



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

GISELE TYBURSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO:
A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ERECHIM
(RS)**

**ERECHIM
2017**

GISELE TYBURSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO:
A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ERECHIM
(RS)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

ERECHIM
2017

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Tyburski, Gisele.

Formação continuada em serviço: a percepção dos docentes em uma escola estadual de Erechim (RS) / Gisele Tyburski. -- 2017.

52 f.

Orientador: . Bernardo Mattes Caprara

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências Sociais, Erechim, RS, 2017.

1. Formação continuada. 2. Ensino reflexivo. 3. Docência. 4. Formação de professores.

I. Caprara, Bernardo Mattes, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GISELE TYBURSKI

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE
UMA ESCOLA ESTADUAL DE ERECHIM (RS)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

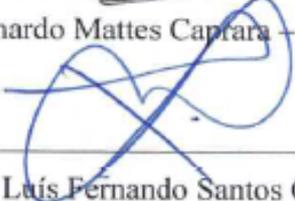
Orientador: Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara

Aprovado em: 12/12/2017

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Bernardo Mattes Caprara – UFFS (orientador)



Prof. Dr. Luís Fernando Santos Corrêa (UFFS)

Profª. Ms. Lidiane Limana Puiati (UFFS)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a percepção dos docentes de uma escola estadual no município de Erechim (RS) sobre os programas de formação continuada de professores. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras, versando de maneira mais específica a respeito da última formação realizada por elas, mas buscando pensamentos mais gerais sobre a formação continuada. Termo complexo, a formação continuada é a área com o papel de estudar e intervir nas formas pelas quais os docentes aprendem e desenvolvem a sua prática educativa, promovendo a reflexão da prática e da ação; é mais do que um momento para obter métodos de ensino, mas sim de refletir sobre a prática, sobre a ação e sobre a própria reflexão previamente realizada. As entrevistas realizadas com as docentes revelaram o papel da formação continuada para a mudança da ação educativa, mas também sinalizaram para o caráter personalista de vários cursos de formação, tornando-o mais um momento de diálogo e conversa do que de reflexão e crítica. Mesmo assim, a formação analisada conseguiu provocar mudanças na ação docente das entrevistas, trazendo mais significado a sua prática, pelo menos relacionando o curso com a reflexão, ainda que de forma muito breve. As conversas com as docentes também revelaram, todavia, a necessidade de mais investimentos na educação de forma geral e especificamente nos cursos e programas de formação continuada ofertados aos professores, melhorando a qualidade desses programas segundo as indicações encontradas na literatura especializada.

Palavras-chave: Formação continuada. Ensino reflexivo. Docência. Formação de professores.

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the perception of the teachers of a state school in the city of Erechim (RS) on programs of continued education for teachers. Semi-structured interviews were conducted with four teachers, dealing more specifically about the last formation attended by them, but also seeking more general thoughts about continuing education. A complex term, continuing education is the area with the role of studying and intervening in the ways in which teachers learn and develop their educational practice, promoting the reflection of their own practices and actions; more than a moment to obtain teaching methods, but to reflect on the practice, on the action and on the previous reflection itself. The interviews with the teachers revealed the role of continued education for the change of educational action, but also signaled to the personal character of several training courses, making it a moment of dialogue and conversation rather than reflection and criticism. Even so, the interviewees formation managed to provoke changes in the teaching action of the interviews, bringing more meaning to their practice, at least relating the course with reflection, albeit very briefly. Conversations with teachers also revealed, however, the need for more investment in education in general and specifically in the courses and continuing education programs offered to teachers, improving the quality of these programs according to the indications found in the specialized literature.

Keywords: Continued education. Reflective teaching. Teaching. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Descrição geral dos entrevistados	32
------------------	---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
1.1	OBJETIVOS	10
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	10
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO	11
2	FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REVISÃO DA LITERATURA	12
3	FORMAÇÃO CONTINUADA E INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS	23
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	29
4	PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	31
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE A – Entrevista	51

1 INTRODUÇÃO

Com as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade tem passado, assim como as novas formas de aprendizagem por meio de *softwares* e aplicativos para celular, a escola tem cada vez mais sofrido diversas críticas, entre elas, aquelas que retratam a escola e o próprio processo educacional como atividades obsoletas, desatualizadas e em desacordo com as novas tecnologias, com a revolução da informação e com as necessidades do mundo do trabalho atual (BARCELOS, 2000).

Em um primeiro momento, a formação continuada é vista como uma forma de suprir as deficiências da formação inicial do professor, frequentemente desatualizada e precária. Depois, em segundo momento, ela propicia uma revisão do ensino qualitativo, possibilitando a construção e reconstrução do conhecimento, embasado nas reflexões. (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE; SILVA, 2001). A formação continuada teria como objetivo a atualização dos professores, através de reflexões que proporcionem a criação e a reconstrução de novos conhecimentos, articulando teoria e prática, bem como nas diversas maneiras de apresentar esses conhecimentos aos alunos, com a ideia de tornar a escola um lugar atraente para os estudantes.

Quando se fala em formação, trata-se da nomenclatura associada a alguma atividade, no sentido de formar para algo (GARCIA, 1999). A formação pode ser compreendida em três perspectivas: enquanto função social, enquanto processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, e enquanto instituição. Diz-se que a formação possui uma função social quando ela é exercida por meio da transmissão de saberes, do saber-fazer, que geram a atividade em nível socioeconômico ou cultural e que beneficia o sistema econômico e cultural dominante (GARCIA, 1999).

A formação também pode estar relacionada com o desenvolvimento e a estruturação da pessoa, através da maturação interna e do desenvolvimento das perspectivas de aprendizagem e de obter conhecimentos por meio das experiências dos sujeitos (GARCIA, 1999). Em terceiro lugar, a formação assume características enquanto instituição, quando se fala a respeito da estrutura organizacional que desenvolve as atividades de formação.

O termo formação continuada pode ser visto como um tema de difícil delimitação, já que ele pode tratar de todas as iniciativas de formação realizadas

após a formação inicial do docente. Garcia (1999) vê a formação como uma área de conhecimento com o papel de estudar as formas pelas quais os docentes aprendem e desenvolvem a sua prática educativa, em um processo contínuo, inovador e integrador, promovendo a reflexão.

Contínuo, pois a formação deve seguir os princípios éticos, didáticos e pedagógicos que norteiam as licenciaturas (GARCIA, 1999). Inovador, pois a formação deve pensar a formação de professor com os processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, isto é, a formação continuada tem como intenção a melhoria do ensino através do desenvolvimento das capacidades profissionais do docente, fazendo dele um profissional que consegue mudar sua ação pedagógica conforme as alterações provocadas na sociedade pela tecnologia, cultura, economia, entre outros fatores.

Por fim, todas essas características devem ser levadas em conta em um princípio integrador, segundo o qual os cursos de formação continuada devem articular os saberes científicos e acadêmicos com a ação do docente na escola e os saberes didáticos, isto é, não basta apenas discutir as inovações no conhecimento científico, é necessário munir os professores de instrumentos e métodos para dividir de forma satisfatória esses conhecimentos com seus estudantes.

Fazem parte da formação continuada congressos, seminários, simpósios, palestras, cursos de extensão e aperfeiçoamento realizados no ambiente escolar, cursos promovidos por universidades, pelo governo ou pela própria escola, cursos de pós-graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* e encontros periódicos de docentes na escola, contribuindo para o desenvolvimento da ação e da prática docente (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

A formação continuada vai além da “reciclagem” e dos métodos de ensino, é um espaço para promover a reflexão sobre a prática e sobre o significado de ensinar. A prática reflexiva tem por objetivo a formação de docentes autônomos e críticos em seu próprio ofício, envolvidos em um processo permanente de construção e reconstrução de conhecimentos (BARCELOS, 2000).

Os programas de formação continuada funcionam com vistas a fazer dos professores não apenas consumidores de informação e conhecimento, mas produtores de conhecimento, inseridos como sujeitos de ação no processo de ensino-aprendizagem (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

Dessa forma, percebe-se a necessidade da formação continuada de superar a visão de que é voltada apenas ao treinamento prático, “receita de bolo” metodológico, com macetes para a ação didática ou de apenas transmissão de conhecimentos teóricos, muitas vezes distantes da realidade da escola.

Quando a formação continuada cumpre o papel de proporcionar a reflexão na ação docente, os professores se reconhecem como sujeitos do saber e agentes ativos e dinâmicos do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma ação coletiva com vistas a melhorar a produção do conhecimento e das relações interpessoais.

Todavia, quais são, de fato, os efeitos de programas de formação continuada? Será que eles realmente servem para auxiliar os docentes a pensar e refletir sobre a prática?

Com essas dúvidas em mente, a pesquisa tem como foco a percepção dos professores de uma escola estadual de Erechim (RS) sobre o programa de Formação Continuada em Serviço, que é realizado sempre nos meses de fevereiro e julho. Por meio da análise sociológica do programa e da percepção dos docentes, será possível fomentar reflexões sobre as iniciativas de formações continuadas em geral.

1.1 OBJETIVOS

- Analisar o que pensam os professores que participaram do projeto de Formação Continuada em Serviço em uma escola estadual;
- Apresentar e esclarecer os principais conceitos teóricos sobre a formação continuada de professores segundo a literatura;
- Apresentar os principais programas de formação continuada realizados por iniciativa governamental.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se desenvolverá a partir de dois momentos: em primeiro lugar, será realizada uma pesquisa bibliográfica no que diz respeito à formação

continuada de professores, com uma pesquisa sobre o desenvolvimento de programas governamentais e da literatura acerca do objeto de pesquisa.

Em um segundo momento, para conhecer melhor as condições dadas aos professores em Erechim no tocante à sua formação, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professoras de uma escola estadual da cidade de Erechim (RS) que participaram do projeto de Formação Continuada em Serviço no mês de julho de 2017, buscando saber suas impressões acerca do projeto e de que maneira programas de formação continuada podem contribuir para o trabalho pedagógico em sala de aula.

