



FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES (AS) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Setembro /2013

Eixo temático: Formação de Educadores
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP
SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra

socorrob@ufpi.edu.br

Comunicação Oral. Texto completo.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa de doutorado tem como objetivo central investigar a formação continuada e suas contribuições para a reflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Parnaíba-PI. Compreende-se a formação continuada como um espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados, redimensionados favorecendo a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, de repensar e refazer a ação docente. É um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos(as) docentes e da própria instituição escolar. O referencial teórico será construído com base nos autores que desenvolvem a tendência crítico-reflexiva da formação de professores e da prática pedagógica reflexiva como: Nóvoa, Garcia, Pérez-Gómez, Imbernón, Zeichner, Formosinho, Freire, Candau dentre outros. A metodologia adotada para o desenvolvimento desta ancora-se na abordagem qualitativa especificamente, no estudo de caso do tipo etnográfico. Tenciona-se adotar como técnicas para a coleta dados: a observação participante e a entrevista semiestruturada, complementadas pela análise documental. Os dados serão analisados também à luz das contribuições dos autores que sustentam esse estudo. Espera-se ao final desta investigação contribuir com proposições que estimulem a formação continuada no processo de construção das práticas pedagógicas dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática pedagógica. Formação de professores.



INTRODUÇÃO

O avanço acelerado dos conhecimentos científicos e o surgimento de tecnologias cada vez mais inovadoras exigem a contínua revisão dos saberes dos(as) professores(as). Os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação docente não podem ficar cristalizados, principalmente na realidade atual marcada por contínuas transformações. À medida que a sociedade se desenvolve e torna-se mais complexa o preparo do professor passa a ser uma constante preocupação tanto dos profissionais, das instituições formadoras, quanto do Estado.

Compreendemos que é direito do professor e dever do Estado proporcionar condições favoráveis de formação ampliada e apropriada para enfrentar os desafios impostos pela dinâmica da sociedade atual. Isto implica em fomentar junto aos professores a condição de uma formação continuada.

Nessa direção, a formação continuada e a reflexão da prática pedagógica dos(as) professores(as) tornam-se importantes e necessárias para o aprimoramento e transformação das ações docentes, pois apesar de vários estudos acerca dessa temática ainda são insuficientes para tentar minimizar as lacunas da formação inicial docente, o que se pressupõe como fundamental a criação de espaços de reflexão acerca da formação e da prática pedagógica dos(as) professores(as).

Esse estudo, assim, se dispõe a buscar respostas para o seguinte problema central: como a formação continuada contribui para a reflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Parnaíba-PI?

A pesquisa tem como objetivo geral investigar a formação continuada e suas contribuições para a reflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Parnaíba-PI.

Desdobram-se assim, os seguintes objetivos específicos:

-delinear o perfil dos(as) professores(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede municipal de Parnaíba;

-verificar se as escolas da rede municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental criam espaços coletivos para a formação continuada e a reflexão sobre a prática pedagógica de professores(as);



- analisar se a formação continuada propicia a reflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as);
- verificar a existência de políticas públicas para a formação continuada de docentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação do professor é um processo abrangente e complexo que se realiza no decorrer da vida profissional. Assim, entendemos a formação continuada como um espaço onde os saberes e práticas vão sendo ressignificados, redimensionados favorecendo a produção de novos conhecimentos, de trocas de experiências, de repensar e recriar a ação docente.

A formação continuada vem sendo conceituada de diferentes formas e, geralmente, contempla a preocupação em preencher lacunas da formação inicial com a finalidade de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Nesse sentido, vários autores têm discutido essa temática como: Nóvoa (1992a, 1992b), Destro (1995), Marin (1995), Alarcão (1998), Candau (1999), Formosinho (2009), Imbernón (2010) entre outros.

Destro (1995) aponta várias denominações para a educação continuada: educação permanente, educação recorrente, educação continuada, formação continuada. Essas expressões são empregadas pelos profissionais da educação que não querem que ela se torne um simples treinamento.

O estudo de Marin (1995) também apresenta reflexões acerca da formação continuada dos profissionais da educação. A autora aponta os termos que são encontrados com mais frequência nos discursos dos profissionais da escola e nas instâncias administrativas tais como: treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada.

Segundo a autora, o termo reciclagem sempre esteve presente em outros campos do conhecimento e com mais frequência na área educacional na década de 80, contudo, o termo reciclável adquiriu uma conotação negativa, sobretudo quando associado à expressão 'reciclagem do lixo'. Sendo assim, o seu emprego não é adequado para a educação, uma vez que,



(...) a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial. (MARIN, 1995, p. 14).

Portanto, o uso do termo tem se evidenciado inadequado apesar de algumas experiências bem sucedidas. Quanto ao termo treinamento, a autora afirma que a expressão significa adestrar em qualquer ramo da atividade do profissional, para torná-lo apto ao exercício de uma atividade ou função.

