui o 1º Grau, inscrevi-me em algumas escolas para cursar o 2º Grau, entre elas o Colégio Sant’Anna, o Instituto de Educação

Olavo Bilac e o Colégio Cilon Rosa, escolas da minha cidade natal, Santa Maria-RS; não sei explicar o motivo da escolha, mas acabei me matriculando no Instituto de Educação Olavo Bilac para o 2º Grau – Habilitação Magistério.

Ao ingressar no 2º Grau, senti-me perdida, acredito que não estava pronta para tal, pois não tinha certeza de qual profissão queria exercer. Mesmo assim, guardo na lembrança as seguintes palavras de minha mãe: “Devem (eu e meus irmãos) sempre estudar, porque, no estudo, está a base para a realização pessoal”. Por isso, tinha e tenho em minha mente, bem claro, o que queria e quero fazer: “realizar-me profissionalmente”.

No decorrer do 2º Grau, fui-me apaixonando, cada vez mais, pela profissão. Nesse percurso, alguns profissionais marcam nossa trajetória, algumas dessas marcas são positivas e outras negativas. Quando realizei o estágio, no primeiro semestre do ano de mil novecentos e noventa e quatro, na 2ª Série do Ensino Fundamental, posso dizer que me realizei profissionalmente e percebi que queria continuar os estudos na área.

Concluí o 2º Grau com o estágio e, no final do ano, ao me inscrever para o Concurso Vestibular, optei pelo curso: Pedagogia-Séries Iniciais/Matérias Pedagógicas do 2º Grau, não conseguindo aprovação. No ano seguinte, optei, novamente, pela Pedagogia. Embora tenha passado por dificuldades pessoais, consegui ser aprovada no vestibular para o ano de mil novecentos e noventa e seis, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A grande dificuldade encontrada, durante a graduação, é a dicotomia entre a teoria e a prática. Não temos, na formação inicial, contato com a ação na prática efetiva com a realidade educacional e, isso, acaba gerando vários conflitos sobre a profissão Professor (a).

Entretanto, posso dizer que há professores comprometidos com o seu trabalho, com os seus alunos, incentivando-os para a pesquisa, dispostos a realizar um trabalho de profundidade, em favor do aperfeiçoamento de sua própria formação e a de seus alunos. Convivi com alguns desses profissionais e, através desse convívio, envolvi-me completamente com o curso e com a profissão de educadora. Isso me enriqueceu e contribuiu para a minha formação acadêmica e profissional.

Alguns desses profissionais incentivaram-me a estudar e a trabalhar com pesquisa/investigação. Dessa forma, fui convidada a fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trabalhando com projetos de pesquisa durante a graduação, desde o ano de mil novecentos e noventa e oito.

Hoje, como Pedagoga e Mestranda dessa, continuo integrada ao grupo, trabalhando com projetos como colaboradora/pesquisadora. Entre eles está o projeto guarda-chuva interinstitucional - Laboratório de Imagens: Significações da Docência na Formação de Professores, que desenvolve pesquisas e gera subprojetos, como a que ora apresento, através desta dissertação de Mestrado em Educação da UFSM. Esses

projetos geram interlocuções com outras instituições e outros grupos de pesquisa de várias cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

Entre as experiências e as leituras realizadas no grupo de pesquisa, as contribuições de Tardif (2002) e Nóvoa (2000) foram as mais marcantes durante esse período. Minha participação nesses projetos, certamente, colaborou para a elaboração deste projeto de pesquisa, percebendo e apostando na importância da formação continuada para o profissional, através do seu constante refinamento, portanto o meu objetivo também é continuar investindo na minha formação e, assim, na profissão.

Quando senti que realmente me encontrava integrada à profissão, percebi que esta seria construída e aperfeiçoada a longo prazo, pois, não concluímos um curso de graduação quando nos “formamos”, apenas estamos começando a trilhar o caminho. Esteves (1991, p. 102) acrescenta, “Tem ganho espaço (...) a idéia de que toda a formação deve ser entendida como um processo contínuo, sobretudo no sentido de que é cada vez mais insustentável a idéia de que haja competências que são adquiridas de uma vez por todas”.

Por acreditar que a formação profissional se realiza e se aperfeiçoa durante o desenrolar da carreira docente é que me senti instigada a pesquisar como acontece o processo de formação continuada em nível de pós-graduação em profissionais que estão atuando, compreender como eles percebem o repensar a prática de sala de aula e seus saberes através desse processo.

Partindo dessas considerações, esta pesquisa reputa significativos alguns objetivos fundamentais para aprofundar o desenvolvimento do trabalho: investigar o que representa a pós-graduação para os professores atuantes em escolas das Redes de Ensino Federal, Estadual, Municipal e Particular; possibilitar a reflexão sobre os saberes que esses professores trazem da sua prática profissional e os que a universidade poderá oferecer no âmbito da formação continuada em nível de pós-graduação; reconstruir a trajetória de formação pessoal e profissional dos professores através da memória; possibilitar um processo de autoformação² através da constante reflexão sobre as concepções de docência e formação continuada; refletir sobre as possíveis modificações de posturas, concepções e ações de práticas dentro do ambiente profissional.

Alguns desses objetivos foram alcançados, outros não, mas todos foram buscados através da entrevista (Anexo-B) e da autobiografia (Anexo-C) realizadas com as colaboradoras da pesquisa durante o processo de investigativo. Cada colaborador procurou ser atento e responsável com os seus dizeres referendados à pesquisa.

Segundo Imbernón (2000, p. 55), “A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho”. A formação profissional deve

² Para a temática desta pesquisa, Autoformação é entendida como a possibilidade de realizar o exercício constante de reflexão sobre os seus saberes e as suas práticas docentes com objetivo de repensá-los.

instigar essa reflexão que os professores fazem de si, de seus saberes e de suas práticas docentes, pois revendo esse cotidiano, constantemente, poderão ressignificá-los e favorecer uma prática docente de qualidade.

O interesse em investigar a necessidade que alguns docentes expressam de continuar sua formação objetiva, em primeiro lugar, conhecer e compreender os motivos que os levam a fazer tal escolha e o que isso representa na sua atividade docente diária. Analisando, desse modo, as possíveis inovações ocorridas nas concepções de docência e de prática e se isso pode gerar um maior comprometimento com a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Então, esta pesquisa possibilitou conhecer a trajetória da formação profissional dos docentes para, assim, analisar se, realmente, a busca pela formação continuada, em nível de pós-graduação, provoca nesses profissionais um processo de autoformação e uma atitude crítico-reflexiva em relação a sua prática.

HISTÓRIA DE VIDA: TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

Esta pesquisa busca investigar a necessidade que alguns docentes apresentam em dar continuidade a sua formação profissional em nível de pós-graduação, conhecer e compreender os motivos que os levam a fazer tal escolha e o que isso representa na sua atividade docente diária, portanto, no repensar a sua formação continuada. Assim, a pesquisa apresenta como categoria central a Formação Continuada, tendo como subcategorias: a formação inicial, os saberes e a autoformação, anunciado durante a pesquisa através das histórias de vida das professoras/colaboradoras da pesquisa.

Para a realização e melhor análise do tema proposto, escolhi o método biográfico História de Vida por ter participado de pesquisas que utilizaram essa abordagem metodológica. Pontuo também a importância por acreditar que, através das entrevistas semi-estruturadas gravadas, dos relatos orais, e das escritas autobiográficas, é possível alcançar uma aproximação das histórias de vida dos colaboradores da pesquisa para conhecer a trajetória e as significações construídas ao longo do processo de formação dessas docentes.

Com as professoras/colaboradoras foi realizada uma entrevista (Anexo-B), contemplando questionamentos acerca da formação profissional dessas docentes, bem como a opção e a busca pela formação continuada em nível de pós-graduação, entre outras. E uma autobiografia (Anexo-C).pedindo para que as docentes escrevessem sobre o tema que

escolheram para as suas dissertações de mestrado e monografia de especialização, já que apenas uma professora cursa especialização.

A escolha dessas colaboradoras se deve ao fato de essas professoras serem alunas e minhas colegas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Por este motivo, a aproximação, o convite para participarem da pesquisa ocorreu de forma tranqüila justamente por já conhecê-las. O primeiro contato com elas foi realizado ao formular o convite para participação da pesquisa; o segundo foi através da primeira entrevista, geralmente, realizada em lugares diversificados, nas suas casas, no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e nas escolas (ambiente de trabalho), respeitando o interesse e a disponibilidade de tempo das participantes, justamente por serem docentes atuantes. Por este motivo, o ambiente de realização da entrevista foi determinado por elas, de modo a evitar qualquer interferência negativa para a entrevista.

Às participantes da pesquisa foi informado que deveriam fornecer à pesquisadora uma autorização para o uso de seus depoimentos e de suas contribuições, bem como definir de que forma gostariam de ser indicadas na pesquisa. Optaram pelo uso das iniciais dos seus nomes completos, como indica a carta de cessão (Anexo-A). Se faz indispensável ressaltar que, devido à riqueza das contribuições da primeira entrevista realizada com as professoras/colaboradoras, considerando suficientemente elucidativo o conteúdo desse material, não foi necessário realizar mais entrevistas.

As colaboradoras da pesquisa são quatro professoras pertencentes às áreas das Redes de Ensino Federal, Estadual, Municipal e Particular, com diferentes tempos de docência e vinculadas a um Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE-UFSM). Dentre elas, três cursam Mestrado em Educação e uma está cursando Especialização em Gestão Escolar.

As professoras colaboradoras serão apresentadas somente com as iniciais do nome completo, respeitando, assim, a forma que escolheram para serem apresentadas na pesquisa.

E.P.C., quarenta e um anos de idade, professora do Centro Federal de Educação Tecnológica, na cidade de São Vicente do Sul-RS, formada em Letras Português/Inglês pela UFSM, no ano de 1986, com especialização em Metodologia do Ensino pela UFSM, possui dezesseis anos de docência. Ingressou no curso de Pós-Graduação (Mestrado) no ano de 2002, tendo como tema de pesquisa o “Imaginário Social dos Professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino que ministram”.

A.P.O.M., vinte e seis anos de idade, professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Rafael Iop, na cidade de São João do Polêsine, pertencente ao Distrito de Vale Vêneto, formada em Pedagogia Séries Iniciais/Matérias Pedagógicas do 2º Grau, pela UFSM, no ano de 2001, com especialização em Psicopedagogia pela UNIFRA, possui dois anos de docência. Ingressou no curso de Pós-Graduação (Mestrado) no ano de 2002, tendo como tema de pesquisa: “Pais professores... Filhos professores”.

V.L.M.S., quarenta e seis anos de idade, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Luizinho de Grandi, na cidade de Santa Maria, formada em Pedagogia Educação Infantil/Matérias Pedagógicas do 2º Grau, pela UFSM, no ano de 2002, possui onze anos de docência. Ingressou no curso de Pós-Graduação (Especialização) no ano de 2003, e tem como tema da pesquisa: “Alfabetização de Jovens e Adultos: A história de vida como fator mediador das relações educacionais”.

C.G., vinte e nove anos de idade, professora do Colégio Coração de Maria, da Escola Técnica Santa Clara, do Decisão Pré-Vestibular e do Grécia Cursos, todos na cidade de Santa Maria, formada em História - Licenciatura Plena, pela FAFRA (hoje, UNIFRA-Centro Universitário Franciscano) no ano de 1997, possui cinco anos de docência, ingressou no curso de Pós-Graduação (Mestrado), no ano de 2002, e tem como tema de pesquisa: “Educação Feminina: A Escola de Artes e Ofícios Santa Terezinha, no município de Santa Maria-RS/Estudo de caso”.

É importante considerar que, de acordo com a data da realização das entrevistas feitas com as professoras/colaboradoras da pesquisa, existe a probabilidade de os títulos dos temas mencionados terem sofrido modificações.

A História de vida como abordagem metodológica possibilitou, através da modalidade oral e da escrita autobiográfica, que as professoras/colaboradoras percorreram novamente suas trajetórias de vida, permitindo, dessa forma, que revivam e revejam aspectos

significativos do seu passado articulando-os, assim, com suas experiências atuais. A utilização de materiais como autobiografias, biografias, histórias orais, histórias pessoais, narrações de experiências pessoais, diários pessoais, pode ser enriquecida com fotos, imagens, correspondências, etc, contribuindo para que a abordagem revele seu caráter significativo no âmbito das pesquisas realizadas nas áreas das ciências humanas e sociais.

Dessa maneira, foi possível perceber que, durante o processo da pesquisa, através da entrevista e da autobiografia, as professoras realizaram reflexões acerca de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, possibilitando-lhes repensarem sua prática docente no que se refere à opção de continuarem a formação profissional.

De acordo com Oliveira (2000 p. 17),

História de vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, “as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano”.

É possível concluir que a história de vida, através da memória, revela, nos relatos orais e nas escritas autobiográficas, acontecimentos peculiares, marcantes, apresentando possibilidades de produzir novas reflexões sobre a própria trajetória, instigando a ressignificar o próprio sujeito no que foi, no que se tornou e no que desejaria ser como pessoa e

profissional. No que se refere à memória, Cambi (1999, p. 35) acrescenta:

A memória torna-se assim a categoria portante do fazer história, com seus condicionamentos e suas amnésias, seus desvios e o peso da tradição, logo com seu trabalho não-linear, sempre *sub judice*, sempre incompleto, mas sempre necessário. E exercer a memória, exercê-la criticamente, sem fechamentos preliminares e condicionamentos castradores, significa mergulhar num trabalho de tipo hermenêutico: relacionado com uma compreensão que age como regressão e como autenticação do sentido, através do uso dos instrumentos possíveis (todos) para fazer salientar estes percursos e estes desenhos.