A escola está localizada na Rua Léo Neuls, nº 860, Bairro Cerâmica e pertence à 15ª Coordenadoria Regional de Educação. Funcionando nos turnos da manhã, tarde e noite, atende alunos nas modalidades de ensino do Ensino Fundamental, Educação Especial, Ensino Médio Politécnico e Educação de Jovens e Adultos Fundamental. A escola, no ano de 2017, possui um total de 509 alunos, 121 no turno matutino, 261 no turno vespertino e 127 no turno da noite.

A partir da percepção dos docentes, será possível realizar a reflexão acerca do papel dos programas de formação continuada oferecidos aos professores, pensando sobre o seu lugar na qualidade da educação e na prática docente.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

O trabalho está dividido em três partes. A primeira parte trata de uma reflexão sobre os elementos da formação continuada de professores. A segunda parte se dedica a relacionar brevemente os diversos programas de formação idealizados e incentivados pelo governo federal. Após, a terceira parte traz a análise das entrevistas realizadas com os docentes participantes de um curso de formação continuada em serviço. Por fim, seguirão as considerações finais do trabalho.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

As transformações ocorridas nas últimas décadas a nível social, político, cultural e econômico pelas quais a sociedade – em um contexto globalizado – tem passado ampliam a importância de estudos centrados na formação continuada de professores, como uma maneira de acompanhar a evolução do conhecimento e as novas necessidades educacionais, frequentemente ignoradas pelo sistema tradicional de ensino e formação docente (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

Para que essas mudanças possam ser acompanhadas é necessário um profissional preparado e em constante atualização, preocupado com a investigação da prática e com a melhor compreensão dos novos conhecimentos científicos desenvolvidos após sua formação inicial (CHIMENTÃO, 2007).

A formação continuada é importante para o desenvolvimento da educação, uma vez que ela tem como objeto não apenas melhorar a prática do docente, mas também a qualidade do ensino de forma geral. A formação continuada, para ser efetiva, deve combinar os elementos da produção científica com os saberes didáticos, críticos e de gestão, pois no ambiente escolar a ação do professor é multifacetada, em situações que demandam do profissional uma miríade de conhecimentos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (ROMANOWSKI, 2007).

A formação continuada deve, também, ser significativa para o professor. Para isso, é preciso que ela parta das necessidades reais do cotidiano escolar do docente, valorizando a experiência e o saber curricular e didático do professor (CHIMENTÃO, 2007), isto é, a formação continuada deve resgatar e apreciar os conhecimentos do professor em sua ação docente, unindo a teoria com a prática.

Esses pontos são essenciais para o sucesso da formação continuada, para que o curso não seja somente uma atividade para certificação, mas que promova impactos positivos na educação e na prática docente, culminando na melhora do processo de ensino-aprendizagem.

O termo formação continuada de professores é complexo e difícil de ser definido claramente, já que, com frequência, esse conceito acaba por englobar todas as iniciativas e programas de formação realizados após a formação inicial (a graduação, o curso normal ou a licenciatura). Não obstante, se faz necessária a

sinalização de alguns dos autores que têm estudado e refletido sobre o assunto com o passar dos anos.

Para começar, Fabre (1992 apud PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010) ressalta que o sentido pedagógico da noção de formação surge na França em 1938, a partir de decretos que implementaram a formação profissional do professor, com a ideia de docente qualificado a partir de um curso ou de um diploma, em um sistema de formação de professores (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

Garcia (1999), ao indicar que o conceito de formação continuada possui muitas perspectivas e definições, relaciona a noção de formação com o desenvolvimento pessoal do sujeito, e ainda:

a Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigações e de propostas teóricas e práticas [...] - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Para o autor a formação é uma área de conhecimento e pesquisa focada em estudar as formas pelas quais os professores (atuantes ou futuros) aprendem e desenvolvem sua capacidade profissional enquanto educadores. Para que a formação seja bem sucedida, é preciso que instituições e professores sigam alguns preceitos, entre eles: a formação docente é um processo contínuo, a ser desenvolvida ao longo da carreira docente, pois é acumulativa, interativa e contínua; como tal, ela deve, também, estar integrada às noções de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. Para isso, é necessário também que o ensino que o docente recebe no curso esteja em conformidade com o ensino que será exigido dele, quando professor; bem como deve levar em consideração as particularidades e características de cada professor, adaptando-se à realidade e necessidade do docente, estimulando sua capacidade crítica e criadora de conhecimentos, promovendo sua reflexão.

Faz parte da formação para Garcia (1999), também, o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não depende tão somente das universidades, mas que a escola básica também formula conhecimentos e ricas experiências; assim como a ideia – imposta na noção de

formação permanente – de que o processo de ensino-aprendizagem se estende por toda a vida do profissional.

Na perspectiva de que a formação do docente é um processo contínuo, Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 8) definem exemplos de ações de formação continuada como sendo:

[...] congressos, seminários, simpósios, colóquios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa, grupos de estudos, grupos de formação, projetos de pesquisa-ação, oficinas, cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento sobre um conteúdo específico e/ou questões pedagógicas efetuados no lócus da escola, nas IES e em outros espaços. Além dessas ações pontuais, são considerados os cursos de Pós-graduação Lato sensu, Pós-graduação Stricto sensu (Mestrado e Doutorado) e processos permanentes realizados no lócus da escola ou não, com encontros regulares. Cada proposta, de acordo com suas características, propicia o atendimento a diferentes necessidades e interesses dos professores, podendo contribuir como suporte ao fazer docente e ao desenvolvimento profissional.

A formação continuada docente vai além de cursos e programas pontuais, sendo também um instrumento para levar o docente a investigar a própria prática em busca de deficiências, dificuldades e características a serem aperfeiçoadas. Essa formação – e reflexão – permanente tem lugar em seminários, cursos de extensão e especialização, fóruns, palestras e outros locais que proporcionam a discussão e reflexão sobre a prática pedagógica (PAULA, 2009).

Como aponta Barcelos (2000), esses espaços devem ser mais do que o exercício reducionista de acumulação de conhecimentos científicos com “receitas” para a prática pedagógica: a formação, mais do que apresentar tópicos enumerados sobre formas de trabalhar com a tecnologia em sala de aula, por exemplo, deve apresentar caminhos para a reflexão sobre a prática e sobre o ensino, formando docentes que

consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, reflexão individual e coletiva, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade (BEHRENS 1996 apud ROSEMBERG, 2000, p. 11).

A formação continuada tem como papel aprofundar a discussão sobre a importância do docente na formação do estudante e criar a figura de um educador mais reflexivo e crítico, fenômeno que surgiu a partir dos movimentos da década de 80, que demandava a democratização social e política dos países contra a crescente racionalidade técnica, fundada no produtivismo, que via a prática docente como um instrumental técnico para a resolução de problemas (PAULA, 2009).

A partir desse movimento, houve o desenvolvimento da noção de formação docente mais humana, sem deixar de lado os avanços técnicos e tecnológicos da sociedade, fazendo com que os principais teóricos da educação passassem a buscar por um profissional mais dinâmico, ativo, crítico, autônomo e reflexivo em suas próprias ações, em contraste com o perfil do profissional cumpridor de ordens:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p. 43).

É nesse contexto que Schön (1992; PAULA, 2009) menciona a importância do profissional reflexivo, isto é, o docente que, em conjunto com seus conhecimentos técnicos, situe suas problematizações e desafios da profissão e do ensinar em um contexto de investigação reflexiva.

A reflexão não é neutra, ela está relacionada com a estrutura e a ordem social, e, como tal, pede ao professor que se afaste das ideias pré-concebidas e imutáveis de currículo, conhecimento e ensino. Através da reflexão, o docente deve indagar e questionar sua prática docente:

Quando os docentes adotam uma atitude reflexiva face ao seu próprio ensino, implicam-se em processos de questionamento de aspectos do ensino geralmente assumidos como válidos. Portanto, uma das funções da formação de professores será transformar as concepções estáticas prévias dos professores em formação acerca do ensino, gestão da classe, autoridade ou contexto educativo (GARCIA, 1999, p. 45).

Enquanto toda ação do professor acaba por revelar um conhecimento ainda maior do que aquele possível de ser verbalizado, quando há verbalização da ação, tal acontece porque houve reflexão, podendo ser uma reflexão na ação ou durante a ação:

A *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem significativa, visto que esse processo de formação é vivo de intercâmbios, ações e reações dirigidas intelectualmente, que envolvem a confrontação empírica dos esquemas teóricos, das crenças implícitas e os componentes emocionais ou passionais que condicionam a atuação e sua reflexão (PAULA, 2009, p. 70, grifos da autora).

A *reflexão-na-ação* é a ação que orienta todo o saber e o conhecimento do docente, é seu aporte teórico, científico e metodológico: é o saber-fazer.

A *reflexão-sobre-a-ação* é a reflexão que o docente realiza durante a ação, ou seja, ao mesmo tempo em que atuamos, como uma reflexão sobre a ação realizada nos processos de aprendizagem da formação docente. Tem relação direta com a *reflexão-na-ação*: é a reconstrução mental da ação para tentar analisá-la (PAULA, 2009).

Quando o docente analisa sua ação (*reflexão-sobre-a-ação*), ele pode sentir a necessidade de verbalizar ou formar uma sistematização teórica sobre a sua reflexão, gerando a reflexão sobre a *reflexão-na-ação*. É o momento no qual o docente volta à sua análise, refletindo *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação (PAULA, 2009).

A reflexão da prática educativa permite aos docentes a diferenciação entre as representações figurativas e as formais no processo de ensino-aprendizagem. As representações figurativas são aquelas informações contextualizadas (ou o conhecimento “prático” do cotidiano de um indivíduo) e as representações formais são aquelas informações que representam o saber escolar (SCHÖN, 1992). Ao refletir sobre sua ação, o docente consegue olhar a motivação e o saber do aluno com outros olhos, e é capaz de valorizar aquele conhecimento obtido da prática ou da realidade do estudante:

Através da *reflexão-na-ação*, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (SCHÖN, 1992, p. 85).

Ao reconhecer a importância da compreensão figurativa que o estudante possui do mundo, o professor consegue pensar formas de aproximar o saber escolar do aluno, tornando o saber formal ou escolar mais próximo dos estudantes.

