

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
NÚCLEO DE ATIVIDADES ESPECIAIS DE EXTENSÃO E SERVIÇOS
NAEES/CE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NUM ENFOQUE
GLOBALIZADOR**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
REFLEXÕES E AÇÕES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Marister Oliveira da Silva Alves

**Santa Maria, RS, Brasil.
2006**

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES E AÇÕES

por

Marister Oliveira da Silva Alves

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador, do Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços – NAEES/CE, da Universidade.

Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

Orientadora: Prof^a. Ms. Elisabeth Weber Medeiros

**Santa Maria, RS, Brasil
2006**

**Universidade Federal de Santa Maria
Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços –
NAEES/CE
Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:
REFLEXÕES E AÇÕES**

elaborada por
Marister Oliveira da Silva Alves

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Elisabeth Weber Medeiros, Ms. (UNIFRA)
(Presidente/Orientadora)

Marilú Favarin Marin, Ms. (UFSM)

Cláudio Emelson G. Dutra, Ms. (UFSM)

Santa Maria, 25 de julho de 2006.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Educação Num Enfoque Globalizador
Universidade Federal de Santa Maria

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REFLEXÕES E AÇÕES¹

AUTORA: Marister Oliveira da Silva Alves²

ORIENTADORA: Elisabeth Weber Medeiros³

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de julho de 2006.

O presente trabalho tem como intenção refletir a respeito da formação dos professores, abrangendo a inicial e, especialmente, a continuada. Para tanto foi realizada uma retrospectiva histórica do assunto na educação brasileira, a partir do século XIX, e foram abordadas algumas questões sobre a problemática no momento atual. Através de um suporte teórico apoiado em pesquisadores que tratam do tema, foram construídas idéias sobre a formação inicial e continuada e abordados aspectos referentes ao professor reflexivo, seu vínculo com a formação continuada, o que facilita a análise da prática e a busca de soluções para situações problemáticas do cotidiano escolar. Para aproximar a teoria da prática foi realizado um estudo de caso em uma Escola do Ensino Fundamental que atende crianças da Educação Infantil até a 4ª série e apresenta uma experiência inovadora em termos de educação continuada. Foi aplicado um questionário a professores atuantes no ensino escolar e universitário, abordando questões sobre formação continuada. Os resultados indicam maneiras de realizá-la que visam o aperfeiçoamento individual e coletivo dos envolvidos na educação e, ao mesmo tempo, que instigam os professores a refletirem sobre suas práticas e a produzirem narrativas sobre suas vivências em sala de aula.

Palavras-Chave: Formação de professores. Formação Continuada. Teoria/Prática.

¹ Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador.

² Aluna do Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador. CE/UFSM.

³ Historiadora, Mestre em Educação, Professora Assistente do Curso de História. UNIFRA/SM

ABSTRACT

Specialization Monograph
Specialization Course in Education with a Globalizing Focus
Universidade Federal de Santa Maria

CONTINUED EDUCATION OF TEACHERS: REFLECTIONS AND ACTIONS⁴

AUTHOR: Marister Oliveira da Silva Alves⁵

ADVISER: Elisabeth Weber Medeiros⁶

Defense Date and Place: Santa Maria, July 25th, 2006.

The present work aims at reflecting about teachers' education including their first educations and, in a special way, the continued education. Thus, we made a historical retrospective about the topic in the Brazilian education since the XIXth century and some questions about the present problematic were considered. Through the theoretical support sustained by researchers who deal with this topic, some ideas about the initial and continued education were assembled and aspects regarding the reflexive teacher and his/her links with continued education were also considered as a way to analyze his/her practice in search of solutions to problematic situations at school daily life. To perceive the theoretical/practical linkage, a case study was carried out at an Elementary School which provides education for children from kindergarten up to 4th grade and that have an innovative experience in terms of continued education. A questionnaire with questions about continued education was applied to teachers, actually working at school and at university environment. The results indicate ways to accomplish a continued education that seek the individual and collective improvement of those involved in education and, at the same time, instigate teachers to think about their practices and to produce narratives about their daily classroom experiences.

Key words: Teachers' Education, Continued Education, Theory/Practice.

⁴ Monograph presented at the Specialization Course in Education with a Globalizing Focus.

⁵ Student at the Specialization Course in Education with a Globalizing Focus. CE/UFSM.

⁶ Historian, MSc in Education, Assistant Professor at the History Course. UNIFRA/SM

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1.1 O contexto educacional brasileiro nas últimas décadas	8
1.2 A Formação Inicial dos professores.....	12
1.3 Formação Continuada de professores.....	17
2. UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	20
3. O OLHAR DO DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30
APÊNDICE - Questionário aplicado aos professores	32
ANEXO A - Projeto da FURG	33
ANEXO B - Relatório do projeto	40

INTRODUÇÃO

O mundo está em constante transformação, o que se reflete na educação. O processo de mudança é tão rápido que muitas vezes as escolas não conseguem acompanhá-lo no ritmo que deveriam. Faz-se necessário pensar, então, de que maneira tais transformações estão afetando as escolas e como são abordados os temas das atuais tendências educacionais pelos docentes e demais envolvidos na educação, a fim de descobrir se há uma relação entre os problemas enfrentados na prática e os temas debatidos nos momentos de reflexão.

O interesse em abordar a Formação Continuada advém primeiramente da oportunidade de refletir sobre o tema por ocasião das disciplinas feitas no Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador. Destes estudos resultou o interesse em relação ao modo como está sendo conduzida tal formação pelos sistemas de ensino, o que gera inúmeras polêmicas na área da educação. Como princípio, considera-se que a formação continuada é um espaço de busca constante ao longo da vida profissional.

O percurso reflexivo apresentado neste trabalho estruturou-se com base nos seguintes questionamentos: Quais são os objetivos da formação continuada? Como acontece a formação continuada nas escolas? Por que ela, muitas vezes, ocorre somente em momentos determinados? O que pensam os professores das modalidades de oferta de formação continuada? É possível ocorrer mudanças na prática através da formação continuada? Como o professor administra a sua formação continuada? Que experiências têm sido bem sucedidas nas tentativas de realizar formação continuada?

A pesquisa justifica-se quando considerado que o tema escolhido é atual e necessário para a atuação do professor, constituindo um direito a ser respeitado. Tem como objetivo verificar como ocorre a educação continuada de professores, através de um estudo de caso e da aplicação de questionários a professores atuantes no Ensino Fundamental e Superior, abordando questões sobre onde os profissionais tiveram a oportunidade de expressar suas idéias sobre o tema.

A Escola Jardim do Sol foi escolhida como lugar de pesquisa por estar localizada no município de Rio Grande, minha cidade natal e por ter sido nela que

comecei minha carreira profissional, onde lecionei por sete anos numa turma de segunda série. Como tenho acesso e contato com os professores da escola e tinha conhecimento do projeto realizado em parceria com a FURG, um projeto de formação continuada, decidi realizar o estudo neste local.

O referencial teórico que deu suporte ao desenvolvimento do trabalho retoma autores como: Carlos da Fonseca Brandão, Carlos Eduardo Moreira, Donald A. Schön, Henry A. Giroux, Ildeu Moreira Coêlho, João Monlevade, José Carlos Libâneo, Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, Maria Lúcia de Arruda Aranha, Maurice Tardiff, Otaiza Romanelli, Paulo Freire, Paulo Ghiraldelli Júnior, Philippe Perrenoud, entre outros.

O trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: em primeiro lugar, apresenta o referencial teórico, abordando o contexto educacional brasileiro nas últimas décadas, a formação inicial dos professores e a formação continuada; a seguir descreve uma experiência de formação continuada em uma escola de Ensino Fundamental; posteriormente analisa, com base no referencial teórico, os dados coletados junto aos docentes e traz algumas considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O contexto educacional brasileiro nas últimas décadas

Nossa sociedade passou por diversas mudanças ao longo dos tempos, e muitas delas se refletiram na educação. Brandão (2005) elabora um breve histórico da evolução do Ensino, que possibilita compreender melhor as transformações na educação brasileira.