O termo aperfeiçoamento significa aproximar da perfeição, aprimorar, sendo que esta se torna inatingível quando se refere ao ser humano.

Para a expressão capacitação, Marin (1995) afirma que significa tornar capaz e parece ser mais adequada com a ideia de formação contínua, uma vez que, para exercer a função de professor é importante ser capaz e adquirir as condições de desempenho próprias da profissão.

Quanto aos termos: educação permanente, formação continuada e educação continuada, esses têm sido, por vezes, empregados como sinônimos, porém cada um deles contempla especificidades próprias, incluindo a contextualização em relação ao seu uso.

Como podemos perceber, os estudos sobre os modelos de formação continuada revelam diversos termos utilizados dependendo do contexto histórico em que a sociedade está inserida.

A visão de Candau (1999) revela que a formação continuada não pode ser concebida como uma forma de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas sim como meio à reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação.

Portanto, a formação continuada não pode restringir-se à participação em seminários, palestras, cursos, oficinas e outros. Essas ações são importantes, mas não podem ser reduzidas a isso. Entendemos a formação continuada como um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos (as) docentes e da própria instituição escolar.

Formosinho (2009, p. 147) ressalta que “a função docente é uma actividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento organizacional das escolas.”



Imbernón (2010) ao analisar a formação continuada de professores entende que é necessário desenvolver uma nova perspectiva acerca dessa temática. Na sua visão:

(...) a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.47).

A reflexão da prática docente contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos possibilitando a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação.

Segundo o autor deve-se abandonar “o conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria.”. (IMBERNÓN, 2000, p.49).

A formação deve contribuir também para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva dos professores, uma vez que “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. (NÓVOA, 1992b, p. 25). Prosseguindo, o autor ressalta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Id.; Ibid.; p.25).

A formação continuada de professores alicerçada na reflexão coletiva possibilita ao docente que este se perceba como profissional capaz de construir conhecimentos no cotidiano das suas vivências, desenvolvendo um processo contínuo de reflexão na e sobre a ação para uma prática crítica, criativa e transformadora.

Segundo Freire (1996, p.39) “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 [...]” Portanto, a reflexão crítica acerca da prática pedagógica de docentes é essencial para a produção de novos



conhecimentos, troca de experiências e análise das crenças e teorias implícitas do fazer docente.

Compreendemos que a escola é um *locus* privilegiado da formação continuada, pois é um espaço que por meio de um trabalho coletivo a prática torna-se objeto de análise crítica. O professor precisa visualizar a escola não somente onde ele ensina, mas também onde ele aprende a exercer a sua profissão. Nessa direção, concordamos com as palavras de Behrens (1996):

(...) espera-se que os professores consigam teorizar 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. (BEHRENS, 1996, p.229).

Nessa perspectiva, enfatizamos que a formação continuada precisa ser concebida como espaço da reflexão, do estudo e da discussão acerca da prática docente.

Como a formação inicial de professores(as) não consegue dar conta da tarefa de formar os professores é preciso criar espaços de formação que privilegiem o diálogo, a troca de experiência e a produção de conhecimentos pedagógicos por meio da análise da prática educativa.

Como podemos perceber, a literatura acerca da temática formação continuada de professores(as) demonstra a diversidade de termos usados no decorrer da história considerando-se também os contextos educacional e social.

Os autores revelam uma preocupação em relação à formação contínua que não deve limitar-se ao acúmulo de cursos, palestras, seminários ou atualização científica, didática do professor, mas que se efetive por meio de um trabalho de reflexão crítica das práticas docentes nas instituições educacionais que proporcione analisar as teorias, crenças e atitudes empreendendo um processo permanente de autoavaliação.

No que se refere à prática pedagógica reflexiva temos a contribuição de Schön (1992) que propõe um movimento triplo em relação à reflexão: reflexão-na-ação - refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação; reflexão-sobre-a-ação - desenvolvido após a ação e, por último, sobre-a-reflexão-na-ação - que é um movimento em torno dos dois momentos anteriores. Nessa perspectiva, o professor vai replanejar e redimensionar o problema na tentativa de solucioná-lo.



Tecendo crítica a esse modelo de reflexão Zeichner (1993) considera que o enfoque de Schön é reducionista, individualista e solitário por não tentar implantar um processo para a mudança institucional e social, mas somente centrado nas práticas individuais. Na sua visão a reflexão é uma prática social, uma construção coletiva.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores subsídios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo. Ele aponta como componentes básicos de formação docente: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que viabilize a autoformação participada e o pensamento autônomo do professor.

Em relação ao desenvolvimento profissional, os professores têm de se assumirem como produtores da sua profissão com a capacidade de autodesenvolvimento reflexivo.

Quanto ao desenvolvimento organizacional, o autor afirma que consiste em conceber a escola como um ambiente educativo em que trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Na visão de Garcia (1992, p. 64), “para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.”

Pérez-Gómez (1992) considera a formação de professores fundamentada na reflexão crítica. Ele entende que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, símbolos, interesses sociais e cenários políticos.