Outra dimensão da reflexão-na-ação é a emoção cognitiva, isto é, a capacidade de dizer “eu não sei” ou “eu não consigo” sem que essas ações tragam conotações negativas. Para Schön (1992), a incerteza e a confusão são parte fundamental do aprendizado, pois não é possível aprender sem ficar confuso: quem não possui dúvidas ou tem medo delas não indaga, não pesquisa e não aprende:

Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. **Mas também de encorajar e dar valor à sua própria confusão.** Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem [...] então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação (SCHÖN, 1992, p. 85, grifos nossos).

A formação continuada que busque a reflexão deve capacitar os professores a expressar suas dúvidas e confusões, já que é por meio delas que o aprendizado surge. Para isso, é preciso abolir a ideia de verdade única. A verdade única se coloca como a única resposta certa, não comporta diferentes visões e compreensões de mundo, e no caminho elimina toda vontade de pesquisar e saber.

A formação do profissional reflexivo, para Schön (1992), passa pelo reconhecimento de que o saber escolar não é o único conhecimento no mundo e que os conhecimentos práticos que os estudantes – e o próprio professor – trazem para a sala de aula possuem seu lugar no aprendizado e podem transformar o gosto pelo saber e pela prática docente.

As ideias de Schön levaram à busca da formação de professores mais autônomos, críticos e ativos no meio da comunidade escolar, e influenciou o (re)surgimento de diversas teorias educacionais tendo como objetivo um profissional mais reflexivo (ZEICHNER, 2008).

Entre eles, Zeichner (2008; 1993 apud PAULA, 2009) irá expandir o conceito de reflexão elaborado por Schön trabalhando com a perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social, por considerar que o papel da reflexão na docência e na formação continuada dos docentes é a busca por uma educação mais comprometida com a justiça social e com a democracia, devendo ela sempre estar em busca de transformação as práticas educacionais.

O ensino reflexivo para o autor, então, é conquistado por meio da ação reflexiva, quando cada ação implica em cuidadosa consideração quanto a tudo o que se pratica ou acredita, analisando a ação praticada reconhecendo suas falhas, dificuldades e erros, justificativas e consequências (PAULA, 2009). A reflexão na ação leva a um ensino mais crítico a partir do momento em que o docente torna visíveis os motivos e razões para suas ações, analisando-as de forma consciente e crítica.

A partir disso, Zeichner (1993; PAULA, 2009) evidencia quatro tradições de formação de professores reflexivos. A primeira delas, a tradição acadêmica, tem como elemento principal o papel do professor como pesquisador e acadêmico. Na tradição acadêmica, o domínio teórico das matérias deve ser complementado com a experiência em sala de aula, tendo como foco a reflexão sobre as disciplinas e a transmissão desses saberes de maneira satisfatória para os estudantes (PAULA, 2009).

A tradição da eficiência social é focada totalmente no papel da ciência da educação: os melhores métodos, estratégias e metodologias para o ensino e para a aprendizagem. Essa tradição, em geral, não valoriza o conhecimento gerado pelo próprio professor (PAULA, 2009).

A terceira tradição é chamada desenvolvimentista, por entender que é o próprio desenvolvimento do aluno que deve estabelecer a base do que deve ser ensinado tanto aos estudantes quanto aos professores. A reflexão do professor estaria centrada nos interesses, pensamentos e desenvolvimento dos alunos durante diversos estágios (PAULA, 2009).

A quarta tradição é a da reconstrução social, que tem como foco central o papel da educação e da formação de professores para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. É por meio da educação que as desigualdades geradas pelo capitalismo seriam reparadas, contribuindo para uma sociedade mais humana. Essa tradição busca refletir sobre o contexto social e político da escolaridade e do papel da escola na sociedade (PAULA, 2009)

Tem-se, ainda, uma “tradição” da reflexão generalista e vazia de significado (ZEICHNER, 1993; 2008), que é aquela muitas vezes existente apenas no discurso: muito se fala sobre a reflexão no ensino – principalmente em cursos de formação continuada de professores -, mas pouco se fala exatamente sobre o quê será

refletivo, sobre os critérios da reflexão e sobre os resultados da reflexão no ensino e na prática do docente.

Para o autor a tradição generalista é uma das mais vistas e praticadas no ambiente da docência, pois muito se pensa e discute, mas poucas medidas são tomadas para que a reflexão dos professores tenha impactos no ambiente escolar e na análise do contexto social e institucional de seu trabalho (ZEICHNER, 2008).

A reflexão em conjunto com a formação continuada de professores teria como produto um profissional que faz decisões conscientes e capazes sobre os caminhos a seguir e suas próprias práticas, em conjunto com a realidade em que estão inseridos e ativos na comunidade escolar, aptos a pensar criticamente as relações da escola com o mundo para além dos muros da escola, com as desigualdades sociais e com a compreensão do seu papel transformador na sociedade (ZEICHNER, 1993; PAULA, 2009).

O professor, na visão de Zeichner, é um profissional autônomo e livre, que irá se utilizar de diversos instrumentos e teorias para embasar suas práticas, mas que não ficará preso ao currículo e às teorias da educação. Esse profissional irá se utilizar, também, da própria prática para refletir sobre o ensino:

Muitos dos que abraçam o conceito de professor enquanto prático-reflexivo vêem os professores como líderes que podem aprender com os outros e até, por vezes, assumir o poder, mas que, no fim, não são subservientes relativamente aos que não estão na sala de aula (ZEICHNER, 1993, p. 20).

Na formação continuada, a principal estratégia do autor para provocar tal reflexão é através da pesquisa-ação. Por meio desse instrumento, os professores são preparados para dar mais respostas em termos culturais e trabalhar ativamente para alçar todos os alunos aos mesmos níveis acadêmicos.

A pesquisa para o docente é de extrema importância, pois lhe oferece as habilidades necessárias para refletir sobre a prática e identificar suas falhas. Zeichner (PAULA, 2009) irá enumerar uma série de elementos de pesquisa para isso:

- Pesquisa colaborativa visando à articulação entre universidade e escola básica: esse tipo de pesquisa tem o objetivo de criar um ambiente mais democrático para que pesquisadores e professores desenvolvam maneiras de tornar a escola um espaço mais educativo para os alunos, formulando programas para

preparar professores da escola básica a superarem problemas locais;

- Pesquisas que visam à articulação entre escola e comunidade: projetos para professores e acadêmicos mudarem a escola, conhecendo a comunidade da qual a escola faz parte, se utilizando de conhecimentos daquela comunidade para resolver problemas e desafios;

- Pesquisa-ação durante o *practicum*: esse modelo de pesquisa significa que, além das atividades regulares do curso de formação, os professores tenham também a oportunidade para trabalhar em assuntos de seu interesse, desenvolvendo ações específicas à sua área de ensino;

- Pesquisas produzidas por professores: esse tipo de pesquisa dá mais voz aos professores das escolas, buscando com eles a reflexão e o conhecimento de dentro da escola. Enquanto esse tipo de pesquisa muitas vezes não é devidamente valorizada e dificilmente consegue ser publicada (muito se lê sobre pesquisadores acadêmicos analisando a escola, mas poucas vezes encontramos trabalhos publicados por professores analisando sua própria prática), o conhecimento que os professores são capazes de produzir é um importante elemento para sua formação e para a reflexão do ensino;

- Inclusão de materiais elaborados por professores em cursos de formação: nos cursos de formação realizados por Zeichner, o autor sempre inclui materiais produzidos pelos próprios professores da escola básica. Algo ainda pouco observado nos cursos de formação brasileiros, essa troca de experiência valoriza o trabalho dos professores e dá visibilidade aos desafios e à produção de conhecimento dos docentes. Em conjunto com esses materiais, o autor também acha importante a elaboração de banco de dados com pesquisas e trabalhos realizados pelos professores de escolas da área;

- Publicação de produção de professores: como relatado anteriormente, professores da escola básica encontram dificuldades para ter suas vozes ouvidas e suas pesquisas publicadas. Assim, Zeichner busca facilitar esse processo, buscando publicações que aceitem trabalhos de professores e divulgando-as;

- Palestras realizadas por professores: mais do que a publicação de conhecimento produzido em sala de aula e da reflexão da prática, as palestras se colocam como uma oportunidade para levar as experiências dos professores para outras escolas e docentes, oferecendo a oportunidade de diálogo entre os

profissionais;

- Produção de etnografias, diários, seminários: esses elementos têm como função a produção de conhecimento através do dia a dia da escola e do professor para que sejam analisados e apresentados em congressos e seminários, buscando alternativas para melhorar a prática docente.

A formação continuada é mais complexa do que simplesmente elaborar um programa técnico ou uma “receita de bolo” para que os professores reproduzam em sala de aula. Por isso, ainda que os movimentos pela formação de professores reflexivos repercutam no ambiente acadêmico (BARCELOS, 2000; PAULA, 2009), ainda são poucas as iniciativas que busquem uma formação crítica e emancipatória.

Parte disso se deve à lógica de racionalização do Estado – principal financiador da formação continuada de professores – que acaba por buscar mais números e indicadores, sem que os professores, no processo, sejam levados a questionar e refletir sobre a própria prática, produzindo conhecimentos; transformando muitos dos programas de formação continuada em meros programas de “reciclagem” ou treinamento de profissionais (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010).

A prática reflexiva, do contrário, tem por objetivo formar docentes autônomos e críticos em seu próprio ofício, envolvidos em um processo permanente – pois a formação docente é contínua – de construção e reconstrução de conhecimentos, em sucessiva análise e reflexão de suas práticas e ações.

Entre as modalidades de formação continuada, Romanowski (2007) cita duas categorias: a formação formal, que constitui os cursos e programas sistematizados e realizados fora do ambiente profissional do docente, e podem ser ofertados presencialmente ou à distância. Já a categoria informal de formação continuada diz respeito às “situações que ocorrem na ação docente, na escola e na sala de aula” (ROMANOWSKI, 2007, p. 134).

Na modalidade formal de formação, a autora ainda cita quatro formas distintas: a forma universitária, que vem dos cursos universitários, resultante da relação formador-formando, com foco maior na assimilação da teoria. O formador adquire seu conhecimento por meio da investigação científica e depois transmite a teoria para os professores da educação básica.

A forma escolar está relacionada com os cursos legitimados pelo Estado, realizados por meio das secretarias de educação, e podem partir tanto dos problemas encontrados na prática docente quanto assumir a forma de cursos puramente teóricos, em geral com a finalidade de mudar a prática existente.