Segundo o autor, em 1948, foi enviada ao Congresso Nacional a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição de 1946, sendo que sua promulgação foi feita somente treze anos depois, em 1961, pelo Presidente João Goulart, tornando-se a Lei nº 4.024/61. Em decorrência dessa legislação, surgem os primeiros ensaios de formação superior para os professores primários.

Com o Golpe de 64, a Lei nº 4.024/61 sofre modificações para se adequar à nova ordem que estava sendo imposta. Para melhor entender as mudanças ocorridas na educação nesse período, é preciso enfatizar alguns aspectos a respeito das políticas advindas dos governos militares.

A ditadura militar no Brasil durou 21 anos, tendo seu início em 31 de março de 1964, com o golpe que depôs o Presidente João Goulart e teve o seu fim com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, em janeiro de 1985. Nesse período, segundo Ghiraldelli Jr. (2001), o regime se pautou, em termos educacionais, pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parte das classes populares do ensino elementar de boa qualidade e uma desmobilização do magistério, que se deu através de abundante e confusa legislação educacional.

O que ocorreu em 64, na verdade, não foi uma revolução, não ocorreu uma ruptura revolucionária e nem teve um movimento que desencadeasse uma alteração da estrutura da sociedade brasileira, houve sim uma ruptura reformista, uma alteração superestrutural que foi caracterizada por um rearranjo na sociedade civil e política, onde novas frações da classe dominante passaram a dominar o aparelho governamental (GHIRALDELLI Jr., 2001).

Ghiraldelli Jr. (2001) também comenta que, apesar de no início o título de “ditadura militar” ter sido rejeitado pelo governo – que tentava se passar por uma

democracia –, de tanto ser veiculado pelas oposições, acabou sendo usado pelo próprio General João Batista Figueiredo, que chamou o regime de 64 de ditadura militar. Mas é necessário esclarecer que a ditadura não foi exercida somente pelos militares e sim é decorrente de um pacto realizado entre a tecnoburocracia militar e civil, com a burguesia nacional e as empresas multinacionais.

A burguesia industrial, mesmo usufruindo os benefícios proporcionados pela política governamental, após 64 passou a ser tutelada pela tecnoburocracia militar e civil. Dessa forma algumas diretrizes governamentais foram tomadas sem consultar as partes interessadas que sustentavam na época o pacto autoritário. Foi assim que as políticas salariais, agrícolas, fiscais e, principalmente, a política educacional passaram a descontentar não só as classes populares e os setores médios que estavam afastados do controle da sociedade política, mas também as elites e classes médias que deram apoio ao golpe.

Ghiraldelli (2001, p.167) afirma que:

Um exemplo claro deste descompasso crescente entre os governantes diretos e os próprios interesses das elites pode ser observado, em especial, na política educacional da ditadura e mais propriamente nas reformas do ensino universitário (Lei 5.540/68) e ensino médio (Lei 5.692/71).

Os governos militares pós-64 aprovaram uma nova legislação educacional para o país, sendo que as principais reformas foram: a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) e a Lei nº 7.044/82, já na década seguinte, que revogou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino de 2º grau, introduzido pela Lei nº 5.692/71. A nova legislação altera os dispositivos para formação de professores, centrando esse aspecto nas Faculdades de Educação, a serem organizadas com a finalidade de formar professores e especialistas em educação, entre estes os professores para a habilitação Magistério, considerando que a Escola Normal havia sido extinta (SOUSA JUNIOR, 1997).

Em 15 de março de 1985, ocorre a posse de um governo civil e encerra a ditadura militar no país. Após dois anos, há a convocação de um Congresso Nacional Constituinte que tem a incumbência de escrever a nova Constituição Brasileira, promulgada no dia cinco de outubro de 1988. Com a Constituição de

1988, reacendem as discussões sobre os temas educacionais, tendo em vista a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A LDB/96 é o resultado de projetos oriundos de diferentes posições e foi sancionada como a Lei nº 9.394/96, no dia 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar em 23 de dezembro do mesmo ano. Com relação à formação de professores, a nova legislação mantém o horizonte de formação superior como nível desejável de formação para o professor de séries iniciais, o que se constitui um avanço. A formação de professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), segundo a lei, deve ocorrer em cursos de licenciaturas (em universidades) ou em Institutos Superiores de Educação. Mantém-se, conforme o artigo 62 da Lei 9.394/96, uma formação mínima para o magistério – professor da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental – a “oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRANDÃO, 2005).

Na referida lei, no Título IX – Das Disposições Transitórias, o artigo 87, §3º inciso III, afirma que “cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação à distância”.

Este dispositivo da LDB/96 provoca uma série de discussões e polêmicas considerando a forma com que muitas instituições procuram contemplá-lo. Quando a legislação estabelece que, até o fim da Década da Educação, no ano de 2007, só serão admitidos os professores que estiverem habilitados em nível superior ou por *treinamento em serviço*, gera a preocupação especialmente com esse último aspecto, o qual pode significar uma formação de baixa qualidade.

Portanto, a partir de dezembro de 2007, deve ser aplicado o que dispõe o art. 62 da Lei nº 9394/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRANDÃO, 2005, p.136)

O artigo, apesar de ser evidente a sua intenção, gera interpretações diferenciadas devido ao disposto no capítulo Das Disposições Transitórias. Brandão

(2005) faz uma crítica sobre essas interpretações da LDB, questionando ser louvável defender uma melhoria na qualidade e no nível de formação profissional dos docentes das escolas brasileiras, mas destaca que não se pode, na falta de melhores argumentos, creditar à LDB disposições que nela não estão expressas.

Coêlho (1996, p.19) analisa o dever do Estado na educação:

No mundo moderno cabe ao Estado, dentro dos princípios de igualdade e de justiça, garantir os direitos fundamentais dos indivíduos e grupos, o que pressupõe assegurar condições mínimas de existência nas áreas da segurança, habitação, saúde, trabalho e educação. Se, por um lado, não se questiona a necessidade desta para a continuidade das instituições e da própria sociedade, por outro, a complexidade crescente da vida social torna imprescindível à existência da escola e de indivíduos especializados para o equacionamento das questões da educação em geral e da própria escola. E como estes não são dados pela natureza, cabe à sociedade e ao Estado prepará-los para o desempenho de funções tão importantes. Formar professores, educadores é, então, uma necessidade da sociedade e um dever do Estado.

A afirmativa acima deixa claro o dever do Estado no que se refere à Educação, porém a complexidade advém da efetiva concretização desse papel junto à sociedade. É relevante destacar a importância da atuação do Estado junto às universidades, na busca da melhoria do ensino, através de projetos que venham contribuir para suprir as necessidades da sociedade.

O Estado também tem responsabilidade com a formação continuada dos professores da rede pública. Na visão de Coêlho (1996), isso pode se dar por meio da oferta regular e sistemática de assessorias e cursos de atualização e especialização, de remuneração de horas-atividades para o estudo e preparação das aulas, atendimento dos alunos, correção de trabalhos escolares, desenvolvimento de projetos especiais e reuniões de equipes de trabalho. Porém, ainda se constitui um campo polêmico, considerando que muitas vezes os planos e metas propostos pelo Estado permanecem apenas na retórica.

O Estado, ao desempenhar seu papel como ator principal na oferta e promoção da educação nos diferentes níveis, está comprometido com a implementação de políticas educacionais que visem atender não só as demandas da sociedade, mas também a qualidade dos sistemas de ensino. Nesse aspecto, um compromisso relevante para a busca da qualidade reside na preocupação com a

formação de professores, ofertando uma sólida formação inicial e desenvolvendo programas que contemplem a formação continuada.

1.2 A Formação Inicial dos professores

Conforme Aranha (2006), o Estado brasileiro estabelece no final do século XIX, um novo modelo de escolarização baseado na escola seriada. Tal modelo se fortalece nas primeiras décadas do século seguinte, com normas, procedimentos, métodos e instalações adequadas, onde se implantariam a ordem e a disciplina. Porém, segundo o mesmo autor, era preciso muito mais do que espaços para essa educação. Houve um crescimento do interesse pela formação de professores, mas as reformas nesse sentido não se implantaram, apesar do esforço iniciado de construção de prédios e formação de professores.