A memória, como dispositivo ativo nas pessoas, pode gerar um retorno ao seu passado, possibilitando revisitarem as suas trajetórias de vida, podendo remexer em aspectos significativos de suas vidas. Portanto, reconstruindo essas significações, jamais as recuperando, pois não podemos recuperar o que foi vivenciado, marcado, mas podemos, de alguma maneira, ressignificá-lo, dando um outro sentido para o aspecto vivido.

Através da história de vida, é permitido dar voz a esses sujeitos que estão envolvidos em diferentes níveis de ensino, para que relatem por que buscam ou buscaram a formação continuada em nível de pós-graduação, e, assim, perceber como a trajetória de cada um propiciou que o fizessem. De acordo com a contribuição de Goodson (2000, p. 71):

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto dum relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. (...) Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes.

A história de vida, como metodologia, proporciona uma aproximação com as histórias das professoras/colaboradoras, levando-as a refletirem através dos processos de formação pelos quais passaram, podendo analisar os saberes da docência pela memória. Bosi (1994, p. 55) reitera essa idéia: “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (...) A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual”.

Assim, através das significações construídas pelos docentes em relação à busca da formação profissional, pretendemos compreender a idéia de formação continuada que os sujeitos possuem e como realizam a sua prática a partir dela. Compreender essas significações foi possível através das narrativas e das escritas autobiográficas das professoras/colaboradoras, nas quais se pode perceber a importância que elas atribuem à formação continuada em nível de pós-graduação.

Para Sarmiento (1994, p. 123):

Contar histórias é uma forma que os seres humanos utilizam para dar corpo a idéias, assunções, crenças e valores, que se entrecem nas intrigas narrativas e se sintetizam na moralidade final que todas as boas histórias apresentam (...) Contar histórias, é finalidade, não apenas a demonstração de um saber, mas a realização de um *fazer*: quem conta histórias organiza um mundo, dá-lhe sentido, comunica-o, de tal forma que, pelo confronto com o mundo, que está fora ou para além da história, este é transformado, ganhando novos sentidos e interpretações.

Ao contar a sua história, as pessoas revelam o que elas sentiram ao vivenciar situações significativas no decorrer da sua trajetória de vida. Muitas vezes, desempenhando nos docentes, no momento de contar, uma retrospectiva da própria história, dão um outro sentido, outro significado, às experiências por eles vividas. Justamente por terem revisitado as suas lembranças, através da memória, o contar a história os faz repensar novamente, revelando outro sentido já ressignificado. Antunes acrescenta neste sentido (2001, p. 141):

Não se consegue recuperar a totalidade da intensidade de uma ação vivida no passado com todas as suas nuances de sentimentos, de fragilidade, medo, insegurança, temor, alegria, ódio, amor, etc. O que se consegue através da escrita das autobiografias é uma aproximação destas lembranças que ainda resistiram com o passar do tempo e conseguem ser revividas e ressignificadas. Autoconfiança metodológica na escrita de uma autobiografia baseia-se no fato de ser uma

maneira pela qual o sujeito pode lembrar-se do seu passado e também se autoconhecer.

As autobiografias também revelam as lembranças marcantes das histórias de vida dos docentes. Ao recordarem essas lembranças, as professoras apresentam momentos e situações significativas vivenciado por elas, indicando a grandiosidade dessas significações em suas vidas. Mesmo assim, apenas podemos aproximar-nos do sentido que elas dão a essas experiências.

É de grande importância destacar a reflexão que as professoras/colaboradoras da pesquisa realizaram quando participaram da entrevista. Foi possível perceber que, durante a entrevista, ao revisitarem o passado, repensavam sobre elementos que as fizeram optar pela docência e que, hoje, se refletem em sua prática docente e na maneira como a concebem e como atuam. Meihy (2002, p. 21) apresenta sua significação no contexto social: “Com uma vocação para tudo e para todos, a história oral respeita as diferenças e facilita a compreensão das identidades e dos processos de suas construções narrativas. Todos são personagens históricos, e o cotidiano e os grandes fatos ganham equiparação na medida em que se traçam para garantir a lógica da vida coletiva”.

A história oral é uma das modalidades que permite revelar, através da oralidade, aspectos significativos dos sujeitos, no que diz respeito a sua individualidade e a sua coletividade, pois este relatar, por exemplo,

revela aspectos marcantes na sua trajetória profissional, bem como traços da coletividade da sua profissão.

Outra modalidade importante para o uso desta abordagem são as autobiografias em que o sujeito, ao escrever e relatar suas experiências e ao revê-las como significativas ou não, conseguem ver-se e rever-se na sua trajetória como indivíduo reconstruindo o papel de professor e sua prática. Oliveira (2002, p. 54) contribui: “A escrita de si é também produtora e formadora do professor que se propõe, reconstruir imagens, experiências, vivências. Ao escrever sobre si, o sujeito opera com a memória trabalho que seleciona, que reflete, que emociona, que reelabora”. Sendo assim, o docente, ao enxergar-se como integrante fundamental e responsável pelo seu próprio processo de reflexividade, repensa toda a sua trajetória de vida e profissional.

Segundo Brandão (2002, p. 72):

A partir da reconstrução da memória de cada indivíduo, seja ela resgatada pela história de vida ou da história de vida escolar, pode-se estar descobrindo e identificando as relações que tais indivíduos estabelecem consigo mesmos e com o conhecimento, através do que viabiliza-se para cada um e coletivamente uma revisão das práticas docentes que se refletem sobre as suas atitudes na formação do outro.

Ao trabalhar a escrita de si voltando ao passado das experiências vividas, o indivíduo revela o seu interior muitas vezes ressignificado, nesse processo de olhar para si que se modifica, que se repensa e que se altera, denunciando as significações que ficaram no ser-pessoal e no ser-

profissional. Nesse sentido, a contribuição de Pereira (2000, p. 105) é relevante:

... a escrita de si é sempre uma forma de constituir uma representação de si, seja pela enunciação do visível, seja pela descoberta do invisível. Entretanto, a despeito dela consistir, em si, em uma representação, sua utilidade reside no fato de poder, ao resgatar a trilha dos acontecimentos, alimentar o potencial de diferenciação de si mesmo. Ou seja, ao escrever sobre si, mais do que reiterando uma identidade, estaremos registrando a marcas subjacentes a um estado de ser atual.

Os docentes, durante o processo de escrita de si, podem, e essa abordagem permite que assim o façam, retomar suas trajetórias pessoais e profissionais, apontando para o que já está revelado e o que ainda encontra-se adormecido, refletindo sobre as mesmas. Assim, possibilitando enxergarem o que produziram durante toda a sua vida e, dessa forma, ressignificar atitudes pessoais e profissionais.

A escrita de si se torna extremamente significativa no momento em que a pessoa, sintonizada a sua história de vida, encontra-se conectada às singularidades e, ao escrever sobre si, revela a sua reflexividade pessoal e profissional nessa trajetória. Segundo Catani (2000 p. 42):

Escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração, lógica e de reflexividade”, de forma mais acabada do que na expressão oral”. A autobiografia é um dos elementos que compõe um

conjunto diversificado de produções sobre si, representando uma das “mais nobres modalidades da escritura identitária”.

Nesse sentido, a análise de relatos autobiográficos permite, segundo a autora, que os próprios sujeitos envolvidos percebam-se nos relatos, pois, ao escreverem sobre si mesmos, realizam reflexividade sobre as experiências vivenciadas, e analisam a trajetória da sua formação profissional, os seus objetivos como profissionais, através da formação continuada. Goodson (2000, p. 75) anuncia: “Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”.

Exatamente nesse sentido, os docentes, através de suas histórias de vida pessoal e profissional, apresentam como se relacionam com a formação profissional, como a continuada, revelando as marcas que essas histórias exerceram sobre eles durante o processo de construção profissional. Essas marcas são manifestações de emoção, de sentimentos que transitaram na ação formadora.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

As pesquisas realizadas, na área de formação de professores vêm crescendo nos últimos anos. Entre estas, encontram-se as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), mencionadas anteriormente na introdução deste trabalho. Esse grupo, através das suas investigações, procura contribuir para o desenvolvimento das reflexões que orientam o atual contexto educacional.

Através dessas investigações, entre outras abordagens, pode-se refletir sobre as práticas e os saberes da docência, desta forma buscando-se recriar a concepção da Identidade Docente que vem sofrendo várias modificações. Tardif (2000, p.8)³ aponta que “... cada vez mais os estudos sobre os saberes docentes vêm se constituindo como possibilidade de análise de processos de formação e profissionalização dos professores”. Podendo também, através desses estudos e análises, repensar a formação e profissionalização docente e os seus processos, bem como o próprio conceito de formação continuada.

Com o desafio de contribuir, de alguma maneira, com os estudos realizados na área de formação de professores, esta pesquisa, procurou compreender a busca do processo de formação continuada, em nível de

³ Conferência proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – RS, no dia 25 de outubro de 2000. Maurice Tardif, Universidade Laval, Québec, Canadá.

pós-graduação, nos docentes atuantes. A pesquisa procurou também verificar se, para eles, o processo de formação continuada é compreendido como um processo de permanente e inesgotável busca do desenvolvimento profissional. É importante destacar que as colaboradoras da pesquisa entendem que a formação continuada é uma escolha pessoal e essencial para ressignificar os saberes e a prática docente, que se aperfeiçoam durante o desenvolvimento do processo de formação profissional.

Para os profissionais que entendem a educação dessa maneira, a continuidade dessa formação se faz necessária, para que, assim, possam contribuir e renovar suas práticas e concepções de educação.

Segundo Imbernón (2000, p. 69):

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social. Tudo isso supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve.

Entendemos que a formação profissional se desenvolve com a formação inicial⁴ e a formação continuada - e, até mesmo antes delas - e que essa relação se estabelece durante a constante reflexão desses processos de formação profissional. Uma vez contextualizado com outros dispositivos essenciais do processo formativo, esse instrumental não pode ser estático, fixo e imutável. Os dispositivos desse processo devem, pois, ser repensados de acordo com as modificações existentes na área educacional.

Já que para muitos profissionais, e, também, para os que optaram por continuar no processo de formação, o significado de “ser professor” geralmente acompanha-os antes do ingresso na escola, e, até mesmo, antes da própria escolha profissional. Faculta-nos defender a idéia, a concepção de que o sentido do que é ser professor forma-se antes desse contato escolar. Neste sentido, afirma Pimenta (2002, p. 20) que:

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não eram em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para a sua formação humana...

⁴ Cunha (2003, p. 368) processos institucionais de formação para uma profissão. Em geral, garante o registro profissional e faculta o exercício da profissão. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os espaços qualificados para a formação inicial de professores, para o exercício nos níveis fundamental e médio.

Abordar sobre a prática desses docentes e sobre o saber da experiência, tornou-se essencial para investigar a trajetória profissional adentrando no campo da memória. Através desta, foi possível ter uma aproximação maior e, assim, possibilitar, às colaboradoras da pesquisa reconstruírem os valores e as idéias acerca das significações e ressignificações construídas por elas sobre a docência, ao longo da trajetória. Essa atitude levou-as a refletir sobre a opção pela formação continuada, em nível de pós-graduação.

Tardif (2002, p. 79) também contribui, no que se refere aos saberes dentro do significado de ser professor: “Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”.

A representação sobre o ofício de professor está intrínseca nos profissionais da educação antes mesmo de eles realizarem suas escolhas profissionais. Esta também é uma representação marcada por vivências positivas e negativas surgidas durante a trajetória escolar, que, certamente, influenciam na prática pedagógica desses profissionais.

A formação profissional não se baseia somente na formação inicial recebida nos cursos de graduação, mas deve ser desenvolvida por toda a carreira docente, através da formação continuada comprometida com a prática diferenciada e de qualidade. Como afirma Imbernón (2000, p. 102), “Exigir a qualidade da formação e do ensino é uma questão de ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no charlatanismo, no

treinamento culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos de buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho”.

A prática diferenciada, comprometida e de qualidade, que tanto se deseja e se tem trabalhado para alcançá-la, é entendida como resultado final dos processos de formação profissional, como o de quem desempenha uma atividade e, no final, obtém um resultado satisfatório ou não. Esse entendimento deixa de levar em conta que para não reproduzir práticas estagnadas, doentes e mecanizadas é fundamental olhar a formação profissional como um processo contínuo, que resulta do e durante o próprio empenho no processo de formação inicial e continuada. Entende-se que a qualidade é encontrada no próprio processo, desde que questionada durante o seu desenvolvimento.

Desta maneira, compreendermos como ocorrem os processos de formação profissional nos docentes, bem como suas relações e seus contrapontos. É importante contextualizar sutilmente o tema desta pesquisa com o cenário das políticas vigentes no sistema educacional e nos processos de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, Gómez (2001, p. 180) acrescenta:

É difícil promover a transformação qualitativa da cultura docente para práticas inovadoras e criativas quando se deteriora em marchas forçadas seu *status* social e sua consideração social. A deterioração da imagem e do *status* social que está sofrendo a profissão docente se entende tanto à difusa, mas significativa consciência social como às

determinações reais da política educativa das Administrações públicas ou dos gestores privados, assim como no próprio sentimento dos docentes. Nos últimos anos, a preocupação pelo desenvolvimento profissional do docente, tanto em seus aspectos de formação como de exercício de sua prática, condições de trabalho, consideração social, controle e avaliação, se converteu não apenas num problema político, administrativo e técnico, como também num importante objeto de estudo teórico, investigação, debate público e desenvolvimento legislativo. Na maioria dos estudos teóricos e nas propostas ou projetos de reforma, a necessária transformação da escola e o incremento de qualidade do ensino se vinculam habitualmente com a modificação da função docente e o necessário enriquecimento de seu desenvolvimento profissional.