A formação de forma contratual acontece quando há um “contrato entre os envolvidos e a instituição que contrata o formador” (ROMANOWSKI, 2007, p. 135). A formação é realizada durante as horas de trabalho do profissional. Já na forma interativo-reflexiva, a formação é feita para desenvolver a pesquisa-ação, a reflexão na ação e da ação. Nesses cursos de formação é analisada a realidade da sala de aula, buscando formas de resolver os problemas em tempo real. Por predominar a prática, esses cursos incentivam os professores a pensarem de forma mais cuidadosa sobre a sua prática, não somente o currículo, mas também a própria ação do docente (ROMANOWSKI, 2007).

Como fica evidente entre todos os autores citados, a formação continuada existe para conscientizar os docentes que a prática e a teoria caminham juntas (CHIMENTÃO, 2007). A teoria é essencial ao docente para compreender e refinar a sua prática educativa, dando sentido à sua ação, e a prática aumenta o entendimento da teoria, apontando a necessidade da teoria fundamentar a prática.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E INICIATIVAS GOVERNAMENTAIS

É no Título VI, artigo 62, que a Lei de Diretrizes e Bases – LDB vai dar atenção à formação dos professores da Educação Básica, estabelecendo a formação continuada como uma das maneiras para o desenvolvimento pleno da educação, garantindo também que esses cursos possam ser realizados a distância e que também:

[...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Ainda, é requisitado aos institutos superiores de educação que mantenham não apenas cursos de formação inicial de profissionais para a educação básica, mas também programas de formação continuada.

Dessa forma, percebe-se que há muitos esforços envolvidos para a formação continuada de docentes, devido à importância da atualização profissional dos educadores. No âmbito federal, há diversos programas formulados a partir da ideia de formação continuada. Alguns desses programas são voltados a objetivos definidos e tem, também, um público-alvo claro, enquanto outros são mais gerais, funcionando mais como ponto de união entre instituições e cursistas, buscando possibilitar a realização de projetos com diversas temáticas. Destacamos, abaixo, alguns deles.

Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa

O curso tem duração de quatro semestres e é realizado presencialmente, seguindo a carga-horária de 120 horas/ano. O curso tem como foco os professores alfabetizadores, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores do Ensino Infantil e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental (PNAIC, 2017).

A metodologia do curso inclui estudos e atividades práticas, envolvendo, além da distribuição de métodos didáticos e planejamento de aula, a discussão sobre os direitos de aprendizagem de todas as crianças que se encontram no período de alfabetização.

Para os próximos anos, o PNAIC foi reformulado e passou por algumas mudanças. Se até 2016 estado e município aderiam e realizavam a formação de forma separada, a partir desse ano, estados e municípios irão trabalhar de forma conjunta: os municípios ficarão responsáveis por cadastrarem todos os seus professores alfabetizadores e coordenadores, com o auxílio da Coordenadoria Regional de Educação (PNAIC, 2017).

Para a região de Erechim (RS), quem ficará responsável pela formação será a Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Cada turma de 25 professores terá um formador que será treinado na Universidade, escolhido a partir de um edital da SMED.

A formação, a partir de 2017, se dá nas horas de atividade do docente, o que resulta na participação de todos os profissionais que atuam nas áreas de interesse do curso.

ProInfantil

O ProInfantil é um curso à distância, que possui como público-alvo aqueles profissionais que trabalham como docentes na Educação Infantil em creches e pré-escolas das redes pública e privada (desde que em organizações sem fins lucrativos) que não possuem a formação desejada do magistério (MEC, 2017a).

Com duração de dois anos, o curso busca valorizar a profissão do magistério e dar mais importância e atenção aos profissionais que atuam na Educação Infantil, oferecendo, para isso, capacitação e oportunidades de crescimento na carreira desses profissionais.

No decorrer dos quatro semestres de duração do curso, os profissionais terão ao seu dispor uma série de ferramentas que visam auxiliar na sua atividade-fim, como treinamento profissional e material pedagógico.

Por meio de materiais elaborados especificamente para a educação à distância, o curso oferece uma plataforma que permite ao cursista obter informações sobre as atividades, compartilhar conhecimentos e esclarecer suas dúvidas, gerando um profissional da educação infantil melhor preparado, com a capacidade de atender às demandas e necessidades das crianças, melhorando a Educação Infantil e o aprendizado das mesmas.

Parfor

O Parfor, ou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é um programa do governo federal que tem como objetivo incentivar e a oferta de educação superior gratuita para os professores em exercício na rede pública de educação básica, dando-lhes maiores chances para obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (CAPES, 2017).

O programa parte do princípio de que a formação inicial ou complementar apropriada é elemento-chave para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Para isso, o programa surge da parceria entre Capes, Instituições de Ensino Superior, Ministério da Educação, Secretarias e Coordenarias de Educação em todo país, incentivando a abertura de turmas de licenciatura nas IES bem como o acesso a essas turmas por parte dos professores da Educação Básica e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais – Libras. O programa possui três tipos de formação:

Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras da rede pública de educação básica que não possuem formação superior;

Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em uma disciplina ou área diferente daquela de sua formação inicial, algo muito comum nas escolas brasileiras;

Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício docente na rede pública da educação básica que são graduados em área correlata à que atuam, porém não possuem licenciatura. Tem como objetivo propiciar ao profissional o contato com uma formação e reflexão mais pedagógica, em conjunto com os conhecimentos teóricos (CAPES, 2017).

Proinfo Integrado

Com o papel fundamental da tecnologia na vida dos estudantes e professores, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional foi idealizado visando capacitar os professores no uso de maneira didática e pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar.

A necessidade pelo programa nasceu da crescente presença da tecnologia na vida cotidiana dos brasileiros, principalmente na figura dos *smartphones*, que se transformaram em elementos constantes nas salas de aula. Para tornar a convivência entre docentes e tecnologia mais confortável, assim como o uso da tecnologia e o seu papel na formação educacional e cidadã dos estudantes, o Proinfo Integrado é articulado com a distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas e com a oferta de conteúdos e recursos multimídia ofertados por plataformas como o Portal do Professor, TV Escola, DVD Escola, Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (MEC, 2017b)

O Proinfo Integrado possui cinco cursos que cada escola ou gestor pode escolher para participar:

Introdução à Educação Digital (60h) – busca a inclusão digital de profissionais da educação, através do uso do Linux Educacional, *softwares* livres (como BrOffice) e da Internet, e também busca promover a reflexão acerca dos impactos e mudanças provocadas na educação pela tecnologia;

Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC (60h) - procura oferecer embasamento teórico e metodológico para que os professores e gestores escolares possam entender melhor as potencialidades pedagógicas encontradas nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC);

Elaboração de Projetos (40h) – capacitar professores e gestores para que eles identifiquem as contribuições da tecnologia para o desenvolvimento de projetos em sala de aula, integrar a tecnologia ao currículo, e utilizar a tecnologia para construir mapas conceituais, estratégia que pode facilitar a aprendizagem;

Redes de Aprendizagem (40h) – prepara os professores para compreender o lugar da escola no mundo digital;

Projeto UCA (Um Computador por Aluno) – realizado em parceria com as Instituições de Ensino Superior e Secretarias de Educação, prepara os professores, gestores e coordenadores para utilizar os programas do laptop educacional, entregue pelas Secretarias de Educação aos estudantes, proporcionando melhor compreensão sobre as capacidades do computador, bem como sobre maneiras de utilizá-lo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse programa, ao compreender a importância da tecnologia e do meio digital no cotidiano dos estudantes, procura maneiras de trazer a tecnologia mais próxima do ambiente escolar.

e-Proinfo

O e-Proinfo é um ambiente virtual de aprendizagem de caráter colaborativo que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento de cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos entre outros.

O site disponibiliza, além de notícias do cotidiano escolar, com exemplos e reportagens sobre práticas educativas realizadas por docentes e que dão certo, o ambiente trata de enumerar os cursos disponíveis aos professores e as instituições cadastradas.

Entre os cursos disponibilizados, estão o Impulsiona Esporte, voltado a professores de Educação Física em diversas modalidades como Ginástica Artística, Atletismo, Tênis entre outros; programas voltados ao uso de tecnologia na escola, saúde mental e outros programas com foco em diversas atividades pertinentes à prática educativa.

Todos os cursos do e-Proinfo são realizados em uma plataforma *online*, visando a capacitação dos profissionais da educação em diversas áreas do conhecimento de forma mais confortável, com cursos que os docentes podem realizar em sua própria casa.

Pró-letramento

O programa tem o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades que faz parte da Rede Nacional de Formação Continuada, que também funciona por meio da adesão dos estados e municípios. O público-alvo do programa são todos os professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas da rede pública de ensino (MEC, 2017c).

O programa, de duração de oito meses, busca oferecer suporte didático e pedagógico aos professores dos anos iniciais, enquanto propõe a reflexão e a

construção crítica do conhecimento, procurando desenvolver uma cultura de formação continuada nas escolas públicas e produzir conhecimentos para a melhor compreensão da matemática e da linguagem.

Por ser de modalidade semipresencial, o curso conta tanto com atividades a serem desenvolvidas de forma presencial quanto com a elaboração de materiais didáticos disponibilizados através de uma plataforma *online*.

Gestar II

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada nas disciplinas de português e matemática para os docentes dos anos finais do ensino fundamental. O Gestar II tem como objetivo dotar esses professores de conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino e aprendizagem da matemática e do português, buscando melhorar os indicadores dos estudantes nessas matérias (MEC, 2017d).

O Gestar II atua em duas frentes da formação de professores, oferecendo dois cursos específicos, cada um com carga horária de 300 horas: formação de formadores/tutores e o curso de formação para os professores cursistas.

O curso de formação de tutores, como o nome já indica, tem como objetivo capacitar formadores para que possam atuar nos cursos de formação continuada. Para isso, esse programa permite ao participante que saiba utilizar os instrumentos de monitoração de progresso dos cursistas; que aprenda a planejar, conduzir e avaliar as oficinas e atividades realizadas; a elaborar o cronograma de atividades e cuidar do seu desenvolvimento; a elaborar o projeto pedagógico englobando as ações previstas no cronograma e elaborar os relatórios sobre o programa.