Segundo Romanelli (1989), a escola normal existe no Brasil desde o século XIX. Sua instalação em 1830, em Niterói, foi pioneira na América Latina e também no continente por ser de caráter pública. Até o fim do referido século, o Brasil contava com mais de uma dezena de escolas de formação de professores. As escolas normais apresentam um desenvolvimento mais acelerado durante o primeiro período republicano, sendo que o universo de escolas normais chegam a ultrapassar o número de quinhentas. Porém, a sua fragilidade residia no seu caráter regional, ou seja, as políticas eram estabelecidas a partir dos Estados e destes dependia, carecendo de normas estabelecidas pelo governo federal.

Pode-se afirmar, assim, que até então a formação de professores não constituía uma responsabilidade do Estado, não havendo inclusive iniciativas oficiais nessa direção. Muito embora a educação superior já estivesse sendo desenvolvida por meio do exercício das Cátedras nos cursos isolados de Teologia, Direito, Medicina e Engenharia, a formação de professores não desfrutava dos mesmos privilégios que aqueles cursos acadêmicos possuíam no meio social (XAVIER et al., 1994).

Na primeira metade do século XX, enquanto Socialistas reivindicavam um maior empenho do Estado para que a educação fosse para todos, os anarquistas rejeitaram os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de

preconceitos e comprometidos com interesses da classe dominante. Os anarquistas fundaram várias escolas operárias em quase todos os estados brasileiros, introduziram a co-educação, pois consideravam saudável o convívio de meninos e meninas, e de crianças de segmentos sociais diversos. Porém essas escolas duraram pouco tempo, pois eram consideradas como perturbadoras da ordem, sendo fechadas pela polícia (ARANHA, 2006).

Foi a partir da década de 1930 que a educação passou a ser área de interesse do Estado. Nesse período, o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde, um órgão de importância para o planejamento das reformas no âmbito nacional e para a estruturação da universidade.

Foi através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos reformou o ensino superior brasileiro com a aprovação do Estatuto das Universidades. Através da nova legislação, foram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço que passou a abrigar os cursos de licenciaturas. Segundo Azevedo (1971, p.700), as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras tinham como proposta o “[...] duplo fim de desenvolvimento da cultura filosófica e científica e de formação de professores secundários”.

A partir da metade da década de 1930, surgem os primeiros professores licenciados, para atuarem no ensino secundário, oriundos daquelas faculdades. Esses novos professores tornam-se um fator de mudança cultural. Pela primeira vez, havia professores com qualificação específica pelo ensino superior brasileiro para o exercício do magistério.

Na era Vargas, diversas legislações sobre o ensino foram aprovadas. Dentre elas, destacam-se as Leis Orgânicas de Ensino direcionadas para os diferentes níveis de ensino. A Lei Orgânica do Ensino Normal, aprovada em 1946, regulamentou o curso de formação de professores em nível médio, fixando normas para a implantação desse ramo de ensino em todo o território nacional. Predominava, porém, as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional, o que é passível de críticas, considerando ser um curso profissionalizante (ROMANELLI, 1989).

Com o decorrer do tempo, as escolas normais se tornaram lugar das moças da classe média, buscando a profissionalização feminina. Houve expansão do

ensino, mas as transformações ocorreram de acordo com as necessidades sociais e econômicas do país naquele momento. Nesse período, em decorrência das regulamentações sobre a oferta de ensino público, gratuito e obrigatório, ocorrem divergências entre as redes de ensino público e privado, sendo que os defensores das escolas confessionais criticaram o novo papel do Estado em assumir a educação.

Uma maior difusão dos cursos de formação de professores em nível superior ocorreu a partir de 1950, quando ingressam novas turmas em instituições públicas e privadas, qualificando profissionais para atuarem nos diferentes níveis de ensino. Com a aprovação da Lei nº 4.024/61, que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores passaram a ter uma nova regulamentação, exigindo um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação.

No período da ditadura militar, nas décadas de 1960 e 1970, a tendência tecnicista foi introduzida no Brasil, caracterizando-se por priorizar o planejamento educacional e pela excessiva burocratização do ensino. Donald Schön (1991) é um dos maiores críticos do modelo tecnicista. O autor aponta os limites de uma formação voltada para a reprodução e defende a substituição deste modelo por outro, que capacite o professor a refletir criticamente sobre suas ações.

Com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, foi desativada a antiga Escola Normal destinada à formação de professores para o Ensino Primário. Com a denominação “Habilitação Magistério”, o curso perdeu sua tradicional identidade e os recursos humanos e materiais que eram necessários a sua função. Essa nova habilitação sofreu reformulações curriculares e a demanda passou a ser alunos que tinham menos possibilidades de frequentar outros cursos (ARANHA, 2006). Com relação às licenciaturas, foram introduzidos cursos de curta duração que ocasionam inúmeros danos à formação de professores, considerando a frágil preparação ofertada.

As reformas de ensino propostas no período da ditadura (1964-1985), principalmente para o ensino de 1º e 2º grau, não foram implementadas em sua totalidade devido à ausência dos recursos exigidos pelo novo modelo de profissionalização a ser implantado. O que restou foi a desorganização do ensino

público, a desestruturação curricular e um alto número de profissionais desqualificados lançados no mercado, em nome de uma pseudo profissionalização (XAVIER et al., 1994).

No período seguinte, denominado de transição democrática, foram diversos os esforços para melhoria da educação, porém nem sempre foram bem sucedidos. O grande problema é que mudanças de governo sugerem novas idéias e o que porventura tenha sido alcançado de positivo, muitas vezes é abandonado, resultando em recomeços onerosos e repetitivos.

Quando refletimos sobre a História da Educação Brasileira, constata-se que em todas as épocas a escola sempre foi seletiva, lugar de poucos. Os mais pobres são excluídos ou freqüentam cursos profissionalizantes, para se tornarem à mão-de-obra barata da sociedade. Mulheres por algum tempo não tiveram acesso à educação, o mesmo ocorreu com deficientes, imigrantes e negros.

Questões semelhantes ocorrem no processo de formação de professores. Muitas vezes não há uma formação sólida e uma proposta de formação continuada, que ocuparia um tempo específico na jornada de trabalho deles.

Exige-se dos professores novas competências para exercer a sua profissão. O discurso produzido afirma que o profissional da educação necessita acompanhar as mudanças, buscando o aperfeiçoamento necessário para enfrentar as transformações do mundo globalizado e informatizado, porém muitos são os limites e obstáculos para que tal afirmativa se transforme em realidade.

Os cursos de formação de professores, nos últimos tempos, multiplicaram-se, tendo por finalidade atender às demandas provenientes das transformações ocorridas na sociedade. Apesar disso, muitas críticas são feitas a respeito da precariedade do preparo dos concluintes do ensino médio, apontando a falta de uma teoria consciente que dê embasamento à prática. Assim afirma Gatti (2000), quando fala sobre as carências enfrentadas pelos professores: a opção pelo magistério no ensino médio acabou por tornar-se uma habilitação fragilizada no que diz respeito aos seus conteúdos científicos, que terminam sendo descaracterizados e não acompanham o ritmo do ensino médio em geral e nem os conteúdos pedagógicos exigidos para o exercício da profissão.

Na formação inicial dos professores como também na continuada, conforme Freire (1996), é preciso refletir criticamente sobre a nossa prática, é através dessa reflexão que será possível a realização de mudanças. Faz-se urgente uma unificação de políticas entre os que formam os profissionais e os que os contratam, para que a profissão do magistério seja valorizada.

Quando se pensa num sistema de formação de professores, entende-se que é preciso reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, para que haja uma real transformação. Segundo Libâneo (2000, p.77), para acontecer um aprimoramento da educação básica, é necessário:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

O investimento na formação de professores é o ponto chave da transformação da qualidade na educação, e este deve ocorrer tanto na formação inicial como na continuada.

Os cursos de formação de professores sofrem críticas quanto à sua rigidez curricular e metodológica e à sua desvinculação com a prática. Tais críticas, no entanto, na maioria das vezes só colaboram para desprestigiar ainda mais a profissão.