No cenário educacional brasileiro destacamos a contribuição de Pimenta (2002) que discute criticamente o conceito do professor reflexivo, apontando a superação da identidade necessária dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos.

Para Cortez e Accioly (2012, p. 84), “a reflexão do professor sobre sua prática tem como objetivo a melhoria da ação pedagógica (...). O professor reflexivo está sempre aberto às mudanças que podem melhorar a sua prática.”

Portanto, a reflexão acerca da prática é fundamental e necessária para o aprimoramento e transformação das ações docentes.



METODOLOGIA

Optamos por desenvolver a pesquisa com base na abordagem qualitativa por considerá-la a mais apropriada à nossa proposta de investigação. Segundo Chizzotti (2011, p. 28) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” A abordagem qualitativa possibilita a interpretação dos significados que as pessoas atribuem aos fatos e aos fenômenos. Nessa direção, pretendemos utilizar especificamente, o estudo de caso do tipo etnográfico. A etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados). A preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo.

Para Spradley (1979 apud André, 1995, p.28) “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”.

Quanto ao estudo de caso do tipo etnográfico segundo André (2005, p.23) “surgiu muito recentemente na literatura educacional numa acepção bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional.” A autora afirma que “fazemos estudos de caso do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (p. 28).” Um estudo pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação quando emprega as técnicas de coleta de dados associadas à etnografia como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. De acordo com Lüdke e André (1986) o estudo de caso:

É o estudo de um caso, seja ele simples e específico, (...) ou complexo e abstrato (...). O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Nessa perspectiva, temos a intenção de desenvolver um estudo de caso do tipo etnográfico pela “possibilidade de fornecer uma visão ampla e integrada de uma unidade social, complexa, composta de múltiplas variáveis”. (ANDRÉ, 2005, p. 33).



Nesse tipo de investigação o pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados e precisa ter sensibilidade para capturar o sentido dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons e usar essas informações no percurso das observações, entrevistas e análise de documentos.

Pretendemos empregar no decorrer da pesquisa os seguintes instrumentos de coleta de dados: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos.

Lüdke e André (1986, p. 26) entendem que a observação na pesquisa qualitativa é “um dos principais métodos de investigação de coleta de dados e possibilita um contato pessoal estreito entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado”. O observador, enquanto parte do contexto de observação estabelece uma relação face a face com os observados. Nessa perspectiva, temos a intenção de utilizar a observação direta para verificar se as escolas da rede municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental criam espaços coletivos que estimulem os(as) docentes à formação contínua e a reflexão das suas práticas.

A entrevista semiestruturada será empregada pelo seu caráter interativo, recíproco entre quem pergunta e quem responde. Para André (1986) esse instrumento de pesquisa não há uma imposição rígida de questões, pois o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém. Essa técnica terá como propósito delinear o perfil dos(as) professores(as).

No entendimento de Bogdan e Biklen (1994, p. 134) a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo o investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Para complementar os dados analisaremos documentos. A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos contribuindo para desvelar aspectos novos de um tema ou problema. Os diferentes tipos de documentos escritos podem incluir desde leis e regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, discursos, estatísticas e arquivos escolares. Desse modo, temos a finalidade de analisar os certificados de participação dos (as) professores(as) em eventos educacionais (congressos, encontros, seminários e similares) para constatar se os(as) docentes estão investindo no processo de formação continuada. Temos o propósito também de examinar o Projeto Político Pedagógico das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental



com o intuito de verificar se a proposta contempla espaços de discussão e análise acerca da formação continuada e sobre a reflexão da prática pedagógica dos(as) docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visa contribuir para a análise da formação continuada e da importância da reflexão crítica dos(as) professores(as) acerca da prática pedagógica. Pretende proporcionar aos(as) docentes a consciência da necessidade da construção de espaços coletivos de reflexão acerca dos seus processos formativos e de suas práticas no sentido de ajudar outros professores que necessitem investir na sua formação e repensar as suas práticas. O estudo poderá contribuir também para a construção de novos conhecimentos possibilitando a autonomia dos(as) docentes na gestão de sua própria formação.

Em síntese, será realizada a pesquisa de campo com o propósito de buscar dados para análise e interpretação fundamentados nos aportes teórico-metodológicos anunciados.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 100.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas; SP: Papirus, 1995.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 51-68.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.



CORTEZ, M. de J; ACCIOLY, D. C. da S. (Org.). **A formação do professor na perspectiva transdisciplinar: o paradigma para a educação no século XXI**. São Paulo: All Print, 2012.

DESTRO, M.R.P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. **Cadernos CEDES: educação continuada**, Campinas, n. 36, 1995.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

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

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1992. p. 53-73.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES: educação continuada**, Campinas, n. 36, 1995.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1992a.

_____. Histórias de vida: perspectiva metodológica. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1992, p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA; S.G; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1992. p. 77-91.

ZEICHNER, K. Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: _____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.