Assim, o curso voltado aos formadores/tutores é uma iniciativa de melhorar o próprio desenvolvimento dos programas de formação continuada, com a capacitação de tutores bem preparados e com uma visão ampla de todas as atividades que devem ser realizadas durante o curso, permitindo aos participantes o máximo aproveitamento do curso.

Já o curso de Formação para os Professores Cursistas diz respeito à formação continuada de professores propriamente dita, permitindo ao professor selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-

aprendizagem; participar de reuniões pedagógicas para o aperfeiçoamento das ações do programa e elaborar o projeto pedagógico exigido pelo curso.

Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

Criada em 2004, a Rede tem como objetivo garantir a qualidade dos cursos de formação que são oferecidos aos professores e estudantes. Para isso, as instituições ensino superior públicas que integram a Rede Nacional produzem de forma periódica materiais de orientação para os cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas (MEC, 2017e).

Essas instituições atuam em forma de rede para atender às necessidades dos sistemas de ensino que oferecem os cursos de formação continuada de docentes. Através da Rede, as instituições que oferecem cursos de formação conseguem ter uma visão global das necessidades e dificuldades dos docentes, tornando os cursos mais atrativos aos professores. Tais cursos englobam ações nas áreas da alfabetização e linguagem, da educação matemática e científica, das ciências humanas e sociais, das artes e da educação física.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

A formação continuada em serviço é a formação proporcionada aos profissionais da Educação Básica em âmbito local e regional, com vistas a desenvolver a prática docente, atualizar os profissionais nas novas tecnologias e metodologias para cada disciplina, assim como proporcionar um momento de reflexão da prática e da ação educativa. É chamada formação em serviço, pois as atividades são, geralmente, realizadas na própria escola em que atuam os professores.

De acordo com as informações obtidas no setor pedagógico da 15ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, as escolas fazem duas formações pedagógicas no ano em âmbito regional, segundo os dias definidos pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, uma em fevereiro (com duração de dois dias) e outra em julho (também com duração de dois dias). São as formações que antecedem o início do ano letivo e o início do segundo semestre.

Os assuntos tratados ficam aos critérios da escola, conforme os temas que a gestão julgar mais pertinentes no momento. A escola organiza as temáticas conforme necessidades pedagógicas específicas, além daquelas que já são postas pela dinâmica do currículo, tais como: Educação Ambiental, Cultura Afro-brasileira, Indígena e Quilombola, Cultura da Paz, Cidadania e Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade. Caso a Secretaria definir os temas a serem abordados ou uma metodologia específica, a CRE fica a cargo de orientar as escolas.

As formações são obrigatórias para todos os professores, com certificação, e têm o tempo disponibilizado considerando os turnos matutino, vespertino e noturno, de modo que garanta o dia letivo. A formação poderá ter diferentes formatos: sessões de estudos, grupos de estudo, debate pedagógico, palestras, realização de pesquisas, congressos, simpósios, entre outros.

Para cada formação, a escola faz um projeto contemplando a temática, os objetivos, a metodologia e as formas de avaliação ou aproveitamento para ser homologado pelo setor pedagógico da CRE, para garantir a certificação. Se houver disponibilidade de recursos financeiros, a escola pode contratar instituições para realizar as formações.

Após as formações, as escolas enviam relatórios contendo listas de presenças, atas, fotos e anexos das atividades que aconteceram nesses dias, que ficam arquivados na CRE.

Em outros momentos no decorrer do ano, a 15ª CRE também pode organizar outros projetos de formação junto às escolas, conforme necessidade de assuntos, temas, mudanças e reformas, sempre com orientações da Secretaria de Educação - Seduc.

De maneira geral, as formações continuadas em serviço são voltadas a temas mais pertinentes ao ensino fundamental, o ensino médio carece de mais atividades dessa natureza.

Como se observa nos programas descritos, a maior parte das atividades de formação continuada é voltada aos professores do ensino infantil e fundamental das escolas, com atividades relacionadas à alfabetização, ensino da matemática e trabalho pedagógico com crianças. Assim, há uma variedade maior em iniciativas voltadas aos anos finais da educação em comparação com as atividades realizadas para o ensino médio.

4 PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada tem como objetivo não apenas dotar os professores de ferramentas didático-pedagógicas, mas também de incentivar a reflexão a respeito do ensinar e da prática docente. Porém, para que isso aconteça de fato, é necessário que os cursos ofertados busquem estimular a perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1992), gerando pensamento autônomo e mais participação ativa na docência.

O desafio maior, então, é pensar a formação continuada enquanto um espaço de reflexão da ação e do saber docente, deixando para trás a visão dos cursos de formação como receitas de bolo, onde os professores, passivos, recebem uma série de macetes e atividades práticas para copiar em sala de aula:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 13, grifos do autor).

Por isso, os três elementos analíticos da formação docente elaborados por Schön (1995), a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação são pertinentes, pois são elementos importantes na construção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, propiciando a reflexão crítica do fazer docente.

Buscando conhecer melhor a dinâmica dos cursos de formação continuada, a pesquisa focará nas entrevistas realizadas com quatro professores de uma escola estadual que participaram, nesse ano de 2017, da formação continuada em serviço. A escola realiza, em geral, dois cursos de formação continuada, um em fevereiro e outro em julho. As entrevistas desse trabalho giram em torno da formação que as professoras tiveram no mês de julho, pois as entrevistadas não conseguiam se lembrar muito bem do curso de fevereiro.

Todavia, mais do que perguntar por assuntos e temas, o foco das entrevistas foi os sentimentos e percepções das docentes a respeito do lugar da formação continuada no desenvolvimento da profissão, as maneiras pelas quais elas percebem a formação e como gostariam que ela ocorresse.

Para as entrevistas, foram elaboradas quinze questões (disponíveis no Apêndice A) de maneira semi-estruturada, para dar lugar aos elementos mais imprevistos e circunstanciais, permitindo que a conversa com os entrevistados fluísse de forma mais informal e que mais questões pudessem ser elaboradas no momento da entrevista, para mais informações.

Com essas perguntas iniciais, o objetivo era ter uma visão geral da percepção e das ideias dos docentes sobre o curso de formação que participaram, tentando estabelecer ligações com a parte teórica do trabalho e pensando o lugar desses cursos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e crítica no país. O Quadro 1 apresenta as principais características das professoras entrevistadas, como a sua formação inicial e especialização. Ressalta-se que os nomes das entrevistadas foram trocados, para preservar suas identidades.

Quadro 1. Descrição geral dos entrevistados

Nome	Formação inicial	Pós-graduação ou especialização	Disciplina ministrada/série
Carina	Pedagogia	Educação Integral	Todos os 1º anos, séries iniciais
Tamara	Pedagogia	Gestão escolar; Curso de capacitação em diferenciação intelectual; Curso de AEE – Atendimento Educacional Especial	Todos os 2º anos, séries iniciais
Luciana	Letras	Interdisciplinaridade	1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio – Português e Literatura
Ana	Magistério; Educação Artística	Interdisciplinaridade	Ensino Fundamental, todas as séries

Fonte: dados coletados pela autora.

Como se observa, procurou-se conseguir um grupo mais heterogêneo para a realização das entrevistas. Ainda que três das quatro professoras tenham como formação Pedagogia e Magistério, as séries de atuação são distintas, o que pode resultar em formas diferentes de analisar e refletir sobre a formação continuada de professores que acabaram de participar.

Em todos os trechos que foram transcritos, o modo de falar e de se expressar das entrevistadas foi mantido, com a presença de algumas supressões e acréscimos para melhor compreensão dos temas discutidos.

A primeira questão da entrevista tratou da autonomia do professor em sala de aula, para escolher a didática e a forma como o conteúdo previsto seria tratado em sala de aula. Todas as entrevistadas concordaram que elas possuem total autonomia dentro de sala de aula, desde que respeitem o programa previsto e a própria capacidade e resposta dos estudantes, como relatou Carina:

Olha no meu caso tem, mas nem todo lugar, isso não é uma regra. Eu tenho até por ser o primeiro ano né. No primeiro ano sabe, parece que o que a gente faz está bem-feito né, quanto mais você acrescentar pra eles você acaba dando mais, porque você vai indo no embalo da turma e vai rendendo mais. Mas eu sei que as séries maiores que tem um programa de conteúdo mínimo né que tem que dar. Mas enfim é o professor que faz o seu plano de estudo. Então uma certa autonomia se tem, mas também tem que seguir um certo padrão moderado.

Perguntadas se a formação inicial é suficiente para a prática docente, as entrevistadas foram unânimes ao falar que apenas a graduação não garante a segurança e o conhecimento necessários em sala de aula. Luciana salientou a importância da prática para o saber-fazer do professor, o conhecimento na ação. Por isso, todas enfatizaram a relevância dos cursos de formação continuada para os professores, considerando-os como uma oportunidade para pensar a prática.

Os temas trabalhados na formação dentro da escola não são temas específicos voltados para cada série, em geral são temas mais globais, tratando de aspectos mais voltados a características psicológicas e de identidade da profissão e do dia-a-dia do professor, como aponta Luciana:

[...] esta que nós tivemos foi muito boa, era sobre motivação, eu sempre gosto de palestra porque acho que a gente sempre tira alguma coisa, seja uma palestra de qualquer área, seja de matemática, ou outra, sempre se tira alguma coisa, então eu gosto. Ela falou na palestra sobre alunos que não sabem nada que não aprendem, mas que alguma coisa eles vão saber, exemplo se não sabem matemática, vão saber desenhar, mas eles têm um dom, então ela falou sobre isso, assim temos que respeitar a todos os seus saberes, nem todos vão saber tudo e hoje em dia mais ainda com essa tecnologia.

Nesse caso, a formação continuada em serviço oferecida pela escola não foi um curso propriamente dito, mas sim duas palestras no decorrer de dois dias que trataram de temas gerais, como a disciplina dos alunos, a autoestima e a motivação dos professores. Como apontou Tamara, as palestras foram dadas por uma professora aposentada do estado que falou sobre sua trajetória pessoal enquanto docente.

Nesses casos em que a formação de professores acontece por meio de palestras focadas nas experiências do palestrante, cabe indagar a respeito da contribuição que essas ações possuem para fazer os docentes refletirem sobre a sua prática. O compartilhamento de experiências é importante para fomentar o diálogo entre os professores, com ações realizadas com vistas a refletir sobre a prática, porém muitas vezes acabam caindo em temas generalistas, sem tocar nos desafios enfrentados pelos professores em condições específicas.

Segundo Carina, do 1º ano do Ensino Fundamental:

Lembro o que foi falado, mas na minha opinião eu não optaria este tema que foi trabalhado. Quando é feito para todos os professores da escola, então acaba fugindo um pouco, se fosse uma formação só pra nós das séries iniciais e uma formação só para os de séries finais, eu acho que seria bem mais proveitoso, a gente já teve aqui na escola, em dias de formação em vez de fazer junto com os outros, foi feito só nos das séries iniciais, daí parece que é mais direcionado pra gente e assim se aproveita muito mais.

A escolha por esse tipo de atividade muitas vezes pode significar uma oportunidade perdida para a discussão de assuntos mais particulares a determinados professores. Isso pode acontecer, em parte, devido ao caráter participativo da escola, que oferece aos docentes a oportunidade de votar nos assuntos e metodologia preferidos e, como falaram Carina, Tamara e Ana, como há mais professores do Ensino Médio, eles acabam vencendo as votações pelos assuntos, que em geral abordam temas mais particulares aos anos finais da escola ou temas mais gerais, de caráter mais motivador do que reflexivo.

Talvez pela natureza da palestra, ou por não ser um assunto de interesse da professora como já relatado, Carina não identificou em sua própria prática alguma mudança provocada por essa ou qualquer outra formação continuada, relatando que se sente motivada para trabalhar todos os dias, não necessitando pensar ou refletir sobre a própria prática.

Esse pensamento vai ao encontro das palavras de Barcelos (2000, p. 61), que sinaliza que

Não é fácil abandonar velhos padrões porque o conhecimento teórico não costuma ser sinônimo de incorporação prática. Nem todos os professores envolvidos conseguiram desvencilhar-se do seu antigo fazer pedagógico. Muitos preferiram preservar formas tradicionais de trabalho [...]

A formação continuada, somente, não é instrumento suficiente para provocar mudanças na prática do docente: a formação, para funcionar, depende do empenho e da reflexão contínua do professor. Ao mesmo, para que isso ocorra e para que a vontade do professor encontre sustentação na formação, o curso deve ser planejado de forma cuidadosa e objetiva. Segundo Barcelos (2000), muitos cursos de formação continuada se apresentam de maneira quase descuidada, sem coerência e objetividade, o que prejudica a capacidade de reflexão e criticidade dos docentes.

Um curso de formação que tem como objeto de trabalho o diálogo e o compartilhamento de informações, ainda que valioso, pode não ser suficiente para propiciar o desenvolvimento da prática e da ação educativa dos cursistas envolvidos.

Mesmo assim, com exceção da professora Carina, todas as entrevistadas relataram que houve mudanças na prática docente. Para as entrevistadas, a formação, seja ela em forma de curso propriamente dito ou como uma palestra e troca de experiência, muda o olhar do professor com seus alunos. O diálogo com os outros professores, nesses casos, teria o efeito de tornar os docentes mais tolerantes e compreensivos com as dificuldades dos estudantes, buscando novas maneiras de ensinar.

Como exemplo dessa mudança, a professora Ana relatou que a troca de experiências foi importante para que ela conseguisse trabalhar com a diversidade de alunos e com as dificuldades e realidades de cada um deles. Como salientam Pinto, Barreiro e Silveira (2010), a formação continuada também tem como princípio o diálogo entre os professores, já que com as mudanças cada vez mais rápidas na

sociedade, os docentes se deparam com desafios para lidar com as mudanças não apenas de sua área de conhecimento, mas também diferentes visões sobre a prática pedagógica e um grupo cada vez mais heterogêneo de estudantes, com distintas formas de vida, configuração familiar e histórico de vida.

A tarefa do professor se torna cada vez mais complexa, exigindo do docente a constante atualização e análise sobre a ação educativa e o próprio mundo em que eles e seus alunos estão inseridos (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010), casos em que, segundo as entrevistadas Tamara, Ana e Luciana, a troca de experiências e diálogo informal entre os professores pode contribuir para a experimentação com novas formas de saber e fazer.

A palestra de 2017 tocou, ainda, na questão da inclusão de estudantes com deficiência e dificuldade de aprendizagem e possibilitou às professoras um novo olhar sobre essas questões, como falou Tamara sobre o que ela apreendeu dessa formação:

Quando o aluno demora ou tem mais dificuldade no aprendizado do conteúdo, eu como professora consegui ver esse aluno com mais calma, com mais atenção, compreensão e carinho antes de agir e assim ajudar com mais paciência, mais calma.

Enquanto diversos fatores influenciam na prática do professor, como a formação inicial e a cultura da escola em que ele atua, a formação continuada assume também papel fundamental de mudança, o de

[...] propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010, p. 10).

Através das falas das professoras, observou-se a capacidade da formação continuada de operar modificações na postura do professor em classe e frente ao saber pedagógico. Por meio do curso, as três professoras (Ana, Tamara e Luciana) relataram mudanças no comportamento delas com os estudantes, salientando que se tornaram mais atentas às necessidades diferenciadas de cada estudante. Como ressalta a professora Ana:

Modificou muito, aprender a trabalhar com os alunos com diferencial, mostrou situações que ajudam a trabalhar de uma maneira diferente. Os alunos deficientes foram colocados junto com todos os outros, não sei se isso é bom ou ruim, nós não tivemos nenhum treinamento de como trabalhar com eles, e as vezes se sentimos perdidas na sala de aula, como dar conta de todos inclusive destes alunos com algum tipo de deficiência?

Assim, se percebe o potencial da formação continuada para fazer o profissional da educação refletir sobre a prática e sobre o dia a dia da escola. A reflexão na ação, para as professoras entrevistadas, acontece quando se observa a dificuldade dos alunos ou a incapacidade do método de ensino utilizado de alcançar o estudante.

Carina, ao pensar sobre a necessidade de mudar a prática em sala de aula e o lugar da formação continuada para a reflexão em sala de aula – se referindo à noção de formação continuada de forma mais geral, e não em específico a palestra de julho – ressalta que

[...] seria bem fácil se acomodar e dizer que faz assim e é bom e fazer. Mas daí a gente acaba sempre repensando e a gente repensa na verdade quando percebe na dificuldade dos alunos, você percebe que o que você fez parece não ter ajudado ele e aí você começa a pensar “Mas será que estou fazendo certo?”, e quando você não tem mais como [ajudar o aluno] sozinha você busca ajuda [...], você pensa em fazer sempre o melhor, mas às vezes o melhor que você está fazendo não é [suficiente], basta você refletir e pensar se você está fazendo certo né. Quando vêm coisas que a gente consegue relacionar ao nosso dia a dia na sala de aula, eu acho que [a formação continuada] é bem importante, faz a gente mudar sim, faz a gente repensar sim, eu te digo assim que não muda muito quando não é direcionado pra gente na sala de aula, quando vem uma que é pra nós a gente pensa sim, analisa até o que o palestrante vem dizer se eu concordo com o que ele diz ou não, eu analiso se o que eu estou fazendo está certo ou não, botando o que o palestrante falou com que eu penso como estou agindo, a gente faz uma reflexão usando os dois pontos do palestrante e o meu, ex: se você vem palestrar e você apresenta de uma determinada forma e eu não estou fazendo dessa forma, às vezes na hora eu não concordo contigo, mas na hora que você vai refletir pra sanar as dificuldades do aluno eu vou lembrar do que você me falou e aí eu vou pensar assim e se eu fizer dessa forma e der certo que bom né. Influencia sim.

A qualidade reflexiva da formação, dessa forma, vem da análise que os próprios professores realizam com base na sua prática segundo o que foi dito na palestra. Por meio da troca de experiências, por mais que o tema geral do curso não seja instrumentalmente útil a um determinado docente (quer dizer, não oferece recursos metodológicos para resolver um problema específico como dificuldades na alfabetização ou matemática, por exemplo), ainda assim o diálogo mais livre

realizado entre os próprios docentes da escola se mostra como um lugar fértil para a reflexão da prática no sentido de buscar, nos próprios colegas, a maneira de lidar com determinado problema.

Para Tamara, esses momentos de diálogo, quando os professores possuem mais tempo para conversar uns com os outros sem a correria do cotidiano escolar, promovem maior segurança emocional para lidar com os desafios enfrentados pelos professores. Frequentemente os professores devem tomar decisões e enfrentar problemas particulares à docência, então, para ela, ter um momento específico para conversar e trocar experiências com outros professores é elemento-chave na reflexão a ser feita sobre a prática em sala de aula.

No decorrer das entrevistas, observaram-se algumas tensões entre as falas das professoras, em especial no que dizia respeito ao conteúdo dos cursos de formação. A escolha do tema de cada curso de formação é realizada por meio de votação, onde cada professor dá sua opinião e indica suas preferências, seguindo para apreciação de todos os docentes da escola.

Como há mais professores do Ensino Médio na escola do que professores das séries iniciais, as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental argumentam que frequentemente as formações possuem temas mais pertinentes às séries finais do que com as professoras que trabalham com a alfabetização e os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o curso de formação não alcançaria seus objetivos, já que muitas professoras não se identificam com os assuntos. Para a professora Ana, o maior problema da formação continuada como ela se dá na escola está no fato de que a maior parte dos cursos trata de assuntos que ela identifica como problemas encontrados somente nas séries finais. Como fala Carina:

O problema [da formação é] que nem sempre é voltada pra ti, ou seja, para as séries que a gente atua, digamos para as séries iniciais. [...] A gente tem um grupo bem bom aqui na escola das séries iniciais, a gente combina, se viesse alguma coisa direcionada pra gente acho que seria muito proveitoso [...] O grande problema é quando mistura tudo mesmo, ou seja, todas as séries. O que acaba acontecendo é se discute mais assuntos relacionados a séries finais mesmo. Os professores tomam conta da discussão dos alunos maiores e nós ficamos ali....