Acredita-se que a qualidade no ensino pode ser alcançada quando houver uma maior preocupação e investimentos suficientes e necessários na formação dos professores. Por seu lado, os docentes necessitam refletir sobre sua prática, apropriando-se e produzindo conhecimentos, que venham melhorar seu desempenho em sala de aula. O professor precisa ser auxiliado na compreensão do seu próprio pensamento e na reflexão crítica de sua prática (LIBÂNEO, 2000).

Libâneo (2000) refere-se ainda a propostas de formação, tanto inicial como continuada, que correspondam às novas concepções do processo de ensino e aprendizagem e que se contraponham às tendências amplamente utilizadas de treinamento de professores. Isso porque se observa, nas práticas de formação inicial nas universidades e cursos de formação do magistério, só a reprodução dos

problemas. Muitos cursos oferecem uma precária formação aos futuros professores e esses, por sua vez, apresentam um mau desempenho profissional. Cabe então uma política que defina melhor a formação de professores, para que estes não saiam despreparados para o exercício da profissão e que desenvolvam competências para enfrentar a avalanche de mudanças que ocorrem na sociedade.

Monlevade (1996, p.145) defende que “[...] quaisquer que sejam as soluções dadas ao problema de formação inicial, é consenso de todos que o mais importante é viabilizar alternativas de formação continuada de qualidade”. A sistematização dessa alternativa manteria padrões de qualidade e poderia corrigir eventuais deformações ou fragilidades na formação inicial.

1.3 Formação Continuada de professores

No cenário nacional percebe-se que professores formados há algum tempo adotam uma postura de acomodação e deixam de lado a reflexão sobre a sua prática. Contrariando essa posição, é fundamental a busca dos professores pela formação continuada. Perrenoud (2002) afirma que não adianta somente elevar o nível de formação acadêmica para que ocorra a profissionalização do professor. O importante são as relações que ocorrem com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e a responsabilidade. Nesse sentido afirma:

O paradigma reflexivo é um emblema da profissionalização, entendida como um poder dos professores sobre seu trabalho e sua organização, um poder não usurpado pela fragilidade das práticas, mas abertamente assumido, com as correspondentes responsabilidades. Essa forma de profissionalização, naturalmente, não pode se desenvolver contra as instituições. Mas elas só se manifestarão se um crescente número de professores assumir-se como profissional reflexivo e incomodar-se com a forma como as burocracias os tratam; eles não devem reagir por meio do ressentimento nem dos protestos sindicais, mas pela construção negociada do sistema educativo (PERRENOUD, 2002, p.216).

Tardiff (2002) aponta um modelo de formação contínua em que, durante a carreira profissional, o professor alterna as fases de trabalho com as de atualização. Desta maneira, a formação dos professores não está limitada à oferecida pelas universidades. Trata-se, como diz o termo, de uma formação continuada que segue a carreira docente.

Quando o professor reflete sobre sua prática e planeja juntamente com os outros professores da escola as atividades curriculares, questionando propostas prontas, apresenta-se como um professor reflexivo. Schön (1991) considera que a teoria é insuficiente para orientar a prática docente. Para ele, o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Tal prática, no seu entender, deveria ser constantemente reelaborada em função de uma reflexão sobre a ação, que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos seus alunos, tendo por objetivo superar as dificuldades experienciadas no dia-a-dia.

Desta maneira, entende-se que a formação do professor não se dá em momentos distintos – primeiro a formação teórica e depois a experiência prática –, mas no diálogo entre eles. Ao refletir sobre a prática, o professor desenvolve uma atividade investigativa que irá caracterizá-lo como produtor de conhecimentos teóricos/práticos sobre o ensino, e não mais como um especialista técnico, que apenas reproduz estes conhecimentos (SCHÖN, 1991).

Ainda segundo Mercado (1999), a formação continuada não deve ser concebida como um meio de acumulação de conhecimentos ou de técnicas, mas como um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas de construção permanente de sua identidade pessoal. Sendo assim, é fundamental que os próprios sistemas de ensino levem em conta o conhecimento produzido por seus professores em suas práticas na sala de aula, reconhecendo as experiências bem sucedidas e divulgando-as.

A formação continuada é vista, por Moreira (2002), como uma necessidade para a atuação do professor, um direito que deve ser respeitado, conquistado ou reconquistado e ampliado diariamente. Para o autor, a formação continuada tem objetivos e destaca um deles:

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

Entretanto, a teoria não é suficiente para transformar o fazer pedagógico se não for relacionada com a prática do professor. Alguns critérios, segundo Moreira (2002), podem ser estabelecidos na organização de uma atividade de formação continuada. O autor cita como exemplo a formação de turmas mais homogêneas de professores, de acordo com a série em que atuam ou de acordo com seus interesses, para realizarem as discussões; a realização de atividades, por esses professores, com continuidade e acompanhamento; a divulgação aos colegas das informações colhidas pelos professores em cursos, palestras, seminários. É necessário o envolvimento dos professores, a realização de trabalhos em grupos, a colaboração entre os mesmos. Isso pode ser efetivado pelo relato de experiências, o desenvolvimento conjunto de atividades para aplicação em sala de aula, de sugestões de bibliografias para o processo de formação continuada e de obras para aquisição pela biblioteca da escola.

Ao abordar o incentivo à pesquisa, Freire (1996) se refere aos saberes necessários para a prática educativa e um deles é relativo à pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo, buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

O professor necessita perceber e assumir sua posição como pesquisador. Para Freire (1996), o fato de o professor ser pesquisador não é uma qualidade, faz parte da natureza da sua prática, assim, como a indagação e a busca.

Nos cursos de formação de professores, encontram-se docentes que demonstram capacidade de iniciar mudanças em suas práticas, independente de realizarem ou não atividades de formação continuada. Por outro lado, há professores que realizam diversas atividades de formação continuada como cursos, leituras de textos, seminários, grupos de estudos e não conseguem mudar nada em suas práticas ou fazem mínimas transformações.

Os professores, segundo Giroux (1997), devem tornar-se intelectuais transformadores com a intenção de educar seus alunos para serem cidadãos ativos e críticos. Logo, precisam estar inseridos em formas de pedagogia que analisem os

interesses políticos, a fim de refletirem sobre o que é imposto para a educação. Desta forma, os estudantes também seriam mais atuantes e, através do diálogo com os professores, poderiam buscar soluções proveitosas para mudar situações desfavoráveis.

Uma das críticas feitas aos programas de formação continuada se refere à elaboração de propostas por profissionais que não estão nas salas de aula e que, em tese, não conhecem o que ocorre na realidade, os problemas vividos na prática. Assim, acaba-se excluindo os docentes do processo de planejamento e construção dessa modalidade.

Finalmente, com base em Moreira (2002), as atividades de formação continuada precisam ser pensadas no coletivo, levando em consideração as reais necessidades dos professores e o cuidado com cursos de aperfeiçoamento acelerado, pois estes têm caráter cumulativo e fornecem certificados que muitas vezes apenas garantem que os professores estavam ocupados em seu período de planejamento. A intenção desses cursos não deveria ser de colecionar certificados e sim provocar uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de transformá-la ou melhorá-la.

2 UMA EXPERIÊNCIA ESCOLAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA

No intuito de encontrar professores críticos e reflexivos, que busquem na reflexão coletiva e na troca de experiências uma prática de pesquisadores e não de meros reprodutores de conhecimentos, é relatado aqui o projeto de educação continuada realizado na forma de curso de atualização e também através de oficinas.

O projeto abrange as seguintes instituições: Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol, ambas localizadas no município de Rio Grande/RS.

A 1ª edição do projeto foi realizada no ano de 2003, momento em que intitulava-se *“Educação Continuada: a busca pela/na aprendizagem através do diálogo coletivo”* e objetivava *“oportunizar ao grupo de professoras um espaço para a Educação Continuada, incentivando o diálogo coletivo através de problematizações e estudos, assim como oferecer aos (às) licenciados (as) dos*

Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais, um contato com o cotidiano escolar desta instituição de ensino”.

No ano de 2005, em continuidade, o projeto teve o título: *“Práticas educativas no contexto escolar: (re) visitando conceitos, (re) tomando posturas”*. Sua finalidade foi a de *“oferecer ao grupo de professoras da Escola um espaço para a Educação Continuada, instigando o diálogo acerca das práticas educativas, assim como oportunizar aos alunos da FURG uma aproximação com o cotidiano escolar na instituição de ensino onde estão inseridas tais professoras”*.