É possível concluir que as transformações que se fazem necessárias e as que estão ocorrendo no setor educacional atualmente não atingem apenas os setores político, legislativo e social entre outros. Cada vez mais, motivam estudos entre pesquisadores que investigam o que está acontecendo nesse setor. Esses estudos vêm indicando a necessidade de urgente mudança da escola, da qualidade do ensino e, principalmente, do papel do profissional da educação, do seu competente desempenho e comprometimento na construção da sociedade.

Dessa maneira, percebemos a complexidade das urgentes modificações que surgem na área educacional e de seus entrecruzamentos com outros setores. Refletimos, também, as possibilidades das necessárias transformações nos processos de formação, identificando,

assim, todo o conjunto de elementos que fazem parte da complicada elaboração dessa formação profissional hoje.

É possível repensar a profissão docente⁵ através das contribuições de Gómez (2001, p. 182), no que diz respeito à complexidade da formação profissional no atual contexto social:

No entanto, nos últimos 10 anos, a profissão docente pode estar perdendo o que foi conquistado no último meio século. As políticas neoliberais, pós-fordistas, postas em andamento de forma mais clara e radical pelos governos neoconservadores, mas seguidas em certa medida pela maioria dos governos, independentemente de sua linha política, em busca da eficiência, da redução de custos, da flexibilidade organizativa, da plasticidade de tarefas, âmbitos e postos de trabalho, estão conduzindo a uma clara redefinição do trabalho docente. O eixo fundamental da função docente neste novo marco é seu componente de gestão. Uma vez que a educação se considera uma mercadoria à mercê das leis da oferta e da procura no mundo do livre mercado mundial, o docente se transforma num gestor de políticas, estratégias e táticas orientadas não apenas no sentido de acomodar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências mutáveis do mercado, como também no sentido de organizar a oferta de seu produto da maneira mais adequada para sua venda rentável. Entre as exigências imediatas desta nova função gerencial, está a redução de custos sem prejudicar a qualidade aparente, requerida pela demanda. Sendo assim, o incremento do tamanho das turmas, a utilização de novas tecnologias, a

⁵ Tardif (2003, p. 382), posse de um repertório que inclui conhecimentos (knowledge base), estratégias técnicas profissionais por meio das quais a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério.

proliferação do ensino a distância, a privatização de serviços, a segmentação dos docentes e o recurso da mão-de-obra mais barata para determinadas tarefas são medidas que, em maior ou menor grau, estão começando a configurar o marco profissional do docente no cenário do livre mercado.

As transformações sociais na área educacional, no contexto mundial, revelam a situação caótica que atinge a formação docente e suas dificuldades para romper entraves estabelecidos de acordo com as exigências das reformas mundiais.

Entretanto, as políticas educacionais, apresentam alguns incentivos e algumas propostas para a formação de professores, geralmente são resultantes de projetos e reformas do governo para a educação dentro dos processos de formação profissional, através de cursos de formação inicial e continuada oferecidos aos professores. Sendo assim, há uma crescente procura dos docentes no que se refere aos cursos de formação continuada, vinculados a instituições. Alguns profissionais procuram esses cursos, principalmente os de formação continuada, pela opção de continuarem seus estudos; outros, pelas exigências políticas estabelecidas pelas propostas mencionadas.

Analisando por esse ângulo, as políticas educacionais, de certa maneira, contribuem para a formação profissional, no entanto percebe-se que essa formação não deve somente ser oriunda e incentivada de fora para dentro. É necessário que os próprios profissionais percebam a real importância da formação profissional e de seus processos em sua

carreira. Para que essa formação tenha um significado comprometido com o papel de sua profissão, é preciso que os educadores questionem sua busca e adesão a esses processos de formação profissional.

Nesse caso, independe se a formação continuada se realiza fora ou dentro de uma instituição; ela se torna efetivamente válida quando se encontra comprometida com a qualidade dos saberes e das práticas docentes. Nesse sentido, a professora C.G. acrescenta:

Hoje, pelo que a gente pode perceber, o próprio mercado exige profissionais qualificados. Então, tu tens anseios de buscar, mas também tu atendes enquanto profissional, a uma demanda. Eu trabalho só em escolas particulares, não trabalho com rede de ensino público, então, tu vês a qualificação, a busca dessa qualificação, sendo necessária. Claro que têm profissionais que não estão nem aí, mas é aquele negócio, se tu não te atualizas, fica difícil, também, organizar as tuas aulas, planejar as tuas aulas se tu não estás constantemente atualizado. É fundamental ir buscar..., tu ires buscar novos conhecimentos para aplicar na tua prática. Eu percebo assim, é muito complicado para um profissional que busca apenas para ter currículo. Se tu não aplicas, se não tem aplicabilidade nenhuma, no meu ponto de vista, não é válido, porque, queira ou não, daí, não teria razão de existir. Claro que pesa o financeiro, claro que pesa a titulação, mas que tem que estar acima de tudo é pegar os teus conhecimentos novos e aplicá-los em sala de aula, porque é muito fácil ter muitos conhecimentos e não ter aplicabilidade nenhuma. (23/12/03)

Como a professora C.G., alguns docentes percebem a necessidade de qualificar a sua prática através de cursos de formação e da

reflexividade dessa formação, para que os seus saberes possam efetivamente ser legitimados na prática. Entendem que a qualificação desses saberes e da prática docente é essencial para o desenvolvimento da atividade docente necessária e exigida pelo mercado de trabalho. Percebendo a importância da formação continuada no processo de formação profissional, essa professora revela que esse procedimento é indispensável para a atuação docente.

Moreira (2002, p. 55), nesse sentido contribui: “Seja como for a formação continuada tem, entre outros aspectos, o objetivo de propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto às discussões teóricas atuais. Isso, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola”.

A formação inicial da profissão docente geralmente se dá em cursos de Ensino Médio/Habilitação Magistério, cursos de Licenciaturas em Universidades e Faculdades. Seus programas são constituídos por disciplinas e conteúdos que possuem o objetivo de propiciar a capacitação dos alunos para a atuação docente.

Pimenta (2002, p. 16) colabora no que refere às possíveis e necessárias modificações nos processos de formação profissional:

Em relação à formação inicial, pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições

presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente. No que refere à formação contínua, a prática mais freqüente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.

Muitas vezes, esses cursos não apresentam dispositivos suficientes na preparação dos alunos para enfrentar a realidade educacional, (tais como: precárias condições de trabalho, alunos pertencentes a realidades e condições sócio-econômicas diferentes da que estejam acostumados (as), excesso de trabalho, etc). Tampouco os incentivam a continuar a sua formação. Quando isso ocorre, é através de atitudes isoladas de profissionais comprometidos com a docência.

As possíveis e urgentes alterações dos programas nos processos de formação profissional inicial e continuada poderão aproximar esses processos através das reflexões estabelecidas pelos profissionais, refletindo os seus saberes e as suas práticas permanentemente no ambiente de trabalho. É percebida a necessária reformulação desses programas, para que possam contribuir realmente para a formação profissional. Como afirma Imbernón (2000 p. 66):

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

O primeiro passo de um permanente processo de formação deveria constituir-se de elementos capazes de auxiliar os futuros profissionais no grande desafio de ensinar, incentivando-os à constante reflexão e atualização, refletindo sobre seus saberes e suas práticas, ressignificando-os durante esse processo. Contudo, mas a realidade não revela tais propósitos, os programas encontram-se, muitas vezes, desatualizados e os processos de formação desvinculados em todo o seu contexto. É preciso esclarecer que a profissão docente comporta um imenso conjunto de conhecimentos e habilidades específicos, e que estes são adquiridos e desenvolvidos durante toda a carreira, já que a profissão exerce, também, um papel de responsabilidade social. Segundo Grillo & Fernandes (2003 p. 229):

A incerteza do aluno de formação inicial sobre o que constitui o saber profissional docente o leva a considerar, prioritariamente, a necessidade de ser um especialista na sua área de conhecimento. A formação docente reduz-se, então, a prescrições pedagógicas mais ou menos cristalizadas adotadas por imitação ou mesmo herança de um senso comum criado, principalmente, na sua experiência enquanto aluno, sem uma reflexão que lhe possibilitaria compreender

as próprias condições histórico-sociais desta experiência, para ressignificá-la e “sair das prescrições”.

É fundamental que os cursos de formação inicial possibilitem aos alunos, durante o processo de formação, vivências baseadas no propósito de articularem os conhecimentos recebidos com as práticas pedagógicas⁶. Essa aproximação com a realidade escolar permite aos alunos repensarem sobre os saberes e as práticas docentes, para que não reproduzam, em suas práticas, o descomprometimento de alguns de seus professores. Para Antunes (2001, p. 128):

No momento de início e conclusão de uma graduação, espera-se respeito da sociedade pela opção profissional realizada. Mas acredito que o respeito à profissão de professor(a) será gradativamente incorporada quando os próprios formadores de professores e as(os) egressas(os) desses cursos instituírem novas significações em relação à profissão professor, uma vez que algumas práticas docentes descomprometidas acabam por formar a opinião pública, que desvaloriza o exercício profissional do professor.

O profissional descomprometido com a sua prática docente acaba, em algumas situações, servindo de referencial, em algumas situações para os seus alunos, gerando, desta maneira, representações

⁶ Prática Pedagógica, segundo Fernandes (2003, p. 376), prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada a uma *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e cultural*, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares.

desvalorizadoras da profissão docente. Por isso, o comprometimento representa a significação da profissão para aqueles que a exercem com entusiasmo, compromisso, competência e qualidade.

Sobre os saberes que a universidade apresentou, referente à realidade escolar, a professora A.P.O.M., acrescenta:

Eu me decepcionei, porque a Universidade pintou uma escola precária, uma escola com professores desatualizados, uma escola burocrática, uma escola que coloca a prática de um lado e a teoria de outro, uma escola péssima em todos os sentidos imaginados. E eu não encontrei essa escola. Eu comecei a trabalhar, eu vi uma escola com professores atualizados, vi uma escola em que o projeto político pedagógico sai do papel, não fica lá “prás traças”... Eu não encontrei a escola que a Universidade tinha me pintado. Aí, eu pensei... a Universidade mentiu pra mim. Eu comecei a ver que as pesquisas em educação da Universidade Federal de Santa Maria, as que concluem que os cursos de formação de professores estão muito distantes da instituição escola, estando muito distantes da realidade educacional, não correspondem à realidade. Então, eu me decepcionei muito com a Universidade. (10/06/03)

A professora/colaboradora acima mencionando a sua instituição formadora de ensino, revela que a mesma não proporcionou o contato com elementos da realidade educacional, mencionados anteriormente durante o seu curso de graduação. O que gerou nela e, possivelmente em outros alunos conflitos relativos aos conhecimentos recebidos nessas instituições, através dos cursos de formação inicial e continuada, suscitando questionamentos sobre os conhecimentos que a prática e a

realidade escolar apresentam. No entanto, percebemos uma grande movimentação por parte das instituições de ensino para reformularem seus currículos e programas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais⁷, proporcionando melhores condições de ensino para seus alunos.

De acordo com Imbernón (2000, p. 61):

Os futuros professores e professoras também devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto. Para isso é necessário aplicar uma nova metodologia e, ao mesmo tempo, realizar uma pesquisa constante (o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática) que faça mais do que lhes proporcionar um amontoado de conhecimentos formais e formas culturais preestabelecidas, estáticas e fixas, incutindo-lhes uma atitude de investigação que considere tanto a perspectiva teórica como a prática, a observação, o debate, a reflexão, o contraste de pontos de vista, análise da realidade social...

Caberia, de alguma maneira, aos cursos de formação inicial comporem os seus programas oferecendo aos alunos conhecimentos teóricos e práticos de acordo com as várias realidades ora existentes no sistema educacional, como, também, elementos que os fizessem articular

⁷ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação de números CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 regulamentam os elementos importantes que contribuem para o desenvolvimento da formação de professores.

esses saberes com a pesquisa, com a investigação no constante processo de formação profissional, proporcionando a eles desenvolverem a autonomia dentro e fora do espaço escolar.⁸

De acordo com Grillo & Fernandes (2003, p. 230), quando se refere à articulação dos conhecimentos: “Ainda que todas essas exigências, quando coexistentes, possam enriquecer a prática do professor, considerada isoladamente encorajam o amadorismo a rigidez de postura frente ao conhecimento e à possibilidade de diálogo com o aluno e com o próprio conhecimento”. É preciso entender que a união dos saberes teóricos com os saberes práticos se deve justamente por compreender e validar, de fato, esses saberes na realidade educacional. Caso contrário, não tem sentido e recai nas especificidades de cada área de ensino.

De algum modo, a própria formação dos formadores atuantes acaba anunciando e reproduzindo características do seu processo formativo. Muitas vezes, essa formação se encontra ultrapassado, se o profissional não realiza, em sua prática docente, a incessante reflexão de seus saberes unidos com os da prática. Sendo assim, acabam distanciados da atual realidade educacional e revelam essa fragilidade aos seus alunos na sua prática como formadores.

Outro elemento a destacar nesse cenário é a “crença” equivocada de que a formação recebida desde a graduação, incluída à pós-graduação,

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, representadas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação de números CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 regulamentam os elementos importantes que contribuem para o desenvolvimento da formação de professores.

vai abarcar a complexidade do exercício profissional. Se não ocorrer uma constante busca pelo conhecimento e pelo entendimento da realidade nas suas mais variadas facetas, O professor poderá enunciar às novas gerações conhecimentos sem significado para elas. Gómez (2001, p. 185):

O conhecimento acerca do mesmo foi se acumulando lentamente, ao longo dos séculos, por um processo de tentativa e erro, dando lugar a uma sabedoria profissional que se transmite de geração para geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do mestre experiente, e se aprende num extenso processo de indução e socialização profissional do aprendiz. O profissional docente é um especialista no conteúdo do ensino e um artesão nos modos de transmissão, de controle da vida de sala de aula e das formas de avaliação. Não existe conhecimento teórico profissional nem é válido criá-lo, é um produto acumulado da experiência artesanal do docente. (...) A concepção das práticas nas escolas de formação de professores e os processos de iniciação profissional dos novatos nas escolas e nos centros de ensino primário e secundário, abandonados tão prematuramente às pressões da cultura profissional organizada de modo institucional, são claros exemplos da vigência e do predomínio, na prática, desta perspectiva conservadora sobre o desenvolvimento profissional do docente. O problema se agrava se considerarmos que esta estratégia reforça o pensamento pedagógico vulgar e experiencial que o futuro docente já teve como aluno, durante 15 ou 20 anos de sua vida estudantil. A formação não supõe uma oportunidade para questionar criticamente a validade educativa de tais rotinas, intuições, estruturas organizativas e de tais comportamentos,

mas a incorporação delas desde a outra margem, a do docente.