A formação de julho consistiu de dois dias de palestras ministradas por uma professora aposentada, sem um tema muito específico. As palestras trataram de

assuntos mais gerais como experiências do cotidiano e dificuldades com alguns estudantes, não teve como objetivo tratar de métodos de ensino ou conteúdos a serem passados aos alunos.

Nas entrevistas, identificaram-se dois grupos que analisaram a situação de forma diferenciada: duas professoras que reconheceram as palestras como algo útil e que poderia trazer mudanças para a prática e proporcionar um ambiente de reflexão por meio do diálogo; e duas professoras, das séries iniciais, que não conseguiram produzir significado a partir da formação, pois ela não tocou em matérias específicas dos anos iniciais, como a alfabetização, por exemplo.

Mesmo em uma pequena amostra como essa é possível identificar todos os desafios que o planejamento de um curso de formação continuada enfrenta: de um lado, professores que preferem o diálogo e repensar a ação a partir da troca de experiência; e professores que pensam na formação continuada como uma oportunidade para aprender sobre novos métodos de ensino.

A formação continuada, na verdade, deveria tratar de ambos os elementos. A formação não pode ser vista como um momento de “reciclagem” ou de repassar uma “receita de bolo” para que os professores reproduzam em sala de aula sem considerar o contexto histórico e social desse conhecimento (PINTO; BARREIRO; SILVEIRA, 2010; CHIMENTÃO, 2007), mas também não deve consistir tão somente de uma “conversa” entre colegas.

A formação continuada, na busca por um profissional reflexivo, deve tratar, sim, dos conteúdos e matérias pertinentes a cada etapa do ensino (vide iniciativas como o programa do PNAIC, importante instrumento no auxílio aos professores alfabetizadores); todavia, a formação deve levar em conta, também, todos os processos sociais e históricos que levaram à constituição do conhecimento e da prática pedagógica, para que o profissional seja reflexivo na sua prática, o que ensina, o que faz e por que o faz:

A formação continuada deve propiciar espaços nos quais se possa aprofundar a discussão sobre como e por que os educadores fazem o que fazem [...] A formação e a reflexão sobre as práticas realizadas pelos profissionais nas instituições são reconhecidas como momentos importantes de produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas. Na formação continuada, deve-se buscar o entendimento do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de maneira ampliada, tendo clareza das influências que o contexto escolar, as condições materiais de trabalho, bem como as condições sociais e

econômicas a que estão submetidos esses profissionais, exercem sobre suas práticas (PAULA, 2009, p. 68).

A visão da formação continuada como um espaço de reciclagem e atualização de conteúdos para o professor se faz presente nas falas das professoras, que identificaram a importância dos cursos para que os professores não reproduzissem somente aquilo que eles aprenderam na formação inicial, mas que adquirissem novos conhecimentos para lidar com os desafios impostos pelas mudanças na sociedade.

Assim, para a professora Carina, a formação continuada é muito importante, pois

A educação não pode ficar parada, o professor também tem que ficar sempre buscando, que sempre aparecem novas teorias e a gente tem que ficar sempre por dentro, até porque os alunos não são mais parados, eles não ficaram parados, nós temos que buscar acompanhar essa evolução. Então eu acho que é um papel muito importante desde que seja escolhido o assunto ideal pra gente. Até, eu penso assim: eu vou à universidade e lá tem assuntos ótimos que eu nunca vi, então tem tanta coisa pra gente aprender, que na verdade se a gente fica ali sem aprender e sem formação nenhuma, tu só vai reproduzir o que você já sabe, digamos o que foi ensinado, o que você aprendeu você só vai reproduzindo, não pode ficar parado porque as pessoas mudaram então você também tem que ir mudando, e pra educação ir mudando tem que ter mais estudo, mais formação.

Da mesma forma, a professora Tamara evidencia o papel da formação continuada para “[...] identificar e refletir [sobre] as metodologias, as formas de trabalho e de atuação, para que haja uma melhora na aquisição do conhecimento, nas relações interpessoais e no ensino aprendido”. Para as professoras Ana e Luciana, a formação continuada também tem o papel de contribuir para a aquisição de conhecimentos por parte do professor, de novas metodologias de ensino e para refletir sobre a prática.

A importância da formação, ainda, é reconhecida pelo fato de que todas as professoras entrevistadas já participaram de cursos de formação (congressos, simpósios, palestras, entre outros) e participariam de novo, sempre que julgassem necessário. Para as professoras, um bom curso de formação – um que oferecesse as ferramentas metodológicas de ensino e as condições para a reflexão – pode ajudar na tranquilidade do ensino em sala de aula, isto é, consegue deixar o docente mais calmo e seguro no seu trabalho, já que ele chega à sala de aula com uma série

de instrumentos que podem ajudá-lo a construir o conhecimento e a prática educativa.

Segundo a professora Tamara a formação continuada é importante pois

[...] as crianças são diferentes e o ensino não é como o de antigamente. Na graduação você aprende quase que vai encontrar alunos perfeitos sem dificuldade nenhuma e isso não existe, você se dá conta que tem uma sala de aula com alunos totalmente diferentes, alguns com problemas de aprendizado, alguns em um nível de ensino mais avançado entre outros problemas, e aí você precisa lidar com todos na sala de aula e isso é uma tarefa difícil, como lidar com todos igualmente? Os alunos de hoje tem muitos estímulos com a tecnologia e é preciso aprender uma forma que eles se interessem pela aprendizagem, uma tarefa que nem sempre é simples pensar como fazer.

Muitas vezes os professores chegam à sala de aula sem outra experiência do que o estágio supervisionado realizado durante a licenciatura, que dificilmente proporciona o tempo necessário para a reflexão da prática docente. Ao ser confrontado com a rotina diária da escola e da sala de aula, o professor sente a necessidade de buscar por mais apoio e por instrumentos que o auxiliem em sala de aula (GARCIA, 1999). Nesse contexto, a formação continuada também assume o papel de contornar as deficiências da formação inicial e tratar de assuntos mais específicos de cada docente e realidade escolar.

Para a professora Luciana, perguntada sobre a frequência com participa de programas de formação, ela respondeu que “agora no momento não faço mais, já fiz muito, mas agora não tem saído coisas boas, na verdade não tem saído nada, eu faço mais para conhecimento, pra nós não está adiantando nada, não tem promoções”.

Essa fala mostra que os cursos de formação continuada sofrem com as deficiências da educação brasileira, e se enfraquecem por uma série de motivos, entre eles

[...] a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis têm gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo, nem se sentindo motivados (TEODORO, 1991 apud BARCELOS, 2000, p. 64).

A crise da docência é uma situação que vem se desenrolando já há vários anos e gera professores desmotivados, apáticos ou que simplesmente preferem

procurar uma nova profissão enquanto provoca queda visível nas turmas de cursos de licenciatura.

Além disso, a docência atualmente se encontra dividida em dois pólos que coexistem na sociedade: de um lado, há um temor pela figura do professor, que pode ser um “doutrinador”, acompanhado por um sentimento generalizado de desconfiança sobre as capacidades e qualificações dos professores, muitas vezes vistos como profissionais menos competentes do que outros (que aparece no senso comum como o pensamento de que o curso de licenciatura é a escolha do estudante que não conseguiu entrar em um curso mais prestigiado). Ao mesmo tempo, a profissão docente ainda segura um lugar de prestígio na sociedade, demonstrado por pesquisas e reportagens publicadas na imprensa (NÓVOA, 2014).

A falta de investimentos na educação deixa muitos programas de formação continuada em situação precária, trazendo impactos negativos na profissão docente. Como relatam as professoras Luciana e Tamara, a quantidade de cursos, palestras e congressos ofertados a elas tem diminuído com o passar do tempo, com formações acontecendo de forma esporádica, com formadores não qualificados e com poucos dias disponíveis, o que não permite aos professores uma crítica mais aprofundada da profissão. Como exemplo, a formação de julho na escola aconteceu no espaço de dois dias, cada um com uma palestra de cerca de três horas de duração.

Perguntada sobre como faria uma formação continuada se fosse a responsável, Carina falou que elaboraria um curso de formação tendo como base blocos temáticos, para que cada professor escolhesse o assunto que mais lhe interessasse, faria uma formação que buscasse integrar tanto os professores das séries iniciais como os das séries finais:

Elaboraria com assuntos afins [...] se eu tivesse a oportunidade eu buscaria uma formação pras meninas das séries iniciais e das séries finais. Seleccionaria algumas opiniões delas e veria o que fosse possível dentro das necessidades que elas sentem. Eu buscaria ajuda da Universidade, porque eu já tenho contato e eu conheço o trabalho, então eu acharia bem importante. Eu achei uma diferença bem gritante da minha formação com a universidade. Eu saí da minha graduação sem saber fazer nada, nem artigo, a minha monografia que eu fiz na época, fui eu que fiz, eu lia e escrevia, mas a minha orientadora reescrevia em cima do que eu tinha escrito. Eu ia lá, ela ficava no computador e eu ia embora, não fui eu que fiz, eu não tenho amor por ela. Ficou uma coisa muito fria. Já na pós foi diferente, o professor lia, seleccionava e pedia pra eu reescrever, essa eu tenho orgulho,

é um assunto que eu continuo usando, foi uma construção minha. O refletir, o avaliar, o ensinar não é fácil.

Como se observa com a história sobre a sua graduação, é a vontade da professora, além de uma formação voltada a assuntos mais específicos, que o curso proporcione a liberdade e a autonomia do professor.

Para Ana, a formação continuada deveria ocorrer durante o ano inteiro, e também seria separada por temas pertinentes à realidade da comunidade escolar, para que cada professor tivesse a oportunidade de desenvolver suas potencialidades:

Buscaria apoio com universidades que sempre tem coisas novas, desde que fosse tudo gratuito, porque a escola não tem condições de pagar e o Estado não paga. Buscaria a inclusão da família também, porque a educação está desvalorizada entre os professores e os pais. Também seria uma formação com divisão, não faria com todos juntos. Os temas tratados seriam de interesse das séries iniciais e outro das séries finais.

Para a professora Luciana, a formação continuada também deveria durar mais tempo, cerca de três dias, para que os temas fossem abordados de maneira mais completa. Ela também ressalta a importância da formação baseada na realidade da escola e dos professores, o público-alvo do curso.

Para Tamara a formação continuada também deve ser pensada segundo a realidade de cada escola e cada local:

deveria ser de acordo com a realidade vivenciada em cada escola, porque as escolas têm diferentes alunos, isso depende de cada localidade [...] Elaboraria com temas de vivências diárias para aquela determinada escola. Uma formação de motivação no trabalho. Porque os professores estão se mostrando muito desmotivados. Ter um momento de diálogo para eles falarem e exporem como eles estão se sentindo e o que eles pensam. Ter mais tempo de formação e dentro desta formação construir uma escrita para ser visível para poder ser lida todos os dias e assim se lembrar do que foi acordado.

A formação continuada que as professoras desejam é um curso de formação com maior duração, que nasça a partir das necessidades dos docentes, personalizando cada curso segundo o seu público-alvo e segundo cada realidade particular observada. A partir disso, a formação deveria durar pelo menos alguns dias a mais, para permitir ao docente a vivência da formação e o desenvolvimento da reflexão e da crítica.

É visível a diferença entre aquilo que as professoras desejam da formação e aquilo que receberam, diferença que a professora Ana atribui à falta de investimentos na educação. A escola é obrigada a oferecer cursos de formação durante o ano, porém não recebe os recursos necessários para planejar uma formação ideal, devendo ficar restrita a palestras esporádicas. Ao mesmo tempo, Luciana e Tamara salientam que os professores se sentem desmotivados e preferem não ir atrás de cursos de formação com os recursos próprios, já que a realização de muitos cursos geralmente não acarreta promoção na carreira, o que não incentivaria a procura individual por cursos de formação, sendo a formação oferecida pela escola a única formação que freqüentam.

Entre as entrevistadas, foi unânime a importância da formação continuada para o desenvolvimento da prática docente, e quase todas consideraram que conseguiram refletir sobre a ação, citando mudanças de comportamento dentro da sala de aula, compreendendo melhor as dificuldades dos estudantes e tratando dos desafios da docência com mais calma e tranqüilidade, analisando sua prática em cada situação.

Como salienta Paula (2009), a formação continuada deve levar em consideração o contexto social, histórico e econômico da realidade; o desenvolvimento do professor enquanto pessoa; seu desenvolvimento enquanto profissional; o conhecimento que ele produziu durante sua prática; e, ainda, a realidade profissional do docente.

Se esses são os elementos que constituem a formação para o ensino reflexivo, então qual é a influência da formação analisada aqui para a reflexão dos docentes? Enquanto todas as professoras argumentaram que a palestra foi importante para a reflexão da prática, nos resta indagar se uma formação de dois dias é suficiente para iniciar mudanças tão críticas, ainda mais levando-se em conta o fato de que nenhuma das entrevistadas conseguiu se lembrar do assunto da formação ocorrida ainda em fevereiro deste ano.

A reflexão docente é um termo muito usado na pedagogia e nos trabalhos que tratam da formação continuada, mas que muitas vezes não passa de simples discurso e retórica (ZEICHNER, 2008). Nesses casos, a formação é vista e tida como uma oportunidade de reflexão e diálogo quando o que acontece, na verdade, é a submissão do docente a novos métodos de ensino e conteúdos “apropriados” e

aprovados para que ele consiga alcançar a meta proposta por um órgão governamental:

um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. A pergunta que se faz aqui sobre a “reflexão” é a seguinte: Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça? Em alguns casos, permite-se que o professor use sua criatividade para intervir em determinadas situações a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de uma maneira mais apropriada, mas isso geralmente não acontece (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Enquanto as entrevistadas demonstraram uma preocupação grande com a importância da definição de conteúdos e metodologias para melhorar o trabalho docente em sala de aula, a formação continuada possui um escopo mais amplo que isso: o de contextualizar o próprio papel do professor na estrutura de ensino, isto é, o de entender o trabalho docente como algo ainda maior do que o espaço escolar, compreendendo que as dificuldades de cada profissional não são isoladas nem individuais (ZEICHNER, 2008).

Muito se fala da definição de conteúdos e da importância da formação continuada para a atualização da atividade docente, porém a formação continuada não é um espaço de “reciclagem” profissional, mas sim um momento que deveria ser utilizado para a reflexão da prática docente, reflexão sobre o conhecimento e sobre o próprio papel do docente no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal a análise das percepções dos docentes de uma escola estadual na cidade de Erechim, RS sobre os programas de formação continuada. Com caráter qualitativo, a intenção do trabalho foi a de refletir a respeito das condições dadas aos professores para a reflexão sobre a própria docência.

As dificuldades financeiras do Estado e a falta de investimentos na educação deixam as escolas, com frequência, sozinhas na elaboração de cursos de formação continuada para seus professores, precisando lidar com orçamentos pequenos e cronogramas apertados. Como resultado, muitas formações de professores assumem as características de palestras com outros professores, que muitas vezes não receberam formação para atuar nessas situações.

Durante as entrevistas, ficou claro que todas as professoras consideram como papel principal da formação continuada propiciar ao docente a reflexão sobre a prática educativa, antes, durante e depois da ação. E três das quatro professoras relataram que a formação de julho analisada nesse trabalho conseguiu fazê-las refletir a respeito de sua prática.

Por se tratarem de entrevistas realizadas com a presença do entrevistador, há sempre a possibilidade que os entrevistados respondam às perguntas de maneira diversa daquela que responderiam em uma conversa informal entre amigos, por exemplo. Como foi possível observar, a professora Carina se contradiz em alguns pontos. Ao discutir sobre programas de formação continuada, ela ressalta a importância desses cursos para a mudança da prática e para a reflexão docente, porém, ao ser questionada sobre exemplos de sua própria prática pedagógica, ela argumenta que a formação não lhe foi muito útil, pois ela está sempre “motivada” para dar aula, e também responde que a escolha do tema não lhe foi satisfatória.

Por ser uma pesquisa qualitativa, a própria interferência que a presença do entrevistador pode causar ao entrevistado deve ser levado em conta, pois, em alguns casos, “o pesquisado poderá assumir um papel que não é o seu, assumir um personagem que nada tem a ver com ele, ou seja, ele pode incorporar o personagem que ele acha que o pesquisador quer ouvir” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 77).

Nesse contexto, mantiveram-se todas as respostas conforme relatadas pela entrevistada, buscando-se sempre manter a neutralidade e a transparência no tratamento dessas informações.

Ainda assim, ao estudar os dados, observou-se que todas as entrevistadas relataram que a formação que receberam não foi a ideal, pois se pudessem fazer elas mesmas um curso de formação, escolheriam um curso que levasse em conta as necessidades específicas de cada professor, o contexto e a realidade escolar, e dariam mais autonomia de trabalho ao docente; acentuando o abismo entre a formação oferecida aos professores e aquela almejada por eles.

Esses elementos enumerados pelas professoras fazem parte da formação idealizada para a reflexão docente, pois procura emancipar o professor frente a seu trabalho, analisando sua realidade e o contexto do desenvolvimento da docência e do conhecimento. Por mais importantes que eles sejam, a formação continuada deve ir além dos conteúdos e do diálogo entre professores, e permitir a produção de significado por parte dos docentes, de maneira autônoma, valorizando as experiências, a produção de conhecimentos e a contextualização que os professores podem fazer sobre a realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Olga Matilde; ALBUQUERQUE, Eliana; SILVA, Maria Emília Lins. Formação continuada de professores: integração entre universidade e ensino fundamental, **Educação: Teorias e práticas**, n. 1, v. 1, p. 96-104, 2001.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. **Formação continuada de educadores: reflexões no cotidiano de uma escola pública**. 124f. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC: Florianópolis, 2000.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais, **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 18 abril 2017.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso: 15 nov. 2017.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. IV CONPEF, Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. **Anais...** Londrina, jul. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

MEC, Ministério da Educação. **ProInfantil: apresentação**. Brasília, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12321:proinfantil-apresentacao&catid=288:proinfantil&Itemid=548. Acesso: 15 nov. 2017.

_____. **ProlInfo Integrado**. Brasília, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156&Itemid=823. Acesso: 15 nov. 2017.

_____. **Pró-letramento**: apresentação. Brasília, 2017c. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700. Acesso: 15 nov. 2017.

_____. **Gestar II**. Brasília, 2017d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=811. Acesso: 15 nov. 2017.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília, 2017e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=231&option=com_content&view=article. Acesso: 15 nov. 2017.

NÓVOA, Antônio. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. In: _____ (org.). **Profissão professor**. 2. ed. reimpr. Porto: Porto Editora, 2014, p. 22-34.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

PAULA, Simone Grace de. Formação continuada de professores: perspectivas atuais. **Paideia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 6, p. 65-86, jan./jun. 2009.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; SILVEIRA, Denise do Nascimento. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca desse conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2010.

PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Histórico PNAIC**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso: 14 nov. 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0834T.PDF>. Acesso: 18 abril 2017.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n.103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

APÊNDICE A – Entrevista realizada com os docentes

1. Em sua opinião, o professor tem autonomia nas suas aulas?
2. Você acha que a formação inicial é suficiente para o professor?
3. Você considera a formação continuada como produção de conhecimento sobre e para o ensino? É importante para você?
4. Qual o tema da formação que você participou na escola (formação continuada em serviço de forma geral ou focada em um tema específico)?
5. O que considerou mais fundamental na formação continuada?
6. A participação nas atividades de formação continuada modificou a maneira de dar aula?
7. Se houve mudanças, cite alguns exemplos vividos em sala de aula.
8. Você reflete a sua prática/dinâmica nas aulas?
9. De que maneira a formação continuada impactou na reflexão acerca da prática docente?
10. Quais os principais desafios e problemas identificados nos programas de formação continuada?
11. Qual o papel da formação continuada para a melhora da educação brasileira?
12. Participaria do programa de formação continuada se não fosse obrigatório e não tivesse certificação?
13. Em sua opinião, como descreveria ser uma formação continuada partindo dos pressupostos da realidade educacional?
14. Você já fez cursos, seminários, participou de palestras, congressos, simpósios, entre outros por opção própria? Com que frequência?
15. Como você elaboraria uma formação continuada, se fosse o responsável?