O projeto entende a Educação Continuada como uma excelente oportunidade para (re)visitar conceitos, (re)tomar posturas, enfim, conhecer, dialogar e problematizar questões do cotidiano.

Os encontros dos alunos da FURG com os professores da Escola Jardim do Sol são quinzenais e são debatidos assuntos do cotidiano da prática educativa. Os licenciados procuram estabelecer relações entre os discursos acadêmicos e as práticas vistas nas salas de aula. Ambos os lados utilizam a literatura de diferentes teóricos da educação como forma de oportunizar o diálogo e de relacionar as leituras com a prática.

Na prática⁷ este projeto ocorre da seguinte maneira:

A coordenadora geral do projeto faz o convite aos alunos da FURG, dos cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais do 1º e 2º ano. Estes vão para a Escola Jardim do Sol num dia da semana, que é determinado no início da execução do projeto, e ficam na escola durante todo o período da tarde. No primeiro período, os alunos da FURG ficam nas salas de aulas juntamente com o professor regente e seus alunos, observando. No segundo período, os alunos da FURG permanecem com os alunos e aplicam um planejamento feito pela professora regente. Neste segundo período, os professores se reúnem com a coordenadora da escola para discussão de textos e também para conselhos de classe.

Após o encerramento das atividades na escola, os professores se encontram por uma hora, juntamente com a coordenadora da escola e os alunos da FURG, para discutirem assuntos variados, participarem de oficinas, assistirem a palestras e

⁷Relato feito por uma das professoras da escola, participante do projeto.

começarem a pensar sobre o Seminário de Práticas Educativas da Escola Jardim do Sol, a ser organizado na metade do ano.

Os resultados desse projeto, conforme o relatório⁸, evidenciam o comprometimento das professoras com a proposta. Momentos que eram particulares passam a ser compartilhados entre elas, ocorrendo uma aproximação, um processo dialógico.

A participação dos estudantes dos cursos da FURG é sentida como positiva pelo grupo de professoras da escola, visto que possibilita ganhos em termos de construção de conhecimentos e algumas desmistificações sobre o ensino por parte dos licenciados. Além disso, as professoras utilizavam o tempo da própria carga horária para reflexões sobre seu trabalho.

Os licenciados, por sua vez, também demonstraram satisfação pela aproximação com a escola. A vivência em sala de aula contribuiu para que, na prática, pudessem resgatar elementos teóricos estudados na universidade, pensando e repensando a respeito de suas próprias construções teóricas enquanto alunos.

Através desses resultados nota-se a importância de um trabalho integrado entre profissionais em processo de educação acadêmica e os que já exercem a docência. O grupo demonstrou interesse em dar continuidade ao projeto, que em 2006 completa três anos de existência.

Como culminância do projeto em 2005, no período de 05 a 08 de dezembro do mesmo ano, realizou-se o “II Seminário de Práticas Educativas na Infância: (Re) visitando conceitos, (Re) tomando posturas”, o qual foi planejado nas reuniões ocorridas durante a execução do projeto.

3 O OLHAR DO DOCENTE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Com a intenção de conhecer as idéias dos professores a respeito do tema Formação Continuada, foram aplicados instrumentos para coletas de dados, na forma de questionários, a 21 profissionais que atuam em creches, escolas de ensino fundamental da rede pública e privada e um na universidade.

⁸ Relatório / 2005 – FURG.

Os professores que responderam os questionários deram a sua opinião sobre a formação continuada, com base no que vivenciam em suas escolas ou como consideram que esta deveria acontecer.

Conceituaram a formação continuada da seguinte forma:

- É a permanente renovação dos estudos, aperfeiçoamento didático e cultural, é estar informado das transformações sociais e políticas, troca de experiências.

- Encontros, estudos e reflexões.

- Troca de experiências, busca do novo.

- Espaço de discussões.

- Estratégias de atualização do professor para ampliar seus conhecimentos, metodologia, técnicas, ações.

- Formação realizada após a graduação.

- Participação em cursos, congressos, seminários.

- Envolvimento com questões de estudo, pesquisas, muitas leituras.

- A que a escola oferece para o aperfeiçoamento, crescimento, conhecimento e fundamentação teórica e prática.

- Correlação teoria e prática.

Com relação a essas afirmações, observamos que os professores pensam a formação continuada como uma maneira de se manterem atualizados com o que há de novo, sendo que alguns apontam a forma como deveria ocorrer: encontros, estudos, congressos, seminários, palestras, oficinas. Moreira (2002) aborda que um dos objetivos da formação continuada é o de informar os profissionais sobre as discussões teóricas e metodológicas em voga.

A maioria abordou a questão da troca de experiências em suas respostas, o que é considerado um dado importante se, realmente, esses professores têm a intenção de romper barreiras e pensar coletivamente.

Lembramos o que diz Schön (1991) sobre a necessidade de a formação continuada ocorrer por meio do diálogo da prática com a teoria.

Um dos comentários que chama a atenção é sobre a ocorrência da formação continuada após a graduação. Aqui cabe uma indagação: a busca pela graduação, feita pelos concluintes do curso de magistério não seria um modo de formação continuada? Monlevade (1996) afirma que o mais importante seria promover

alternativas de formação continuada de qualidade que corrigiriam as fragilidades da formação inicial. Então considero importante que a formação universitária seja vista como uma maneira de formação continuada, pois os que procuram esses cursos, na verdade, querem mais do que a formação dada em um curso de nível médio.

Quando os professores falam em técnicas, recordamos as palavras de Mercado (1999), quando diz que esta formação não deve ser concebida como meio de acumulação de conhecimentos ou técnicas, pois essas não levam a um trabalho reflexivo dos docentes.

A formação continuada oferecida pelas próprias escolas é uma das formas mais utilizadas, mas nesse caso é preciso que os professores participem da elaboração das propostas para não ficarem excluídos e acabarem aceitando os programas prontos, sem relação com os problemas vividos na prática.

Chamou também a atenção a afirmação de uma outra professora:

- Prefiro chamar de Educação Continuada, pois para mim, é um processo contínuo.

Tal comentário leva ao entendimento de que o termo “formação” seria algo pronto e acabado, ou como se ouve muitas vezes, corresponderia ao sentido de “colocar na forma”. Pensando desta maneira, o termo utilizado pela professora seria realmente mais adequado.

A professora que atua na universidade aponta um outro caminho para a formação continuada, além da melhoria da prática em sala de aula:

- A formação continuada, ao proporcionar leitura de textos e discussões de questões teóricas mais gerais para a prevenção de possíveis conflitos, supõe maior participação do corpo docente nas decisões institucionais, tornando-o parte integrante do processo de gestão educativa. Dessa forma, torna-se possível a construção de propostas político-pedagógicas mais atualizadas e condizentes com a realidade em que a professora atua.

Perrenoud (2002) reflete sobre o assunto no mesmo sentido, defendendo que os professores precisam reagir através da construção negociada do sistema educativo, para terem poder sobre seu trabalho.

Á segunda questão, que abordou a maneira como é feita a formação continuada no lugar de atuação de cada professor, alguns responderam que

acontece na forma de *trocas de experiências, reuniões, palestras, cursos, oficinas, seminários, debates...* Tais atividades segundo eles ocorrem *durante o ano letivo, na própria escola ou em nível municipal, com encontros realizados pela prefeitura, pela gerência regional de educação ou pelo curso de pedagogia da universidade.*

As professoras de uma determinada escola têm um *período específico de 10 dias de formação.* Em outra, as professoras *realizam leituras de livros e apresentam aos colegas.* Há também os que se envolvem com *apresentações de trabalhos em seminários ou congressos.*

Um ponto que merece ser destacado é quanto ao descontentamento de alguns professores, devido à falta de espaço para realizarem atividades de formação fora das escolas. Sobre esse assunto, é necessário ficar atento aos cursos, tanto na hora de escolher o que realizar como na sua aplicação prática, pois não adianta ter um certificado em mãos e os assuntos abordados no curso se perderem por falta de discussões. Uma forma de aproveitar as oportunidades, principalmente nas escolas onde os docentes não são liberados para essas atividades, seria a escolha de um professor por vez para participar da formação e o relato pelo mesmo aos colegas sobre os temas discutidos, abrindo-se questões para debate.