Podemos perceber que os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação dos docentes atuantes, muitas vezes, não estão de acordo com as variáveis existentes no ambiente educacional em que esses educadores estão inseridos. Assim, revelando na sua prática docente a desatualização dos seus saberes articulados, tornam os conhecimentos da formação uma pura e simples repetição de seus processos formativos recebidos enquanto eram alunos da graduação pelos seus antigos professores. Pois tais profissionais sequer proporcionam aos seus alunos questionamentos sobre os saberes oriundos dos seus antigos professores e os da própria instituição, nem os confrontam com os da sua prática escolar.

Declara a professora E.P.C. sobre o seu curso de graduação:

... foi com o tempo que a gente passou a perceber, que a nossa formação, a minha é nas Letras, foi uma formação, assim, muito centrada na parte específica das Letras Inclusive, depois, comecei me questionando assim: por que não me ensinaram como é que eu tenho que trabalhar esse conteúdo com os alunos? Eu o entendia, sabia, mas quando chegava a hora de apresentar isso para o aluno, de modo que parecesse uma coisa lógica, prática, agradável, eu me deparava com uma dificuldade muito grande... (09/07/03)

Esse comentário denota que os programas dos cursos de formação inicial encontram-se, muitas vezes, distanciados da realidade escolar e o desenvolvimento desses recursos está centrado somente nos conhecimentos específicos. Assim, acabam idealizando uma realidade educacional e não apontando elementos teóricos metodológicos para o enfrentamento dos desafios nela encontrados, confundindo os alunos. Estes pensam que os cursos de formação devem propiciar elementos, dispositivos, que os ajudem na prática docente e não apenas que contribua com conhecimentos específicos das áreas de cada curso.

Ainda hoje, existe a idéia equivocada de que os cursos de pós-graduação preparam os docentes para o exercício da profissão, trabalham somente com saberes aplicáveis, expressando que esses cursos qualificarão a graduação recebida. No entanto, a própria história da formação de professores mostra que a pós-graduação possui o objetivo de preparar os profissionais para trabalharem com a pesquisa e a investigação. Sendo assim, seria interessante revisar os objetivos dos programas de pós-graduação para incorporarem a idéia de que acontece pesquisa em outros espaços de formação. Antunes (2001, p. 127) acrescenta:

Nos processos de formação inicial de um professor, não se pode deixar de ensinar o conhecimento articulado com a realidade sócio-cultural na qual as crianças estão inseridas, o que supõe, envolver os estudantes de forma integral no ensino, na pesquisa e na extensão; desenvolver práticas docentes que levem os alunos ao hábito da reflexão e da fundamentação teórica; na criação de oficinas lúdicas que

fortaleçam a coerência entre a teoria e a prática e no fortalecimento no (as) futuros (as) professores (as) da auto-estima, da capacidade criadora e de sentimentos com a solidariedade e humildade.

Os elementos que constituem a realidade escolar são componentes significativos não só para a compreensão da prática docente como, também, para o seu exercício. Portanto, essa aproximação é necessária desde o início da formação. Dessa forma, os futuros profissionais poderão entender que a complexidade da profissão docente só realiza através da articulação dos conhecimentos recebidos com a prática escolar. Mas, para que essa articulação se efetive através desse contato, é necessário que os futuros profissionais, nessa aproximação acrescentem a constante reflexividade sobre do exercício da profissão.

Neste sentido, Gómez (2001, p. 185) contribui, dizendo: “O estudo do conhecimento pedagógico deve-se relacionar aqui com as suas formas de aquisição, desenvolvimento e experimentação na prática escolar, não meramente como um discurso teórico e especulativo, pois o que nos interessa é a natureza do conhecimento profissional, aquele que orienta realmente a prática dos docentes”.

Os alunos dos cursos de formação inicial, muitas vezes, questionam e sentem esse “déficit” dos programas, por isso pensam e acreditam que será em um curso de formação continuada, geralmente vinculada a programas de pós-graduação, que irão receber e desenvolver os conhecimentos específicos que lhes faltaram, como revela a professora E.P.C, “... eu sempre fui muito preocupada, mas é que há lacunas na

formação da gente, e essas lacunas só um curso, só... a formação continuada é que pode suprir” (09/07/03). Podemos, então, verificar que os alunos, às vezes, confundem-se, acreditando que os cursos de formação continuada preencherão as rupturas deixadas durante os processos anteriores de formação. Essa reflexão só pode surgir dos próprios docentes, gerando a sua autoformação, quando estes percebem que repensando os seus processos formativos podem ressignificar a sua prática docente, tornando-a mais comprometida com a qualidade da aprendizagem de seus alunos, bem como a própria formação.

Quanto à formação inicial, Esteves (1991, p. 103) acrescenta:

... não é despiciendo considerar a formação inicial como o primeiro passo desse processo contínuo e permanente de formação. ... De facto, em nome da continuidade do processo formativo que é desejável e da consciência do fim dos (falsos) saberes totalizantes que, supostamente se adquiriam tradicionalmente no momento inicial da formação e que permitiam sustentar todo um percurso profissional, tem-se, por vezes, advogado que formação inicial e formação contínua não se distinguem e, pior ainda, que a formação inicial pode ser relativamente “aligeirada” em tempo e em qualidade, porque depois a formação contínua aí estará para colmatar as deficiências, explicitamente admitidas, da formação da partida.

É comum perceber que para alguns profissionais esse passo seria o suficiente para sustentar a atuação docente por longos anos. Caberia à formação continuada o segundo passo: a continuidade da formação, com

a finalidade de sanar as lacunas deixadas pelo primeiro passo, ficando, assim, a critério de cada docente a escolha de continuá-la.

A formação inicial é o começo de uma grande e ininterrupta caminhada profissional, no entanto é possível constatar que está desvinculada de um processo único. Ela deve ser, na verdade, a propulsora dessa permanente formação, pois formação inicial e formação continuada são processos distintos, mas se complementam e encontram-se relacionados no processo de formação docente. A grande dificuldade centra-se nos cursos de formação, pois estes não se co-relacionam durante e nos processos de formação, nem revelam que estes se desenvolvem fora e dentro de instituições e por toda a vida profissional. Pimenta (2002, p. 17) acrescenta:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício e sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social,

e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

A articulação dos saberes docentes e das práticas é urgente para e nos processos de formação de professores, desde que esteja implicada nesse processo a reflexão sobre eles. Para tanto, é importante repensar todo o processo em que o sistema educativo está situado atualmente, principalmente, no que diz respeito às políticas públicas, as quais implementam grande parte desse sistema, como as contribuições e as dificuldades que, estes, trazem ao processo formativo dos professores. Ao perceber os atuais desafios que os processos de formação apresentam e revelam a alunos e professores, podemos considerar que significativas transformações serão necessárias para que, realmente, a formação de professores possa gerar um comprometimento vinculado a todo o seu contexto formativo.

Como afirma Tardif (2001, p. 08)⁹ “Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada, que abrange toda a carreira docente”, atingindo as necessárias mudanças no sistema educativo, os processos de formação profissional, os profissionais da educação, bem como os futuros profissionais. Salientamos que, assim, será possível compreender

⁹ Curso ministrado na UNISINOS em São Leopoldo - RS, no dia 19 de junho de 2001, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

a formação profissional dessa maneira, em que as fontes de formação são ilimitadas, mas constantes e abrangentes em toda a sua complexidade formativa. Contribuindo, com a afirmação de Pimenta (2002, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de 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. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de sua angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Mesmo com todas as dificuldades apresentadas durante e no contexto em que a formação de professores vem-se desenvolvendo, é possível pensar na relevante construção da Identidade Docente nos atuais processos de formação profissional. Essa construção apresenta os caminhos essenciais para a própria estrutura, sendo significativa quando estabelece uma relação importante com todos os elementos fundamentais que constituem o meio educacional. Esses se apresentam como elementos indispensáveis para o desenvolvimento dos saberes elaborados pelos profissionais durante os processos de formação profissional.

SABERES E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade e as políticas educacionais vêm dando grande ênfase à valorização do aperfeiçoamento, do especialista, dos currículos. Assim, percebida uma procura desenfreada de profissionais, aqui, especialmente, na área da Educação, aos cursos de pós-graduação. Além disso, nos cursos de graduação das Licenciaturas, principalmente, os acadêmicos procuram integrar-se aos grupos de pesquisa e envolver-se em projetos. Entretanto, não sabemos, ao certo, se isso realmente acontece com a intenção de enriquecer e qualificar a formação profissional ou não.

Portanto, acredito que é relevante destacar um dos elementos fundamentais para a construção da formação profissional, os “saberes docentes”. É, também, indispensável salientar a importância dos estudos e pesquisas realizados por Tardif (2002), os quais tomo como principal suporte teórico desta pesquisa, bem como essencial para contribuir no que se refere à formação continuada.

Esse autor distingue claramente em sua obra os saberes docentes e os saberes profissionais. Sendo assim, os saberes docentes são originados de vários meios, lugares, interlocuções, estabelecido durante toda a vida profissional do docente. Então, para Tardif (2002, p. 36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Definindo-os adequadamente segundo, Tardif (2002, p. 38), sobre os “Saberes Disciplinares”: “... os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente a prática docente através da formação (inicial e contínua)...”. Os “Saberes Curriculares”, “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados...”. E os “Saberes Experienciais” são, “... os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Quanto aos saberes profissionais, afirma Tardif (2002, p. 36): “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação).” Portanto, é na prática docente cotidiana que esses saberes se relacionam constantemente, apresentam-se e estabelecem a íntima relação que mantêm com o meio educacional e se revelam durante todo o desenvolvimento do processo de formação dos profissionais.

Tardif (2002, p. 19) afirma que:

...o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à

instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.

Além dos saberes docentes¹⁰ serem originados de variadas fontes, a formação profissional dos docentes e a própria formação continuada em questão podem ser constituídas de maneiras diversificadas, não apenas e necessariamente através de cursos de graduação, e de pós-graduação. Apesar de, hoje, esses cursos serem uma exigência direta e/ou indireta das políticas educacionais e do próprio mercado de trabalho. Essa formação pode não ter vínculo direto com alguma instituição de ensino, como pode, também, ocorrer nas escolas e fora delas, através de cursos de formação, assessorias, palestras, leituras, debates com colegas de profissão, etc. Neste sentido, podemos trazer a referência da professora A.P.O.M:

... a gente fez um congresso, todas as professoras da nossa escola o fizeram. A escola fechou para gente poder participar desse Congresso. Cada professora fez um minicurso diferente, uma oficina diferente, para, depois, a gente se juntar e fazer uma reunião, cada uma apresentando a sua oficina, ou seja, cada uma, então, teria um pouco de conhecimento da maioria das oficinas que o Congresso ofereceu. E, quando a gente fez essa reunião, a maioria das pessoas disse assim... olha, com isso eu não concordei, ou

¹⁰ Definição segundo Cunha (2003, p. 368), Conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional.

seja, isso eu não aproveitei, isso eu aproveitei, achei que tem a ver com a nossa prática, tem a ver com todo mundo, achei interessante. Então, eu acho que influencia, de alguma certa forma, contribui e, de outra forma, não contribui, e o que não contribui a gente joga no lixo, e absorve aquilo que contribui. Então digamos, sempre se aprende alguma coisa em qualquer situação. (10/06/03)

Sendo assim, percebemos a possibilidade de realizar a formação continuada dessa maneira, de modo que os docentes possam refletir, repensar a sua prática de sala de aula com os demais colegas no contexto escolar, compartilhando com eles suas experiências e seus saberes. Para tanto, é necessário que esse processo esteja vinculado à reflexão sobre ele mesmo. Dessa maneira, os processos de formação profissional possuem e apresentam significativa parcela de contribuição para que esse procedimento seja efetivado. Nesse sentido, Imbernón (2000, p. 55) acrescenta:

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária.

Assim como os saberes docentes são oriundos de diversificadas fontes, a formação profissional também pode gerar diferentes maneiras

de perceber a própria continuidade que diz respeito à formação continuada. Por isso é tão relevante desenvolver, nos cursos de formação inicial, a percepção dos futuros docentes sobre a importância da constante reflexão acerca dos saberes e das práticas docentes.

García (1999, p. 153) apresenta a reflexão como uma possível e importante estratégia para a formação dos docentes.

Recordemos que o objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como **espelhos** que permitam que os professores se possam ver reflectidos, e que através desse reflexo – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional.

A reflexão da própria prática docente também requer “estratégias” de desenvolvimento, para tal, é importante trabalhar estes aspectos no processo de formação dos docentes. A reflexão possibilita estes docentes visualizarem a sua prática com mais clareza e comprometimento, pois as mudanças ocorrem nos ambientes externos, como também com os professores nas suas dimensões pessoal e profissional.

No entanto, é importante salientar que há muitos equívocos no que diz respeito à formação continuada, como retrata Moreira (2002, p. 53):

As práticas de formação continuada, de uma forma geral, são concebidas como meio de acúmulo de conhecimento ou aprendizado de novas técnicas, em eventos de curta duração (seminários, cursos, palestras, etc.), deixando de lado o trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, voltadas para a (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional do professor, em interação contínua.