Os participantes do projeto estudado neste trabalho realizam encontros quinzenais e fazem discussões e reflexões sobre leituras, além de participarem de oficinas e assistirem a palestras. O interessante neste caso é que, através dessas reuniões, os participantes planejam um seminário para o final do ano letivo, em que abordam assuntos estudados ao longo dos encontros e relatam suas práticas. Esse seminário é aberto a todos os professores interessados.

A terceira e última questão se refere à participação, em números, nas modalidades de formação continuada. A quantidade de participações varia de uma a dez vezes ao ano. Cabe destacar alguns apontamentos dos docentes:

- *Seminários e palestras oferecidas pela FURG, sempre que possível devido à disponibilidade de horário.*

- *O professor pode escolher em participar de uma formação fora da escola, e em outro só se negociar com o colega para ficar com seus alunos e após deve pagar os dias letivos que utilizou na formação.*

-Sim, todo mês em encontros proporcionados pela SMED e outros seminários que eu acredito serem relevantes.

- Cursos em horário inverso, atualmente a pós-graduação, curso de LIBRAS e grupo de estudos.

- ANPED, Seminários Brasileiros de Estudos Culturais e Educação, os que a universidade em que atuo realiza.

Fica claro que há interesse dos professores. Cada um, dentro das suas possibilidades, busca o aperfeiçoamento, seja na própria escola, na universidade, nos encontros promovidos pelos Órgãos de Educação do Município ou do Estado. O que precisa ser repensado é o modo de realizar a formação dentro da carga horária do professor.

Levando em conta a responsabilidade do Estado com a formação continuada, Coêlho (1996) afirma que ele deveria oferecer condições e situações para os professores estudarem, atualizarem-se. Desta maneira, o professor teria o seu espaço de formação continuada, sem a preocupação em pagar as horas ocupadas com atualização.

Apesar de algumas críticas à formação continuada, verifica-se que é do interesse de todos os professores que ela ocorra, possibilitando a construção coletiva do conhecimento e a compreensão das inovações. Cabe aos professores exigirem o cumprimento legal de uma formação continuada adequada e de qualidade, que venha ao encontro dos reais interesses do grupo e, principalmente, que proporcione momentos de reflexão crítica sobre o seu fazer pedagógico a fim de transformá-lo, tornando-se o um constante investigador da sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado, ao desempenhar seu papel como ator principal na oferta e promoção da educação nos diferentes níveis, está comprometido com a implementação de políticas educacionais que visem atender não só as demandas da sociedade, mas também a qualidade dos sistemas de ensino. Nesse aspecto, um compromisso relevante para a busca da qualidade reside na preocupação com a formação de professores, ofertando uma sólida formação inicial e desenvolvendo programas que contemplem a formação continuada.

A formação continuada pode ser considerada uma questão polêmica uma vez que nem sempre as propostas feitas por professores ou políticas educacionais são implementadas.

Os cursos de formação de professores, nos últimos tempos, se multiplicaram e têm como principal finalidade atender as demandas provenientes das transformações ocorridas na sociedade. Exige-se, hoje, dos professores, novas competências para o exercício em sala de aula. Afirma-se que o profissional da educação necessita acompanhar as mudanças, buscando o aperfeiçoamento necessário para enfrentar as transformações do mundo globalizado e informatizado, porém, muitos são os limites e obstáculos para que tal afirmativa se transforme em realidade.

Sabemos também que a formação do professor não se dá em momentos distintos, primeiro a formação teórica e depois a experiência prática, mas no diálogo da prática com a teoria. Esse diálogo é proporcionado por uma formação que acompanha o professor no decorrer da sua vida profissional, através da reflexão sobre a ação que ocorre antes, durante e depois da atuação do professor junto aos seus alunos, tendo por objetivo superar as dificuldades do dia-a-dia. Essa reflexão só é possível através da construção de uma postura profissional e de ações de formação continuada, planejadas e sistematizadas a partir de propostas coletivas que venham ao encontro das necessidades de atualização dos diferentes grupos de educadores.

Os docentes, em sua maioria, reconhecem a importância da formação continuada na vida profissional e acreditam que através dela podem ocorrer mudanças, principalmente quando lhes possibilita a troca de experiências e a busca de soluções coletivas para os inúmeros desafios da prática docente.

Um aspecto a ser considerado nas modalidades de educação continuada ofertadas é a forma como se estruturam, através de seminários, oficinas, congressos, palestras, entre outros. Em verdade, se não houver discussões sobre os assuntos apresentados nessas atividades, o professor continua no isolamento da sala de aula, com seus referenciais, sem partilhar dúvidas, questionamentos e práticas, dificultando a construção coletiva do conhecimento.

Constatamos, diante dos depoimentos apresentados, que a formação continuada é feita, em sua maioria, na escola e que a dispensa ou autorização para que o professor compareça a atividades fora do espaço escolar, em período de trabalho, tem sido uma questão problemática. Isso demonstra o quanto essa modalidade de formação precisa ser compreendida, respeitada e planejada, enquanto forma de busca, de atualização e de estudo por parte dos professores e dirigentes educacionais. A formação continuada pode ocorrer na própria escola, mas é fundamental que os temas estudados sejam escolhidos pelo grupo de professores, de acordo com seus interesses.

A parceria com os docentes e alunos de Instituições de Ensino Superior também traz vantagens a todos. A universidade estará desempenhando o seu papel de contribuir com a comunidade onde está inserida, através de uma melhoria na qualidade do ensino. Os alunos da universidade, pertencentes a diferentes licenciaturas, terão a oportunidade de relacionar as teorias que aprendem nas aulas com a prática da sala de aula, o que na maioria das vezes é feito somente ao final do curso. E, finalmente, os docentes das escolas terão oportunidades para exporem preocupações em relação a sua prática, com a intenção de aperfeiçoá-la.

Este trabalho buscou a compreensão de um dos temas que ultimamente está sendo abordado com primazia na educação, a formação continuada, que é vista por muitos como algo que deve ser oferecido por algum órgão ou instituição. Na verdade, ela pode ser motivada pelo simples desejo de professores que queiram quebrar as barreiras entre as salas de aula, estabelecendo diálogos, discutindo

problemas, partilhando desejos, angústias. Através da troca com o outro, pelo professor que busque construir novos conhecimentos, novas idéias e assim estar apto para transformar a realidade educacional que presenciamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos; EDUSP, 1971.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 2 ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2005.

COELHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani.; SILVA JR, Celestino Alves da (org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.v.1, p. 17-43 (Seminários e Debates).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FURG. Projeto: Prática Educativas no Contexto escolar: (re)visitando conceitos, (re)tomando posturas. Rio Grande.2005.

_____. Relatório das Atividades de Extensão.Educação Continuada: a busca pela/na aprendizagem através do diálogo. 2003.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

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

GHIRALDELLI JR. Paulo. **História da Educação**. 2 ed. ver. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4 ed. São Paulo, v.67. Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época).

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MONLEVADE, João. Pequena Geografia, História e Economia da Profissão Docente no Brasil. In: MENEZES, Luis Carlos. (org). **Professores: formação e profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; NUPES, 1996. p.137-162.

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

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

ROMANELLI, Otaiza. **História da Educação no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

SCHÖN, Donald A. Formar Professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (coord). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1991.

SOUSA JUNIOR, Luiz. (Org). **LDB: Visões Críticas.** João Pessoa, PB: Idéia, 1997.

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

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. et al. **História da Educação: A escola no Brasil.** São Paulo: FTD, 1994.

APÊNDICE 1

Nome: _____

Escola: _____

Função: _____

Tempo de Profissão: _____

Formação: _____

Na sua opinião, o que é formação continuada?

Como é feita a formação continuada em sua escola?

Participas de seminários, congressos, palestras ou cursos fora da escola? Quantas vezes ao ano?

() sim, autorizo que as informações aqui registradas sejam utilizadas no artigo da aluna Marister Alves, do Curso de Especialização em Educação Num Enfoque Globalizador.

() não autorizo que as informações aqui registradas sejam utilizadas no artigo da aluna Marister Alves, do Curso de Especialização em Educação Num Enfoque Globalizador.

ANEXO A

	FURG SUPERINTENDÊNCIA DE EXTENSÃO	Para uso da SUPEXT	
		A	LP

PROJETO

I - CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO:

1. Título ou nome do projeto:

Práticas educativas no contexto escolar: (re)visitando conceitos, (re)tomando posturas

Setor/Núcleo/Centro/Serviço

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento - DECC

2. Palavras-chave:

Contexto escolar - Educação Continuada - Prática educativa

3. Área Temática 1. Comunicação 2. Cultura 3. Direitos humanos
 4. Educação 5. Meio ambiente 6. Saúde
 7. Tecnologia 8. Trabalho

4. Linha programática nº:.....

5. Atividade Temporária

5.1 Tipo de Atividades

Tipo de ativ.	Presencial	Semi-presencial	À distancia	Nº partic.	Carga-horária
Curso de Iniciação					
Curso de Capac. e Qualificação					
Curso Atualização Ed. Continuada	X				
Curso de Aperfeiçoamento					
Oficinas	X				
Assessorias					
Ciclo de Palestra					
Jornadas					
Outros					

6. Departamento(s) ou unidade (s) proponente(s):

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento - DECC

7. Coordenador Geral:

Cinthia Votto Fernandes

8. Equipe: Colaborador(es)

Ana do Carmo Goulart Gonçalves

Departamento:

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

Acadêmicos:

Roseline Garcia Guerra

Meri Helen Carvalho Barbosa

Nilzerene Cabreira

Joice

Débora

Alessandra

Liani Jorge Machado

Rafael dos Santos

Cíntia Altíssimo dos Santos

Sabina

Josiane Vian Domingues

Vânia Ferrari

8.1. Número de pessoas envolvidas na organização e execução:

DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO					OUTRAS IES	COMUNIDADE
Docentes	Alunos Graduação		Servidores	Alunos Pós-Graduação		
01	C/Bolsa	Voluntária		C/Bolsa	Voluntária	08
		12				

9. Parcerias:

10. Período de Execução:

Março / 2005 à Dezembro / 2005

10.1. Data de início do Projeto: 15/03**Data provável de término:** 13/12 Período letivo Período não letivo Em ambos os períodos

11. Descreva as relações entre Ensino, Pesquisa e Extensão que o projeto contempla, quando for o caso.

O projeto intitulado “Práticas educativas no contexto escolar: (re)visitando conceitos, (re)tomando posturas” tem como finalidade oferecer ao grupo de professoras da Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol um espaço para a Educação Continuada, instigando o diálogo acerca das práticas educativas, assim como oportunizar aos(as) licenciandos(as) dos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, uma aproximação com o cotidiano escolar na instituição de ensino onde estão inseridos(as) tais professores(as). Através desta ênfase, fica evidente a caracterização do presente trabalho como projeto de ensino, pesquisa e extensão uma vez que se direciona ao ensino escolar. Um dos aspectos desta tríade é o fato do projeto contemplar discussões a respeito da prática educativa, dando destaque à interação entre licenciandos(as) e professores(as), já que realizarão encontros quinzenais para debater acerca das ações educativas, assim como buscarão respaldos teóricos para embasar tais ações.

II - ABRANGÊNCIA DO PROJETO:

1. Departamento(s) ou Unidades(s):

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

2. Instituição(ões):

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol

3. (X) interdisciplinar () interdepartamental (X) interinstitucional

4. Município(s):

Rio Grande

III - ÁREA(S) DE CONHECIMENTO(S) ENVOLVIDA(S) (INTERDISCIPLINARIEDADE)

IV - ESTRUTURA DO PROJETO:

1.Introdução:

Há consenso por grande parte dos educadores, que a educação transcende à escola, pois a mesma encontra-se presente em diferentes contextos. Todavia, são múltiplos e muitas vezes divergentes, os discursos que permeiam a ação educativa.

Nesse contexto, entende-se que é papel do(a) professor(a) estar atento(a) e também sensível às transformações da sociedade, que longe de ser estática, marca sua trajetória pela dinamicidade.

Ao perceber a existência desse dinamismo no fazer docente, entende-se a “Educação Continuada” como uma excelente oportunidade para (re)visitar conceitos, (re)tomar posturas, enfim, conhecer e por assim dizer, dialogar com os pressupostos epistemológicos que

envolvem tal dinamismo, uma vez que dialogar e problematizar acerca das questões que permeiam o cotidiano das ações educativas é o propósito principal da Educação Continuada.

2. Histórico:

O dinamismo do saber e fazer humanos são práticas que se transformam constantemente. Estamos sempre vivenciando novas situações onde também novas formas de compreender as mesmas questões emergem e são apropriadas por nós. Somos sujeitos sócio-culturais, fazendo-nos constantemente em meio a tempos e a espaços que ao mesmo tempo que nos influenciam, são por nós influenciados. Somos atores, somos passado, somos presente e também futuro, somos profissionais, professores, professoras.... e, como diz Teixeira (2001), “professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória” (p:180).

Por valorizar estas questões, a Educação Continuada tem sido vista como uma dinâmica educativa que valoriza as vivências profissionais e fomenta a educação como um processo dinâmico a ser vivenciado cotidianamente, primando pela organização de propostas organizadas com os professores, a partir de suas necessidades e expectativas.

3. Justificativa:

No ano de 2003, foi realizada a 1ª edição do Projeto de Educação Continuada na Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol. O projeto intitulado: “Educação Continuada: a busca pela/na aprendizagem através do diálogo coletivo” teve como objetivo oportunizar ao grupo de professoras um espaço para a Educação Continuada, incentivando o diálogo coletivo através de problematizações e estudos, assim como oferecer aos (as) licenciandos (as) dos Cursos de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais, um contato com o cotidiano escolar desta instituição de ensino.

Como resultados deste projeto, é importante salientar o comprometimento dos sujeitos envolvidos. O fato das professoras poderem falar sobre suas experiências do cotidiano, alegrias e tensões possibilitou um compartilhar, socializando-se momentos que ocorriam no particular da sala de aula de cada docente. Já, a inserção de estudantes dos já citados cursos da FURG foi tida como positiva pelo grupo de professoras da Escola Jardim do Sol, pois, ao mesmo tempo em que possibilitava ganhos em termos de construção de conhecimentos e algumas desmistificações sobre o ensino por parte dos (as) licenciandos(as), gerava um sentimento de respeito e tranquilidade vivenciado pelas

professoras, uma vez que utilizavam de sua própria carga horária de trabalho para sobre ele pensar.

Quanto aos (às) licenciandos (as), é importante destacar sua satisfação por terem tido a aproximação com a escola, muitos reafirmando a vontade de trabalharem como profissionais da educação. A vivência em sala de aula contribuiu para que os (as) licenciandos (as) pudessem, na prática, resgatar elementos teóricos estudados quando em suas aulas na universidade, pensando e (re)pensando a respeito de suas próprias construções teóricas enquanto alunos.

Diante do que foi explicitado acima, é possível concluir a importância de um trabalho que integre profissionais em processo de educação acadêmica e àqueles que já exercem a docência. Através destas palavras, justifico a execução do presente projeto salientando sua importância tanto para as professoras em exercício da docência quanto para os (as) licenciandos (as) que futuramente a exercerão.

4. Objetivos:

4.1. Geral:

Proporcionar ao grupo de Professoras da Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol, um espaço para a Educação Continuada, incentivando o diálogo coletivo através de problematizações e estudos, assim como oferecer aos (as) licenciandos (as) dos Cursos de Pedagogia Anos Iniciais e Educação Infantil um contato com o cotidiano escolar da instituição de ensino.

4.2. Específicos:

Promover encontros semanais, onde as professoras debaterão sobre assuntos cuja necessidade é evidenciada através do cotidiano de sua prática educativa e a partir dessa discussão, construirão novas propostas pedagógicas, assim como oportunizar encontros quinzenais entre os sujeitos envolvidos – professoras, coordenadora – diretora – licenciandos (as) -, a fim de discutir e construir novos caminhos.