A formação continuada se faz a todo instante, desde que o docente perceba a formação profissional, tanto a inicial como a continuada dessa maneira, efetivamente vinculada a um processo de constante reflexão e comprometida com a prática docente. Sem essas características, não tem sentido algum, pois a formação profissional e, principalmente, aqui, a formação continuada em nível de pós-graduação só será validada através da permanente reflexão da prática.

Quem entende a formação continuada desse modo sabe que essa qualidade independe se ela está sendo realizada fora ou dentro de uma instituição de ensino. Como afirma Imbernón (2000, p. 59), “Tudo isso implica partir de um conhecimento profissional dinâmico e não estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional...”. Para que os docentes enxerguem, percebam a formação profissional dessa maneira, é necessário que os processos de formação, ao longo do próprio desenrolar contribuam para o desenvolvimento dessa consciência.

Quando se refere a como percebe a formação continuada, a professora A.P.O.M acrescenta:

... a formação continuada não é aquela formação de estar vinculada a um curso da universidade: porque eu sou mestranda, eu estou fazendo formação continuada; porque eu sou professora da rede e estou fazendo mestrado, sou professora em formação continuada, ou sou professora municipal e estou fazendo a Pedagogia, lá na UNIFRA, sabe...? Eu acho que formação continuada não é apenas você estar dentro. Posso ser bem ignorante nesse sentido, mas acho que não é só você estar dentro de uma universidade, vinculada a um curso. Acho que formação continuada você faz todos os dias, toda hora, todo minuto, e a pessoa que não faz isso, o professor que não faz isso, fica para trás. O que eu percebo que a maioria das professoras e dos profissionais buscam fazer uma formação continuada fora de uma instituição. É comprando livro que achou interessante, é lendo uma bibliografia que nunca leu, é procurando congressos..., Até houve um último Congresso que a gente foi, que as professoras queriam saber, queriam buscar, queriam não receitas, mas novas discussões. Hoje em dia, eu acho que os professores que eu conheço, não querem mais receitas, eles querem crescer por si mesmos. Acho que, nesse sentido, a formação continuada, nessa visão, digamos, neste outro conceito, não só aquele de estar dentro de um curso de formação, ou dentro de uma pós-graduação, eu acho, de repente, até muito mais rica do que você estar dentro de um curso de pós-graduação, ou seja, aquela formação em que a pessoa busca alternativas para enriquecer a sua prática docente, acho que isso é fundamental. (10/06/03)

A professora A.P.O.M revela que é possível alcançar a formação continuada sem o vínculo propriamente institucional de uma pós-graduação, pois há outras maneiras de realizá-la e de repensar os saberes, articulando-os com a prática docente comprometida com a qualidade.

Muitos dos professores com os quais a professora convive no ambiente escolar pensam e percebem a formação continuada dessa maneira. Para ilustrar adequadamente a contribuição da professora, cito Tardif (2002, p. 60), “Esses saberes provêm de diversas fontes (formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal, e profissional, aprendizagem com os pares, etc.)”. Pois os saberes docentes não possuem uma única origem, mas várias origens e esses vários saberes, articulados no contexto educacional, compõem os saberes e as práticas docentes.

Contrapondo o posicionamento anterior, a professora E.P.C diz:

Com toda evolução que a gente tem hoje, não dá pra ter um professor que não estude. A gente sabe que por mais que as pessoas estudem, leiam, aquele acompanhamento do ponto de vista de quem está na universidade, a indicação, a orientação de quem está na universidade é fundamental, porque são pessoas que se dedicam, exclusivamente, ao estudo da educação, ou de uma parte específica, afinal. Então, quem está no campo de trabalho, lá na escola, estuda, lê, atualiza-se, mas, sozinha, ela jamais vai chegar ao nível de quem está aqui na universidade, sem o apoio, sem uma ajuda dos professores da universidade, porque cada um tem o seu âmbito de atuação, a pessoa que está lá, na prática, ela vai procurar ler coisas, vai procurar coisas, mais ligadas ao seu fazer diário, então, da prática, de sala de aula. Quem está aqui, na universidade, os professores daqui, eles buscam coisas de aprofundamento, teorias que aprofundem a sua prática. Então, tem que achar um meio de essas duas pontas se encontrarem mais vezes, para que esse aqui consiga evoluir, consiga atualizar-se, pois é fundamental ter um

pouco desse conhecimento que está aqui para renovar a sua prática. (09/07/03)

Através das contribuições das professoras/colaboradoras da pesquisa, é possível concluir que se deve considerar que os docentes que procuram os cursos de pós-graduação sentem e percebem de diferentes maneiras a necessidade de continuarem seus estudos. Para alguns docentes, a formação continuada colabora para a formação profissional. Pois enriquecendo e qualificando, através de um curso de pós-graduação, os professores atualizam-se constantemente, contribuindo não somente para a sua formação como, também, para a profissão. Mas para outros, esse processo acontece de outra maneira, que não necessariamente vinculada a um curso de pós-graduação. Isso pode acontecer também através da experiência cotidiana de sala de aula, entre outras, como leituras, palestras, etc.

Segundo Tardif (2002, p. 181):

Para o professor, esses condicionamentos surgem ligados a situações concretas que não são definidas de uma vez por todas e que exigem uma certa parcela de improvisação e de habilidade pessoal, assim como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, esta capacidade de enfrentar situações é formadora: só ela permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão.

Nesse caso também e, muitas vezes, é na prática cotidiana que se apresentam os entraves, as dificuldades, as lacunas deixadas pelos processos de formação profissional, portanto é através do enfrentamento das situações que a prática apresenta que podemos, então, articular vários dos outros elementos que constituem os saberes docentes. Muitos professores elaboram os seus saberes no cotidiano da sala de aula, e estes saberes são tão válidos quanto os que são oferecidos através de um vínculo institucional. Na prática docente é que se revelam os efetivos saberes, em que, realmente, podem e são articulados com a própria prática em questão.

A professora A.P.O.M revela que:

... talvez uma contribuição que o mestrado traz para minha prática docente são as leituras que eu faço. Também sentido assim, eu mostro muitas coisas que eu leio para uma professora que é uma das mais novas, e ela também me mostra as suas bibliografias, então a gente troca leituras, e eu acho que isso é importante. Assim, tem coisas que eu digo, olha eu li um livro sobre a família, ou indico uma bibliografia bem recente, que eu adquiri agora e a gente conversa muito sobre todos os assuntos. Eu digo para ela: olha, adquiri uma bibliografia nova, quem sabe tu lê um capítulo, quem sabe vamos conversar sobre isso, então eu troco leituras com ela, e ela também é uma pessoa que faz a formação continuada fora de uma instituição, mas pensa em fazer uma especialização, continuar a sua carreira. Mesmo assim, ela continua a pesquisar, digamos assim, as leituras fora da instituição. (10/06/03)

De acordo com Pimenta (2002 p. 20): “... os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho...”. Assim, podemos entender que é na troca de experiências com outros professores e com o ambiente educacional que os saberes provenientes da experiência são válidos.

Muitas vezes, esses docentes que estão atuando em escolas se deparam com grandes entraves, como questões burocráticas, tempo para estudar, liberação das atividades escolares, família, condições de trabalho, as políticas públicas, etc, esses entraves compõem o contexto atual que, muitas vezes, impedem ou dificultam os docentes de realizarem cursos de formação continuada em nível de pós-graduação.

Atualmente, nas áreas e redes de ensino particular, federal, estadual e municipal, encontramos diferentes dificuldades em relação ao tempo destinado ao estudo, condições de trabalho, no que se refere ao incentivo e à liberação por parte das políticas públicas e mesmo das escolas para que seus docentes desenvolvam sua formação continuada em nível de pós-graduação. Muitas vezes, para poderem realizar essa formação de acordo com a atual estrutura, esses professores são penalizados de maneiras variadas, pois necessitam flexibilizar o seu tempo para poderem estudar.

As redes de ensino apresentam diferentes propostas quanto à liberação e flexibilidade para a qualificação dos docentes. Para a rede de

ensino Particular à disponibilidade, liberação e flexibilidade de carga horária, para o docente interessado em qualificar sua formação, deve ser apresentada e discutida com a direção da escola, ficando a critério da mesma, em acordo com o professor, da possibilidade de realizar sua formação continuada.

A rede de ensino Estadual apresenta incentivos aos professores para que estes venham a continuarem sua formação. As liberações são realizadas através da Licença Qualificação Profissional (Base Legal: Lei 6672/74 artigos 91,92 e 103). Essa licença possibilita o afastamento do professor aos cursos de qualificação, sem prejuízo de remuneração, desde que esteja relacionada a sua área de atividade, apresentando mensalmente, à autoridade responsável, um atestado confirmando a frequência deste no curso.

Para que o professor da rede de ensino Municipal possa realizar e freqüentar cursos de pós-graduação é necessário que ele apresente mais de dois anos de serviço prestados ao Município. Essas licenças serão remuneradas e o prazo de duração será de, no máximo, dois anos, com possibilidade de prorrogação se caso for necessário, baseado na Lei Municipal 3326/91 de 04/06/91 que dispõem do Regimento Único dos Professores e demais servidores municipais.

Na rede de ensino Federal a liberação para capacitação docente funciona da seguinte maneira, quando os cursos são de curta duração (20,30 ou 40 horas) os professores são liberados, suas aulas reprogramadas e sempre que possível às despesas com diárias, passagens

e inscrição são custeadas pelo CEFET-SVS. A liberação para mestrado ocorre a cada dois anos, sendo um professor da área técnica e outro do ensino médio, caso haja muitos interessados na liberação. Entretanto no caso de vários terem interesse em uma mesma época, a escola concede liberação parcial, diminui a carga horária (máximo 12 horas-aula) de todos e liberou o restante do tempo para o curso.

Segundo os critérios de liberação, após o término dos interessados em liberação para mestrado, iniciam as liberações para doutorado. Além disso, os servidores (professores ou não) têm a cada cinco anos licença-capacitação que dá o direito de afastamento para a realização de qualquer curso na área de atuação ou formação do servidor, desde que seja devidamente comprovado o horário e programação do referido curso.

Mesmo pertencendo ao quadro das dificuldades, os docentes encontram motivos para realizarem cursos de formação continuada. Podemos verificar que as diferentes redes de ensino apresentam, cada uma com seus caracteres, uma sustentação legal para que seus docentes possam participar efetivamente de uma formação continuada, em nível de pós-graduação, possibilitando a realização do mesmo.

Quanto às dificuldades encontradas para que os docentes atuantes possam realizar cursos de formação continuada, a professora E.P.C., relata que:

... uma estrutura nova teria que existir para oportunizar a capacitação docente de quem está trabalhando, porque dificilmente as pessoas vão poder largar o trabalho ou

serem liberadas para fazer um mestrado nos moldes de hoje ou um doutorado, ou uma especialização. Então, teria que ter uma estrutura um pouco diferenciada, o curso inclusive, em termos de tempo, na minha opinião. E também a estrutura escolar tinha que ser um pouco mais amena para quem está fazendo a capacitação, até para motivar os outros, aqueles que ainda não sentiram essa necessidade. Eles pensariam: olha, se eu fizer a capacitação eu tenho uma redução, mas eu também vou estudar, vou me aperfeiçoar... (09/07/03)

A contribuição da professora revela aspectos significativos de que se deve pensar em uma nova estrutura nos programas de pós-graduação para incentivar os docentes que estão atuando a realizarem cursos de formação continuada através de um vínculo institucional. Pois, para alguns docentes, a procura por esses cursos se deve às exigências políticas e das próprias escolas de atuação. Indicando mais uma vez que esses estudos podem surgir em diferentes espaços de formação.

Já a professora C.G., contrapondo quanto à estrutura do programa de pós-graduação para os docentes que atuam, contribui:

... foi uma decisão que eu tomei. Como eu considero que teoria e prática devem andar lado-a-lado, eu optei por não concorrer pela bolsa do mestrado e, sim, manter a minha prática nessas escolas, o que foi bastante complicado, porque um professor necessita de planejamento, necessita de organização, de tempo, de tudo planejado. Foi difícil. Muitas vezes, ainda, eu tenho que trabalhar no domingo, é sobrecarregado, mas foi uma opção, porque eu poderia apenas fazer o mestrado, mas eu acredito que não adianta tu teres o mestrado e não teres a prática. Então, eu optei por

isso, em continuar, claro que é super pesado... A estrutura, sob o meu ponto de vista, ela é flexível, ela oportuniza ao mestrandos escolher as disciplinas; oportuniza, também horários flexíveis, isso faz com que, no meu caso, eu possa jogar com os meus horários... O atendimento do pós-graduação para mim foi extremamente importante, porque todas as informações que eu busquei lá, eu sempre fui bem recebida, todas as informações foram claras, então, para mim não teve problema. (23/12/03)

A formação continuada ocorre de maneira diversificada nos docentes, pois eles percebem de diferentes modos o processo dessa formação. Alguns percebem a necessidade de algumas modificações, outros acreditam que a flexibilidade mais significativa provém do próprio docente. Para outros docentes, a dificuldade maior está neles mesmos e não na estrutura dos programas e das escolas, mesmo que a consequência e o peso da flexibilidade pessoal os desgastem consideravelmente durante o processo de formação continuada em nível de pós-graduação.

Os docentes que procuram atualizar-se articulando seus saberes com a prática, pensando em uma atuação de qualidade, apresentam indícios de que já possuem essa preocupação desde o início da formação, o que acontece, muitas vezes, antes de eles entrarem em um curso de graduação. Eles percebem que a formação profissional está conectada com a prática docente e é uma formação continuada.

Segundo Gómez (2001, p. 189), nos processos de formação:

... se impõe como óbvia a idéia de que a atuação do professor se encontra, em grande medida e condicionada por

seu pensamento e de que este não é um simples reflexo objetivo e automático da complexidade real, nem um compêndio asséptico dos resultados da investigação científica. Pelo contrário, começa a se aceitar que o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de acomodação e assimilação, nos sucessivos intercâmbios com o meio.

É durante os processos de formação profissional que se estabelecem as ligações entre os saberes profissionais oriundos das diversas fontes com as práticas docentes. Para tanto, é importante aperfeiçoar esses dispositivos nos processos de formação inicial e continuada, para desenvolver nos profissionais um pensamento reflexivo e diferenciado sobre a atuação docente e seus saberes, possibilitando, assim, obter deles um maior compromisso com a profissão desde o início da formação.

No entanto, há, também, alguns profissionais que não percebem a formação profissional a partir desses desafios. Acomodam-se, realizam e concluem seus cursos de graduação acreditando estarem prontos e preparados para enfrentar as mudanças e as dificuldades constantes da profissão. De acordo com Esteves (1991, p. 103), “A experiência de ensino, em que a formação inicial é investida, é valorizada acima dos conhecimentos exteriores sobre a atividade docente. A experiência, contudo, não chega, só por si, para estimular o crescimento do professor – para isso, ele necessita de tempo e de instrumentos adequados”.

A professora C.G. contribui no que se refere à formação continuada, dizendo:

...tu tens que estar constantemente buscando novas informações, por que o teu aluno não é estático, ele está sempre com novas informações. Então, a especialização, os novos cursos, a formação continuada fazem com que o professor seja qualificado para dentro do ambiente de sala de aula, para ele conseguir desenvolver melhor a sua prática com o seu aluno. Não vão ser sempre os mesmos alunos, são novos alunos, com os quais o professor tem que buscar novas metodologias para, inclusive, digamos assim, entrar para competir com a globalização, competir com a internet, com o computador. Assim, o professor tem que estar atualizado, no caso, eu penso, lendo bastante, inclusive , tendo acesso à internet, porque isso faz com que ele modifique a prática docente. (23/12/03)

Para essa professora, a formação continuada com vínculo institucional, é fundamental para que se renovem os saberes que são articulados com a prática docente. Pois as modificações acontecem o tempo todo, no ambiente da sala de aula, e os alunos, as metodologias, as mudanças externas. Enfim, todo um contexto educacional e social conspiram para que o professor perceba a necessidade de repensar permanentemente a sua prática docente. Para fundamentar a argumentação da professora acima, Snoeclx (2003, p. 31) acrescenta, “... o formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada. É raro apregoar seu saber-fazer. Se ele tende a buscar o reconhecimento de seu trabalho, de sua função...”.

É percebida a valorização da formação continuada no desenvolvimento da formação docente. Pois é mencionada a necessidade de uma constante ressignificação dos saberes e das práticas enquanto profissional, sobretudo porque é exatamente na prática que esses saberes se legitimam.

Como em todos os setores e áreas, há profissionais comprometidos e dispostos a exercer a sua profissão com competência e envolvimento. A procura pelo aperfeiçoamento, tanto na graduação e, aqui, especialmente, na pós-graduação, tem feito com que esses profissionais exerçam uma prática diferenciada no ambiente escolar. Essa mudança é capaz de modificar as práticas estagnadas? Ou, simplesmente, esses professores procuram os cursos para “recheiar os seus currículos” e atender a uma exigência do atual mercado de trabalho?

Quanto ao vínculo institucional, acredito que, através das contribuições das professoras/colaboradoras da pesquisa, foi possível perceber que a sua procura pelo aperfeiçoamento via cursos de formação continuada com vínculo institucional resulta de uma preocupação constante com a prática docente. Isso também desperta nelas uma constante reflexão sobre seus saberes, fazendo com que os repensem na prática cotidiana.

A reflexão da professora V.L.M.S. em relação à formação continuada:

Na metade da graduação, eu vi que esse não ia me dar o que eu precisava, aquele conhecimento... eu vi que faltou, que

faltavam mais coisas, então eu procurei a pós-graduação. E eu não sei se vai bastar a pós-graduação para mim. Eu acho até que vou querer mestrado, porque é uma necessidade, eu acho que a gente tem uma sede de saber, de saber mais, de entender mais das coisas, e é tanta coisa que a educação envolve que quanto mais tu lê e mais tu conheces, mais vês o quanto ainda precisas. (13/08/03)

Na concepção dessas professoras, a formação continuada é um processo importante e indispensável para o desenvolvimento da sua formação. Para alguns docentes, esse processo tem o intuito de sanar as dificuldades acumuladas, deixadas pela formação inicial. Estas, estão apresentando que somente no processo de formação continuada, em nível de pós-graduação, será possível adquirir conhecimentos que poderão qualificar a prática docente.

As representações que essas docentes possuem sobre a formação profissional possibilitam conhecermos as significações que elas têm em relação à busca pela formação continuada. Desta maneira, percebemos, nas suas narrativas, claramente, o que as levaram a buscar a formação continuada em nível de pós-graduação.

Afirma a professora A.P.O.M :

... eu comecei a pensar que como eu tinha o Magistério, então seria interessante fazer um curso que desse continuidade a uma carreira docente... Quando eu entrei na Pedagogia, teve coisas boas e coisas ruins, mas digo que a Pedagogia foi uma complementação do Magistério, do Ensino Médio. Depois que eu terminei a Pedagogia, eu pensei: eu quero ser a melhor no meu trabalho, para deitar a minha cabeça no meu travesseiro e ter a consciência de que

eu fiz um bom trabalho, seja com crianças, seja com adultos. Então, busquei a pós-graduação pensando em me especializar, pensando em me graduar, no sentido de qualificar o meu trabalho na prática docente, mas, também, porque eu sou apaixonada pela pesquisa. (10/06/03)

A professora revela que a formação continuada, a prática docente está diretamente ligada à pesquisa, mostrando que é possível trabalhar com a investigação articulando saberes da prática docente. Talvez essa professora entenda e, acima de tudo, perceba a formação profissional dessa maneira porque tenha vivenciado em sua graduação experiências com pesquisa.

Ainda hoje, é possível verificar que alguns professores, independente dos anos de docência que possuem, conservam a idéia de que os processos formativos não são agregados uns aos outros. Eles acreditam, dessa maneira, que esses processos são um complemento importante, mas consecutivos da formação profissional, portanto separados. Esse pensamento, muitas vezes, é proveniente das trajetórias pessoais e profissionais dos próprios formadores desses docentes. Vale ressaltar que esse entendimento vem sofrendo positivas modificações para enriquecer e contribuir significativamente o contexto educacional, através das reformulações que os programas dos processos de formação profissional vêm apresentando atualmente. Podemos ilustrar claramente essa afirmação com a contribuição de Pimenta (2002 p. 30):

Conseqüentemente, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a afirmação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante *produzir* a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a construção de *redes* de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Sendo assim, pode-se perceber que estes dois processos: formação inicial e formação contínua podem fazer parte de um único propósito: possibilitar ao docente a autoformação com relação aos seus saberes. Conseqüentemente se torna importante destacar a importância da reflexão permanente dos docentes em relação aos saberes que utilizam na prática cotidiana da escola.

A professora E.P.C. revela o que lhe suscitou a necessidade de buscar uma formação continuada:

A gente tem de ficar muito tempo só trabalhando com os alunos, e só os cursos de curta duração, de quarenta horas, de vinte horas, não satisfazem mais, tu vais lá, ouves, mexe um pouco contigo, mas tu sabes que precisas mais, precisas um estudo mais profundo, tu precisas sair um pouco mais do ambiente escolar também para saber outras coisas. Com o tempo, as coisas evoluem muito, tu sentires a necessidade de fazer outras coisas também... Por exemplo, eu achava que o mestrado talvez fosse a última coisa que eu fizesse na minha

carreira, assim, dentro de uma instituição, porque eu já estou com dezessete anos de magistério, e, então, tenho tem poucos anos, pois oito anos antes de tu te aposentares eles não te liberam. Então, tem umas coisinhas assim que te impedem. Assim, buscar o doutorado vai ser difícil... Com todas essas mudanças que estão acontecendo aí, no tempo de serviço, na previdência, não tem como a gente passar o resto da carreira da gente sem voltar a estudar, eu acho isso fundamental. Todo professor tem que ter essa oportunidade de profissionalização, porque se ele se acomoda, ele cai no comodismo, na mesmice, ele acaba se ligando muito naquilo que ele já fez, e continua fazendo sempre do mesmo jeito. Eu estive falando com outras colegas de profissão e elas sentem a mesma coisa, a importância do contato com a Universidade, para renovar, para refletir, para rever aquilo da prática. Então, o mestrado pra mim está sendo importante nesse sentido de tratar melhor as coisas relacionadas à educação, pensar um pouco mais, aprofundar mais aquilo que se sabe. (09/07/03)

É notória a valorização da oportunidade de realizar um curso de formação continuada. No atual contexto, para que os docentes possam realizá-lo, enfrentam muitas dificuldades, como: disponibilidade de tempo para estudar, carga horária na escola ou aspectos da vida privada. Os docentes que ainda carregam essa idéia, a de que os conhecimentos oriundos das instituições em geral (Universidades, Escolas de Ensino Médio/Habilitação Magistério, etc.) são os que realmente consolidam a formação continuada, deixando de lado outros dispositivos (seminários, palestras, leituras, debates com os colegas no ambiente de trabalho, reuniões de estudo, etc.). Isso tudo é igualmente importantes do processo educativo e formativo de um docente, e que revelam a magnitude que a

formação continuada apresenta, talvez desperdicem muitas e significativas oportunidades de atualização.

Como afirma Moreira (2002, p. 54):

...a formação continuada é uma necessidade intrínseca à atuação do professor e, por isso, um direito que precisa ser respeitado, (re)conquistado e ampliado diariamente. Até porque, a atuação do professor não se restringe somente à docência, apesar de ser a sua dimensão principal, mas também inclui a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção do conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional como um todo.

A participação do professor no espaço educacional em toda a sua amplitude revela a importância desse profissional no contexto social. Portanto, acredito que é fundamental que aconteça o seu empenho em modificar e enriquecer os processos de formação profissional, para que ele possa, o quanto antes, cumprir o seu compromisso social.

A professora V.L.M.S. expõe as motivações que teve para buscar a formação continuada:

O que me levou a buscar a pós-graduação foi o meu fazer pedagógico, pois só trabalhando eu não tinha, vamos dizer assim, eu não tinha prática em trabalhar com adultos. Então, eu resolvi buscar a pós-graduação para me inteirar melhor das políticas educacionais, do processo educativo também, do sistema educacional brasileiro, porque a educação de adultos é um pouco diferente, eles têm uma história de vida de muitas perdas, então, eu senti que a metodologia tinha

que ser diferente, e eu tinha que busca mais, e isso foi, assim, um incentivo. (13/08/03)

Essa contribuição retrata, mais uma vez, a concepção de muitos profissionais que acreditam que os processos formativos são separados e servem para suprir o vazio deixado pelos processos formativos anteriores. Essa professora trabalha com Educação de Jovens e Adultos (EJA) e está cursando especialização em Gestão Escolar, acreditando que, na pós-graduação, os discursos metodológicos a ensinarão a como trabalhar com os adultos. Sabemos que esses discursos metodológicos não garantem a instrumentalização esperada, e que será no desenvolver da sua prática de sala de aula que irá desenvolver tais instrumentos metodológicos. Para Pimenta (2002, p. 28):

Para isso, um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade escolar (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Já a Professora C.G., aponta: “A busca pela pós-graduação deve-se ao fato de minhas inquietações, no sentido de não parar de estudar, no sentido de estar sempre atualizada, até mesmo de colocar as novas

leituras em prática na sala de aula. Em cima disso é que eu busco a especialização”. (23/12/03).

Talvez docentes que se encontram em processo de formação continuada percebam, de alguma forma, a importância da ressignificação, da reflexão de seus saberes articulados na prática. Isso aufere que o cotidiano dos saberes e das práticas pedagógicas revela muito mais do que eles imaginavam e que a formação continuada, em nível de pós-graduação, possibilita repensar a sua prática diária de sala de aula. Pois na atuação docente é que esses profissionais sentem realmente os entraves, as dificuldades pessoais e das políticas educacionais, que, muitas vezes, acabam dificultando o desenvolvimento da formação profissional. Segundo Therrien (1997, p. 05), será na prática, nas intervenções compartilhadas no ambiente escolar que os profissionais perceberão as modificações necessárias.

Enquanto sujeito que articula saberes nas suas intervenções no contexto social, que é a sala de aula, o professor não se limita a transmitir saberes, mas a situação de interação com os alunos inerente a este ambiente o obriga a adequá-los, a traduzi-los de modo crítico, refletido. Este contexto revela que seu discurso, sua ação, são frutos de raciocínio, de julgamentos e de decisões que dão sentido às suas intervenções.

No processo de formação profissional dos docentes, as significações e ressignificações apresentam, através dessa trajetória, conexão com o ser-pessoal e o ser-profissional. Afirma Pereira (2000, p. 95) “Tomo em

conta, repito, a idéia de que a pessoalidade e a profissionalidade do profissional andam juntas... Pensar, portanto, o processo de formação do profissional passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito”. A partir disso, penso de que maneira estes profissionais enxergam a docência e como se enxergam na docência? A prática reflete muito do que os próprios docentes percebem, visam e compreendem sobre a docência, frisando aqui o entendimento de que o ser-pessoal não separa do ser-profissional.

E os docentes, em suas relações com o seu cotidiano escolar, declaram as significações construídas por eles ao longo da caminhada profissional, revelando nuances de caráter pessoal, tão marcantes do ser professor. Como afirma Goodson (2000, p. 71): “As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do *eu*. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática”.

Podemos perceber, através das relevantes narrativas das professoras/colaboradoras da pesquisa, que essas educadoras entendem o processo de formação continuada como um processo importante e muito significativo na contínua elaboração de sua trajetória profissional. Esta se efetiva se realmente é realizada a permanente reflexão sobre seus saberes, concretizando o repensar de suas práticas docentes.

Neste contexto, através da entrevista e da autobiografia realizadas com as professoras/colaboradoras, tornou-se significativo conhecer suas

trajetórias individuais. Isso possibilitou interagir com suas significações e entender um pouco mais do que pensam sobre a profissão e o que realizam na prática, bem como perceber o interesse dessas docentes pela continuidade da formação.

Para Oliveira (2000, p.17), “As aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”. Dessa forma, é através das histórias de vida das professoras/colaboradoras da pesquisa que podemos aproximar-nos das mesmas e conhecer a maneira como agem, reagem e interagem, de acordo com o tema proposto e através da sua trajetória profissional.

AUTOFORMAÇÃO: ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Fazer os docentes repensarem a trajetória de sua formação profissional é fazê-los trabalhar com as suas significações, seus saberes e suas experiências, para que possam refletir e ressignificá-los. Acreditamos que isso desencadeie um processo de autoformação, que se dá através da análise reflexiva que o indivíduo faz de si mesmo, possibilitando um outro olhar sobre suas concepções e saberes e, também, uma nova representação em relação a sua prática.

A aproximação, conhecendo a trajetória profissional dos docentes através da sua memória, permite fazê-los repensarem a busca pela formação continuada, em nível de pós-graduação e remexerem nas significações construídas por eles ao longo desse processo, podendo, também, conduzir à reflexão sobre a formação continuada e à prática que exercem. Segundo Catani (2000, p. 34), essas são concepções construídas no decorrer da história de cada indivíduo:

... as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Essa autora se refere aos docentes que se encontram em processo de formação. Sem o balizamento de início ou fim, atitude que passamos a notar somente quando entramos em contato com o “mundo pedagógico”, mas que faz parte de toda a nossa existência como indivíduos que possuem referências e conhecem sobre o ser professor, antes mesmo de entrarem em contato com elas.

Nesse sentido, Pereira acrescenta (2000, p. 104) “... a idéia que durante toda a sua vida o indivíduo está em processo de formação”. Quando a formação profissional é percebida dessa maneira, o professor se dá conta de que essa representação de formação continuada encontra-se intrínseca em seu pensamento; ela está presente na sua maneira de ser, pensar, sentir e agir. Portanto, percebe-se que, assim, estaremos ressignificando nossas experiências e vivências, dificilmente estaremos “prontos” para alguma e qualquer coisa.

Freire (1999, p. 55) ilustra claramente essa colocação:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Não estamos e não estaremos acabados, prontos como profissionais. Se pensarmos a formação profissional desta maneira, percebendo a formação profissional como algo inacabado, damos-nos conta de que os saberes e as práticas docentes encontram-se articuladas e ressignificadas, durante todo o processo de formação profissional. Isso se o docente estabelecer entre os processos formativos as relações que estes apresentam durante toda a sua trajetória.

Dessa maneira, através da possibilidade oferecida às professoras/colaboradoras da pesquisa de repensarem a sua trajetória pessoal e profissional, foi relevante identificar suas histórias de vida, os assuntos de suas pesquisas. Verificar também se eles apresentam relação com algum aspecto significativo da prática cotidiana, revelando dispositivos que acredito serem importantes na caminhada da profissionalização docente.

Então, em relação ao tema de pesquisa desenvolvido pela professora E.P.C., esta relata:

O título do projeto ainda não está bem definindo, mas, enfim, o tema que eu vou tratar é o “Imaginário Social dos Professores de Língua Portuguesa em relação ao ensino que eles ministram”. Por que isso? Porque eu tenho uma suspeita, e acho que se eu não tivesse essa suspeita eu não teria o projeto. No ensino da língua, há algo que sempre me intriga. Por que os alunos da gente passam anos e anos estudando e, se você sai entrevistando alguém aqui, todo mundo admite que não sabe, e se a gente vai olhar, a maioria escreve com problemas, com dificuldades. Então, essa é uma coisa que me intriga: o que há aí que não funciona? O

professor que está na sala de aula, trabalhando, o que ele pensa disso? Eu penso, analiso a minha trajetória: passei anos e anos na escola, estudando Português. Nunca fui péssima, mas também não fui ótima e, depois que eu entrei na universidade, em seis meses, a gente reviu aquilo que a gente tinha visto na escola e aí eu aprendi tudo. O que é que tem de diferente? O que é que mudou? Foi o meu interesse que mudou, foi a maneira de abordar, o que houve? Então, são essas coisas que eu quero investigar. Na minha prática, o que isso representa? Ao fazer todas as leituras, eu vou buscar conhecer mais, ter reflexões maiores sobre a formação de professores, os saberes docentes, tudo isso vai me levar a compreender melhor, a compreender-me e compreender os meus colegas de profissão de maneira diferente, vai possibilitar que eu mude um pouco a maneira do meu trabalho, também eu vou ter contato com as teorias da língua, vou aprofundar aquela base que eu já tenho e, então, vou-me atualizar. Eu acho impossível passar pelo mestrado sem modificar nada na vida da gente. (09/07/03)

Para essa professora, o tema de sua pesquisa está diretamente ligado aos saberes que possui, estando embasado em indagações provenientes da sua experiência como aluna e como professora, saberes de toda uma formação profissional. É sempre importante refletir sobre esses saberes e a própria prática. Quando incorporamos determinadas atitudes e procedimentos em nossa prática docente, autoformamo-nos, revendo nossas experiências e atitudes enquanto profissionais, podendo, assim, gerar modificações na prática cotidiana.

A contribuição de Barcelos (2002 p. 07) ilustra esse comentário:

Devemos começar por *nós mesmos*. Pela busca de conhecermo-nos um pouco mais. Um pouco mais a cada dia. A cada hora, minuto, segundo. Ou seja: a cada experiência. A cada situação (com)vivida. Seria levar em consideração a máxima de que experiência não se resume ao que nos acontece. Mas, sim àquilo que fazemos com àquilo que nos aconteceu. É, a partir da reflexão sobre a “coisa acontecida”, que poderemos (re)pensar nossas ações e atitudes *no* e *com* o mundo.

No momento em que realizamos a reflexividade sobre as nossas ações, experiências, concepções, sobre nós mesmos e nos permitimos ressignificá-la, percebemos que, nesse processo de reflexão, estamos conectados, a todo instante, àquilo que realizamos e experimentamos. Assim, estamos nos auto-conhecendo e nos auto-formando o tempo todo.

A professora V.L.M.S. acrescenta:

O tema da minha pesquisa é: “Alfabetização de jovens e Adultos: A história de vida como fator mediador das relações educacionais”. Escolhi-o porque, quando tu começa a trabalhar com jovens e adultos, tu percebes que não é só trabalhar aqueles saberes ali, o saber acumulado é bem tradicional. Tu precisas entrar na vida deles, porque eles, como eu disse, eles têm uma história diferente, uma história de mais fracasso. Então, diretamente ligado a isso, foi o que eu te disse antes, que os adultos têm uma característica importante, que é o autoconceito quanto aos limites deles, às possibilidades. Eles, às vezes, acham que não conseguem, eles têm uma insegurança e um medo de se expor e, às vezes, se consideram incapazes. ...Então, eu senti a necessidade de rever a metodologia, que é uma metodologia diferente, a de jovens e adultos... (13/08/03)

Para essa professora, o tema de sua pesquisa relaciona-se com a sua prática docente e surgiu dos próprios confrontos efetivados no cotidiano de sala de aula sobre esse processo. Gómez (2001, p. 191) ressalta: “(...) O docente se defronta, necessariamente, com a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move. Assim, dentro deste enfoque de reflexão em que e sobre a ação, de investigação-ação, o conhecimento, ao incluir e ao gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática”.

Percebemos que ao revistar cada uma das histórias de vida das professoras/colaboradoras, é possível incentivá-las a repensarem a sua trajetória profissional. Assim, ressignificando seus saberes e suas práticas, mostrando-lhes que, ao vivenciarmos esse processo de autoformação, de reflexão, também nos incluímos em constante formação.

Para Cortesão (1991, p. 96):

Não é fácil passar a olhar com olhar crítico a própria actuação, não é fácil distanciar-se, pôr-se em causa, imaginar outras soluções para os problemas surgidos no decorrer do processo pedagógico. Por vezes até, de tão familiares, esses problemas se tornam menos evidentes e as suas causas sempre passíveis de ser atribuídas a situações que transcendem a área de intervenção e da responsabilidade da escola. A racionalidade do professor, construída através da experiência frequentemente penosa do quotidiano, reforçada, como atrás se disse, pelo confronto constante com problemas que parecem transcender a sua capacidade de

resolução, estruturada através da defesa, por vezes não muito consciencializada, dos seus valores, do seu estatuto, dos seus interesses mais prementes, a racionalidade do professor, dizia-se, contribui freqüentemente para que ele faça uma leitura própria do seu dia a dia de acção que é a “sua” realidade.

Portanto, esta pesquisa buscou analisar, através do tema sugerido, o docente em processo de formação continuada, em nível de pós-graduação, incentivando-o a repensar a sua prática docente, tentando reconstruí-la através do processo de autoformação, que acontece, muitas vezes, através da reflexividade da própria prática. Para Gómez (2001, p. 190) “o conhecimento profissional emerge na e a partir e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa. Em outras palavras, o elemento útil e relevante, é o desenvolvimento da reflexão”.

A professora A.P.O.M. contribui no que se refere ao tema de sua pesquisa:

... se eu for analisar, a minha pesquisa é distante da realidade educacional, mas é a minha pesquisa, e eu acho que é por isso que eu gosto tanto dela e, também por isso, eu não a mudei, tem tudo a ver com a minha história de vida. Durante uma disciplina que a gente fez ainda como aluno especial, foi-nos dada a oportunidade de escrever nossa história de vida. Até então, eu não tinha um projeto, porque o primeiro projeto com que eu tentei a seleção, foi um projeto que eu era bolsista de iniciação científica. Eu detestava aquele projeto. Então, como aluna-especial, foi-me dada a oportunidade de escrever a minha história de vida e eu a,

escrevi desde as lembranças dos primeiros anos. Ao finalizá-la eu comecei a fazer questionamentos e o principal foi o seguinte: eu venho de uma família de professores, mas o que me levou a ser professora também? Então, eu comecei a pesquisar, a construir o meu projeto em cima dessa questão, tanto é que a justificativa do projeto é minha própria história de vida. Talvez ela não tenha tanta contribuição para a prática educacional, mas como trabalha com a minha história de vida e eu entrevisto outros professores, mesmo com a memória de uma família de professores, de repente... não sei se em âmbito geral, a minha pesquisa contribui, mas a minha pesquisa é essa: “Pais professores... filhos professores”, exatamente. Então, pode ser uma pesquisa bem egocêntrica, por eu querer achar respostas para a minha história de vida, mas eu penso que não, pois eu sei porque eu me fiz professora: eu me fiz professora durante a minha caminhada, durante a minha formação. Se fosse pela influência da minha família, antes eu já teria dito não, eu não quero ser professora. Pela influência da minha família, eu não gostaria de ser professora, mas em função da minha formação durante o magistério, durante a pedagogia, eu posso dizer que eu me fiz professora durante os cursos de formação, com todas as problemáticas que apresentam os cursos de formação hoje. (10/06/03)

Ao contrário das contribuições das colaboradoras anteriormente mencionadas, a professora A.P.O.M. revela que a sua pesquisa não apresenta ligação direta com a sua prática cotidiana, mas, que, de algum modo, pode contribuir com ela, pois a leva realizar, constantemente, reflexões, revendo seus saberes e a sua prática. Neste sentido, Pimenta (2002, p. 29) afirma: “... Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os seus saberes

iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”.

A professora C.G. colabora, dizendo que a temática da sua pesquisa relaciona-se com a sua formação acadêmica e profissional e, que esta apresenta importante relevância na sua prática de sala de aula e no contexto educacional:

Eu só vou te dar um exemplo: quando a gente trabalha a Grécia, como professor de História, informa que, nela a mulher estava voltada para ter filhos, isso na Grécia Antiga, muitos anos antes do nascimento de Cristo. Daí, quando tu retomas esse conteúdo, na quinta série, tu percebes que, principalmente as meninas, ainda dizem que essa deveria ser a função da mulher, apenas cuidar dos filhos. Então, o meu projeto de pesquisa do mestrado busca o quê? Estudar uma escola que tinha esse objetivo, criar mães e mulheres. Por isso, uma das minhas inquietações é estar sempre estudando, porque, na realidade, embora o passar dos anos, alguns vestígios do passado em termos da sociedade, da complexidade, ainda permanecem. É como eu acabei de falar, é o cotidiano, é ver que coisas como, por exemplo, essa instituição que eu pesquiso, ela foi uma instituição formada no início do Século XX, e se tu fores analisar hoje, dentro de uma sala de aula, tu ainda percebes esse reflexo, principalmente por parte dos meninos, que desejam ter uma mãe que saiba cuidar da casa. Então, ainda vemos, dentro das escolas, principalmente no Ensino Fundamental, no início do Ensino Fundamental, a questão da mãe ser professora, da professora que é mãe, é a tia. Então, ainda hoje, nós temos esse vestígio, vestígio da construção de uma identidade feminina. Eu percebo claramente isso dentro da escola. (23/12/03)

Assim, através do desenvolvimento da reflexão, o docente poderá visualizar-se em um processo de reconstrução e ressignificação nas práticas educativas, pois o conhecimento surge, através desse exercício e, na prática, sustenta-se a reflexividade. Para tal, o processo de reflexão não é algo simples, é um procedimento que demonstra a capacidade de reconstrução da própria prática.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 53) acrescenta:

... A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

É através da reflexão sobre a experiência que o professor poderá avaliar a sua própria prática docente, mas é necessário que ele esteja ciente desse papel. Antunes aponta (2000, p. 10) que “A participação da figura do professor é parte importante no processo de formação. É preciso que se valorize, que se reconheça o saber da experiência como justo potencial de formação. Esse saber da experiência é visto como o fator reflexivo sobre a experiência em si”.

Na prática docente os saberes, até então vivenciados e acumulados durante a trajetória escolar e profissional, são revelados e mobilizados

para a própria prática. São esses saberes que compõem e recompõem a ação docente. Tardif (2002, p. 21) colabora:

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

A reflexividade é importante para a reconstrução de práticas educativas, muitas vezes, estagnadas. É através da análise reflexiva dessa prática e dos saberes da experiência que poderão surgir novas práticas educativas capazes de realizar as modificações necessárias na docência. Pois a formação desses docentes não se concretiza somente pelos conhecimentos recebidos durante toda a sua formação, mas se realiza, quíça mais verdadeiramente, na prática cotidiana, na busca por realizar uma prática diferenciada e, para alguns se concretiza, também, na busca pela formação cotidiana.

Segundo Nóvoa, (1995, p. 21): “A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. Enfim, a reflexão da trajetória desses docentes e a sua busca pela

formação continuada, em nível de pós-graduação, quer reconstruir o seu compromisso com a prática educativa comprometida.

Afirma Oliveira (2000 p. 21):

Trata-se primeiramente, de fazer o professor acreditar que é sujeito da história, e, principalmente neste caso, sujeito da história da profissão. Como uma memória subterrânea, como grupo sujeito, o professor, ao relatar a sua história de vida, sistematiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e subjetivação. Esse trabalho de reconstrução de si mesmos e dos repertórios da profissão tende a definir o lugar social do profissional e suas relações com os outros.

Para essa autora, incentivar os professores a interagir com a própria história de vida, fazê-los se enxergarem como sujeitos da história da profissão, capazes de realizar uma prática reflexiva e crítica, possibilitando uma reflexão sobre si mesmos como pessoas e profissionais situados em realidades diferentes, permitirá reconstruir o papel social do professor dentro de sua trajetória, do meio escolar e da sociedade. Assim, acontece o trabalho de reconstrução de si mesmo e da profissão.

A contribuição da professora E.P.C. é extremamente significativa, revela que os conhecimentos, as leituras, os estudos realizados na pós-graduação, articulados com a prática docente, contribuem efetivamente para a permanente formação continuada, "... que serve para a gente se autoformar, rever a nossa prática, rever como é que a gente agia, e

procura agir de forma diferente. Eu acho que esse é o segredo da formação continuada, é rever, renovar, ressignificar, replanejar toda uma vida e a conduta, o trabalho em sala de aula, e fora dela também, na instituição”. (09/07/03).

De acordo com Pimenta (2002, p.31):

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadas da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Pensar a formação de professores por essa ótica é um desafio de relevante significação no contexto educacional, pois as dificuldades, os entraves existentes hoje para modificar os programas e os processos de profissionalização representam, ainda, um embate muito longo. Ainda assim, não é impossível tornar realidade esse desejo, esse desafio. Para tanto, é de fundamental importância o papel consciente e reflexivo dos docentes nesse processo de realização educacional. Neste sentido, a

pesquisa realizada apresenta contribuições significativas para a formação de professores em relação à continuidade de sua formação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, é essencial frisar, novamente, a temática da pesquisa: “Saberes e Práticas Docentes: Repensando a Formação Continuada”. Sinto a necessidade de ressaltar a importância que esta pesquisa exerce sobre a minha trajetória pessoal e profissional, pois foi durante o meu processo de formação profissional que, aos poucos, fui percebendo a dimensão do que significa ser professor. Dessa maneira, investigar de que modo acontecia essa formação em alguns docentes me instigou, mostrando-se relevante para mim pesquisar sobre o assunto, para então, conhecer um pouco das representações que os docentes apresentam sobre os seus saberes e suas práticas docentes.

O desafio de pesquisar sobre formação profissional, principalmente sobre Formação Continuada, em nível de pós-graduação, manifestou-se no instante em que percebi a sua importância não só no processo formativo dos docentes, como, também, no meu próprio processo, além de visualizar mais nitidamente de que forma o percebo no contexto educacional. Se pesquisar na área de formação de professores é uma tarefa empreendedora, pesquisar na dimensão da formação continuada se torna ainda mais difícil, pois é uma área que, só agora se torna instigante para os pesquisadores do país.

No que se refere à pesquisa por mim desenvolvida, foram consideráveis as contribuições das professoras/colaboradoras, pois reputa significativa essas contribuições no decorrer do trabalho, mas não tive a

pretensão de contemplar toda a complexidade em que encontra-se a formação profissional atualmente. Quanto ao problema da pesquisa, para investigar a necessidade que alguns docentes expressam de continuar sua formação, conhecer e compreender os motivos que os levam a fazer tal escolha e o que isso representa na sua atividade docente diária, acredito que as contribuições que as professoras manifestaram significativamente a resposta desse problema de pesquisa: enunciaram que a busca pela formação continuada exerce uma função fundamental nos seus processos formativos enquanto profissionais, possibilitando-lhes repensarem esses processos, articulando com suas práticas essa constante autoformação, através da reflexão sobre esses processos.

Segundo elas os conhecimentos oriundos da pós-graduação podem, em alguns casos, oferecer elementos que enriquecem a prática docente. Revelam, também, que esses conhecimentos só serão realmente validados se os docentes, em seu processo de formação continuada, em nível de pós-graduação, repensarem os saberes e a prática cotidiana. Assim, enriquecendo-a constantemente através da autoformação que o processo reflexivo lhes oportuniza. Isso também é possível quando, ao trabalharmos com o método biográfico História de Vida, possibilitamos aos docentes reconstruírem a sua trajetória de vida pessoal e profissional através da memória e da reflexão.

Ao repensarem suas histórias, revendo os seus saberes e suas práticas, podem ressignificá-los acrescentando qualidade em sua prática docente diária. Sendo assim, quando é repensada a formação profissional

através da trajetória de vida do indivíduo, são revistas as opções realizadas por ele ao longo desse processo, podendo, então, aqui, anunciar as causas da opção e a importância da formação continuada em sua carreira profissional.

Através das significativas e relevantes contribuições das histórias de vida das professoras /colaboradoras da pesquisa foi possível perceber que para essas docentes, a representação e a significação da formação continuada são marcantes em suas histórias de vida. Elas acreditam que a continuidade da formação é indispensável no atual contexto educacional, sendo preciso construí-la ao longo de toda carreira profissional, exercendo-a comprometidamente com seus fins, articulando os saberes e as práticas docentes visando à melhoria do ensino e da aprendizagem de seus alunos.

Essas colaboradoras apresentam, de diferentes maneiras, o significado da formação continuada para elas. Três dessas professoras acreditam que é necessário um vínculo institucional para que a formação continuada realmente se efetive, ou seja, que é importante a continuidade dos estudos através desse vínculo com um programa de pós-graduação. Apenas uma professora defende que, necessariamente não se faz formação continuada somente nos programas de pós-graduação. Entende ser possível desde que, dentro de um processo reflexivo da prática, a formação continuada seja conseguida também através de outros elementos, como: leituras, seminários, debates com colegas de escola, etc.. É necessário indicar que isso “se faz todos dias”, embora alguns

professores que se encontram nestes processos de formação continuada acabam, muitas vezes, ignorando os saberes dessa forma adquiridos.

Em suas narrativas, elas apresentam elementos que revelam aspectos significativos do entendimento que somente a pós-graduação não ensina a ser professor. Que ser professor é articular os saberes, os conhecimentos resultantes da formação inicial e continuada, conectados com a prática cotidiana de sala de aula. Entendem, portanto, que o processo de formação continuada deveria ser visto como algo intrínseco em todo o processo de formação profissional, pois não encerram o processo formativo dos professores.

Considerando os efeitos significativos que se revelaram após o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionando-me um crescimento pessoal e profissional considerável, acredito que a formação profissional apresenta importantes e diferentes traços voltados para o crescimento da carreira docente. Isso, visando a qualidade de seus saberes e de suas práticas, desde que estejam constantemente sendo repensados através da reflexão. Assim, produzirá uma autoformação capaz de gerar profundas mudanças nos profissionais, em seus saberes e em suas práticas docentes.

Acredito que esta pesquisa conseguiu atingir um importante entendimento: para alguns profissionais, a formação continuada se faz necessária e urgente para todos os docentes. No entanto, acredito que, nessas professoras/colaboradoras talvez exista uma predisposição para entender a formação continuada dessa maneira. Isso porque tiveram, em

seus processos, contatos com pesquisas e realizaram diferentes níveis de pós-graduação.

Independente dos diferentes anos de docência, diferentes idades e diferentes redes de ensino em que atuam, foi possível perceber a importância que essas professoras/colaboradoras atribuem à formação continuada relativo à formação profissional. Acrescentaram que salário, dinheiro e título são partes significativas do processo. Salientando os entraves que se apresentam durante e para a realização dessa formação. Concluem que, se formação continuada não apresentar comprometimento com a qualidade da prática docente, perde o sentido de sua importância em todo o processo de formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Helenise Sangoi et al. **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão: Centro de Educação-UFSM**. O imaginário do professor em relação a sua profissão. Santa Maria, N°. 34 p. 01-19, Set., 2000.

____. **Ser aluna, Ser Professora: Uma Aproximação das Significações Sociais Instituídas e Instituintes Construídas ao Longo dos Ciclos de Vida Pessoal e Profissional**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BARCELOS, Valdo. Educação, conhecimento e auto-conhecimento: semente ou árvore? Quem sabe...sementárvore? **I Simpósio de Educação e Desenvolvimento Profissional – Mesa Redonda: Competências e Habilidades**. UNIFRA : Santa Maria, Out, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo : Companhia, 1994.

BRANDÃO, Márcia Maria. Em busca da formação do outro: caminhos alternativos. In: **A Vida e o Ofício dos Professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo : Escrituras, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1/2002. Disponível na internet: <http://www.mec.gov.Br>

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **A duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Resolução CNE/CP 2/2002. Disponível na internet: <http://www.mec.gov.br>

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo : UNESP, 1999.

CATANI, Denise Bárbara et al. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: **Docência, memória e gênero: Estudos sobre Formação.** São Paulo : Escrituras, 2000.

CUNHA, M. Glossário. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre : FAPERGS/RIES, 2003.

CORTESÃO, Luisa. Formação: Algumas Expectativas e Limites - Reflexões Críticas. In: **Inovação.** Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa : vol.4, N°1, p. 93-99, 1991.

ESTEVES, Manuela Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. In: **Inovação.** Revista do Instituto de Inovação Educacional, Lisboa : vol.4, N°1, p. 113-133, 1991.

FERNANDES, Cleoni M. B. Glossário. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre : FAPERGS/RIES, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo : Paz e Terra, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa.** Portugal : Porto, 1999.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Vidas de Professores. Portugal : Porto, 2000.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre : Artes Médicas, 2001.

GRILLO, Marlene C. & FERNANDES, Cleoni M. B. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre : FAPERGS/RIES, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo : Cortez, 2000.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** São Paulo : Loyola, 2002.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores:** entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis : Insular, 2002.

NÓVOA, Antônio.(org.). **Os Professores a sua Formação.** Portugal : Dom Quixote, 1995

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (org.). A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, Valeska F. de. (org.). **Imagens de Professor:** significações do trabalho docente. Ijuí : UNIJUÍ, 2000.

_____. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo A. **Educação: ensaios reflexivos.** Santa Maria : Palotti, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. Subjetividade e Memória: Algumas considerações sobre formação e autoformação. In: **Imagens de Professor: significações do trabalho docente**. Ijuí : UNIJUÍ, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo : Cortez, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A vez e a voz dos Professores: Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária**. Portugal : Porto, 1994.

SNOECHX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: **A Profissionalização dos Formadores de Professores**. Porto Alegre : Artmed, 2003.

TARDIF, Maurice. **Ambigüidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério**. Texto Digitado, 2000.

_____. **Os saberes docentes e sua formação**. Texto Digitado, 2001.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 2002.

_____. Glossário. In: **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre : FAPERGS/RIES, 2003.

THERRIEN, Jacques. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. In: **Educação em Debate**. Fortaleza : N°. 33 p.5-13, 1997.

ANEXOS

ANEXO A-CARTA DE CESSÃO

(Local, Data)

destinatário,

Eu, (nome, estado civil, documento de identidade), declaro para os fins necessários, que cedo os direitos de minha entrevista, gravada (data[s]) para que (entidade e pessoas) possa(m) usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data _____. Da mesma forma, cedo-a para o uso de terceiros, para ouvi-la e usar citações, ficando o controle por conta da autora da pesquisa, que tem sua guarda.

Gostaria de ser apresentada e identificada na pesquisa da forma citada abaixo, (nome completo, codinome ou letras das iniciais do nome completo), _____.

(Nome e assinatura do colaborador)

ANEXO B-ENTREVISTA

*Qual sua formação profissional?

*Por que a busca pela Pós-Graduação?

*Como você percebe a formação continuada? É importante para a profissionalização docente?

*Qual o tema escolhido para a pesquisa? (sua pesquisa na especialização)

*O tema levou em consideração algo (problema/cotidiano) da sua prática como professor?

ANEXO C-AUTOBIOGRAFIA

* A escolha do tema da sua dissertação de mestrado e/ou especialização apresenta relações com a sua trajetória profissional? Em caso positivo, que relações seriam essas que a levaram a fazer tal escolha, considerando as contribuições que este tema traz para a sua prática de sala de aula e a sua formação profissional no contexto da formação continuada?