Possibilitar que os licenciandos (as) estabeleçam relações entre os discursos acadêmicos e as práticas de sala de aula de aula.

Oportunizar o “diálogo” com a literatura de diferentes teóricos da área educativa, relacionando as leituras realizadas com a prática educativa.

Conhecer a história de vida das professoras a fim de atribuir, através da problematização “coletiva”, novos significados ao cotidiano da sala de aula.

Registrar, através da escrita de um “Caderno de Educação”, os assuntos debatidos durante os encontros.

5. Metodologia:

A metodologia adotada para permear o cotidiano destas interações sociais será baseada no diálogo e na interlocução com diferentes autores exigindo, para isso, o comprometimento com a leitura de referenciais teóricos e a escrita de atas de cada encontro.

A leitura é aqui entendida não só como o contato realizado com diferentes teóricos que abordam assuntos de interesse do grupo, mas também como a leitura do mundo que como diz Paulo Freire: “precede a leitura da palavra”. Já a escrita, como foi dito anteriormente, aparece nos registros quinzenais efetuada pelos (as) participantes do projeto.

Sendo a metodologia percebida como um processo, aos sujeitos envolvidos no projeto é concedida autonomia para redimensionar os trajetos do trabalho, o que poderá ser caracterizado, por exemplo, pela necessidade de leituras de autores anteriormente não citados.

6. Recursos Humanos de Execução:

Licenciando(as) dos Cursos de Pedagogia - Educação Infantil e Anos Iniciais.

7. Clientela que destina atender:

Professoras da Escola de Ensino Fundamental Jardim do Sol.


8. Avaliação:

A avaliação será realizada diariamente, através de observações no cotidiano das interações, procurando perceber os aspectos relevantes para as problematizações da prática pedagógica e suas possíveis contribuições no dia-a-dia dos sujeitos envolvidos.

Privilegia, igualmente, o registro formal, uma vez que professoras e licenciandos (as) escreverão, ao final de cada encontro, uma ata descrevendo os fatos ali abordados. A leitura de tal registro será efetuada na reunião subsequente, como forma de resgate do que foi debatido.

Ao final do projeto, será proposta às professoras e aos (às) licenciandos (as) uma avaliação escrita, sendo solicitado a cada participante o registro de suas percepções sobre o projeto.

ANEXO B

	FURG SUPERINTENDÊNCIA DE EXTENSÃO	Para uso da SUPEXT	
		A	LP

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO ANO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Título ou nome do projeto:

Educação Continuada: a busca pela/na aprendizagem através do diálogo coletivo

1.1. Setor/Núcleo/Centro/Serviço

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

2. Palavras-chave:

Educação Continuada – Aprendizagem – Diálogo coletivo

3. Área Temática 1. Comunicação 2. Cultura 3. Direitos humanos
 4. Educação 5. Meio ambiente 6. Saúde
 7. Tecnologia 8. Trabalho

4. Linha programática nº:.....

5. Atividade Permanente
 Temporária

A partir do ano: 2003

5.1 Tipo de Atividades

Tipo de atividade	Presencial	Semi-presencial	À distancia	Nº. participantes	Carga-horária
Curso de Iniciação					
Curso de Capacitação/ Qualificação					
Curso de Atualização/ Educação Continuada	X			27	44 h/a
Curso de Aperfeiçoamento					
Oficinas					
Assessorias					
Ciclo de Palestras					
Jornadas					
Outros					

6. Departamento(s) ou unidade (s) proponente(s):

Departamento de Educação e Ciências do Comportamento

7. Coordenador Geral:

Ana do Carmo Goulart Gonçalves

8. Equipe: Colaborador(es)

Simone Santos Albuquerque

8.1. Número de pessoas envolvidas na organização e Execução:

DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO						OUTRAS IES	COMUNIDADE
Docentes	Alunos Graduação		Servidores	Alunos Pós-Grad			
	C/Bolsa	Voluntária		C/Bolsa	Voluntária		
02		12					13

8.2 Parcerias

9. Período de Execução: [] atividade permanente **Período:** ---- a ----
 [X] atividade temporária **Período:** Set. / 2003 a Dez. / 2003

10. Âmbito de abrangência: [X] municipal [] regional [] estadual
 [] nacional [] internacional

11. Resumo das atividades desenvolvidas:

- Seleção dos (as) licenciandos (as) (participantes do projeto).
- Apresentação da Escola Jardim do Sol aos (as) licenciandos (as) (Grupo de professoras, alunos (as), funcionários (as), espaço físico, etc).
- Realização da oficina “Visitando a Infância”;
- Mapeamento da concepção explícita de currículo.
- Leitura e discussão do texto: Criar currículo no cotidiano, de ALVES.
- Encontro com a Ms. Profª. Simone Santos Albuquerque.
- Diálogo acerca de projetos no cotidiano escolar.
- Realização da oficina “Visitando a Infância”;
- Mapeamento da concepção explícita de currículo.
- Leitura e discussão do texto: Criar currículo no cotidiano, de ALVES.
- Encontro com a Ms. Profa. Simone Santos Albuquerque – Diálogo acerca de projetos no cotidiano escolar.
- Re-organização do calendário escolar da Escola Jardim do Sol.
- Leitura e problematização do texto Leitura.
- Literatura e currículo, de SILVEIRA.

- Revisão e reorganização dos objetivos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais.
- Discussões acerca do Projeto Político Pedagógico da Escola Jardim do Sol.
- Discussão e avaliação do projeto junto às professoras.
- Discussão e avaliação do projeto junto aos (as) licenciandos (as) .

12. Justificativa das atividades propostas que não foram realizadas

13. Resultado e conclusão

Como resultados deste projeto, é importante salientar o comprometimento das professoras com a proposta inicial. O fato de poderem falar sobre suas experiências do cotidiano, alegrias e tensões possibilitou um compartilhar entre as professoras, socializando-se momentos que ocorriam no particular da sala de aula de cada docente. A aproximação entre os profissionais também é destacada como um importante resultado deste projeto, uma vez que os afazeres do cotidiano escolares, por diversas vezes, impossibilitam que as professoras tenham espaço para conversar. A inserção de estudantes dos já citados cursos da FURG foi tida como positiva pelo grupo de professoras da Escola Jardim do Sol, pois, ao mesmo tempo em que possibilitava ganhos em termos de construção de conhecimentos e algumas desmistificações sobre o ensino por parte dos licenciandos, gerava um sentimento de respeito e tranquilidade vivenciado pelas professoras, uma vez que utilizavam de sua própria carga horária de trabalho para sobre ele pensar.

Quanto aos licenciandos, é importante destacar sua satisfação por terem tido a aproximação com a escola, muitos reafirmando a vontade de trabalharem como profissionais da educação. A vivência em sala de aula contribuiu para que os licenciandos pudessem, na prática, resgatar elementos teóricos estudados quando em suas aulas na universidade, pensando e repensando a respeito de suas próprias construções teóricas enquanto alunos. De acordo com seus registros escritos, demonstraram-se satisfeitos com a experiência tida em sala de aula, mesmo assumindo a existência de dúvidas quanto ao quê fazer durante diversos encontros com os alunos da Escola Jardim do Sol.

Diante do que foi explicitado acima, é possível concluir a importância de um trabalho que integre profissionais em processo de educação acadêmica e àqueles que já exercem a docência. Também é destacada como conclusão a necessidade

de dar continuidade ao presente projeto, atendendo a uma solicitação das professoras e dos (as) licenciandos (as) e a um desejo da coordenadora do trabalho.

14. Recursos recebidos

- 3.4.90.14 - Diárias sim não Quantas?
 3.4.90.30 – Material de consumo - especificar
 3.4.90.33 – Passagens - sim não Quantas?
 3.4.90.36 – Serv.Terc.Pes. Física - sim não
 3.4.90.39 – Serv. Terc. Pes. Jurídica sim não

15. Informações Suplementares

- a) As conclusões devem ser também encaminhadas à:
 SUPEST SUPGRAD SUPESQ Outros especificar
- b) Estas conclusões devem ser apresentadas sob a forma de:
 fórum de debates propostas modificação de legislação
 outros Quais? _____

Data: ___/___/___

Assinatura do Responsável:

Assinatura do Chefe do Departamento/Unidade:
