



UNIVERSIDADE da MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFLUÊNCIA  
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

SUELI FRANÇA DE BRITO

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ROBSON FRANÇA

ABRIL/2008

37  
BRI I MC  
T/M + CV  
Ex.1

64804



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFLUÊNCIA  
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

UNIVERSIDADE DA MADEIRA  
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO  
E ARQUIVO

SUELI FRANÇA DE BRITO

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ROBSON FRANÇA

ABRIL/ 2008



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFLUÊNCIA  
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

SUELI FRANÇA DE BRITO

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ROBSON FRANÇA

ABRIL/ 2008

**INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA INFLUÊNCIA  
NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação com ênfase em Inovação Pedagógica pelo Conselho Científico do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Data da Aprovação \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientador:**

Prof. Dr. Robson França.

---

**Professor Membro da Banca**

---

**Professor Membro da Banca**

**ABRIL/ 2008**

Dedico este trabalho a Deus, minha fonte inspiradora e o meu porto seguro em todos os momentos da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Foram quatro anos de muita luta condicionada a alegrias, tristezas, insegurança, cansaço. É chegada a hora de compartilhar esse momento pleno de felicidade.

Agradeço a imprescindível ajuda de Deus que irradiou força perseverança nos momentos mais difíceis dessa árdua, mas gloriosa trajetória.

Ao meu pai Joel Carlos de Brito, que já não se encontra nesse mundo, mas com certeza espiritualmente sempre estará presente na minha vida.

A minha mãe Augusta França, pelo amor e incentivo ao longo dessa caminhada.

Aos meus irmãos por acreditarem na minha capacidade de busca.

As minhas filhas Sayonara, Leila e Larissa pelos momentos furtados do nosso convívio.

Ao meu esposo Jamiltom por toda compreensão, ajuda e incentivo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Robson França por toda paciência, ajuda, apoio e disponibilidade no processo de realização desse trabalho.

A minha cunhada Djane por ter me proporcionado “ferramentas” para a construção deste trabalho, mesmo distante fisicamente se faz tão presente na minha vida.

A minha amiga Nadja Maciel que com muita presteza foi quem fez a minha inscrição para o curso, muito obrigada!

A Patrícia Mascarenhas pela paciência e compreensão neste momento tão conturbado. Por digitar, formatar e “reformatar” várias vezes o presente trabalho.

Obrigada a todas as pessoas que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

*“É necessário, pois, a propósito disso, fazer uma das coisas seguintes, não perder a ocasião de instruir-se, ou procurar aprender por sim ou então, se não se for capaz nem de uma nem de outra dessas ações, ir buscar em nossas antigas tradições humanas o que houver de melhor e menos contestável, deixando-se assim levar como sobre uma jangada, na qual nos arriscaremos a fazer a travessia da vida, uma vez que não a podemos percorrer com mais segurança e com menos riscos, sobre um transporte mais sólido: quero dizer, uma revelação divina”.*

(Platão. 387 a.c)

## RESUMO

Este trabalho trata de um estudo que tem como finalidade refletir sobre a inovação pedagógica na formação continuada, no curso de formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e a influência desta no processo de ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, foram selecionados vinte professores, lotados na escola municipal Monteiro Lobato na sede do município de Conceição da Feira, interior da Bahia. Com o objetivo de colher dados necessários para a análise das questões propostas, esta pesquisa constitui-se de uma investigação científica que visa detectar como as políticas inovadoras modificaram a formação de professores no momento em que os impactos da globalização interferiram na política educacional brasileira. Este trabalho evidencia a importância da investigação científica, usando da metodologia que justifica a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. No percurso da investigação foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, observação direta e aplicação de questionários com os professores e análise de documentos. Para facilitar a compreensão do processo de formação continuada buscou-se da pesquisa bibliográfica, considerando o posicionamento de autores os quais embasaram o presente estudo como: Nóvoa (1995), Gatti (1997), Schön (1983), Zeichner (1993), Imbéron (2002) e tantos outros que foram usados nas leituras para subsidiar e fortalecer a pesquisa. Portanto, este proporcionou uma melhor compreensão do processo de formação continuada. O estudo pode constatar que professores que participam do Programa de Formação Continuada (PROFA), tiveram mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem viabilizando uma melhor didática dos alunos, maior desenvolvimento na escrita e leitura, uma maneira lúdica de alfabetizar como, por exemplo: através de agrupamento, leituras de imagens entre outros. No entanto, o estudo também constatou que segundo o relato dos docentes, a melhoria do ensino não foi acompanhada pela melhoria das condições de trabalho e tampouco das condições financeiras o que leva esses professores à alienação e a baixa auto-estima que por sua vez apresentam desejo de abandonar a educação. Dessa forma, entende-se que para uma mudança efetiva é preciso criar mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa nas escolas, em que a reflexão sobre o próprio trabalho seja um de seus componentes. Este é um fator que considera-se fundamental. Para criar professores reflexivos, tem-se de criar condições institucionais para que essas reflexões possam ocorrer.

**Palavras-Chave:** Formação continuada, prática pedagógica, educação, mudança, professor.

## ABSTRACT

This study intends to reflect about the pedagogical innovation in continued formation, the Literacy Teachers Formation Course (PROFA) and its influence in the teaching/learning process. In order to do so, twenty teachers were selected, all from Monteiro Lobato School, at Conceição da Feira county, state of Bahia, with the purpose of collecting the necessary data to analyze the question here proposed. This research presents itself as a scientific investigation that intends to detect how the innovating policies would change the teachers' formation at a time when globalization impacts interfere in the Brazilian educational policies. This study shows the importance of scientific investigation, using a methodology that justifies qualitative research of ethnographical feature. During the investigation, semi-structured interviews and direct observation were used, questionnaires were answered by the teachers and documents were analyzed. To make the comprehension of the process of continued formation easier, bibliographical research was made, considering the positions of several authors, such as Nóvoa (1995), Gatti (1997), Schön (1983), Zeichner (1993), Imberón (2002), upon which the basis of the study was established. Other authors were consulted to provide support and strengthen the study. Therefore, this study has provided a better comprehension of the continued formation process. This study was able to show that the teachers that participated in the Continued Formation Program (PROFA) had changes in their teaching/learning process, obtaining better student learning, higher development of writing and reading and also a more ludic way of teaching how to read, such as grouping and image reading, among others. However, our study also noticed that according to the teachers report, teaching improvement was not followed by work conditions improvement nor by better financial conditions, facts that affected the teachers, leading them to alienation, low self-esteem, and the consequent wish to leave the education field. Thus, we understand that in order to obtain an effective change, it is necessary to create mechanisms for the development of a collaborative culture in schools, in which the reflection on one's own work would be one of its components. This is a factor considered as fundamental. To have reflexive teachers it is necessary to create institutional conditions by which these reflections will be made possible.

**Key-Words:** Continued formation, pedagogical practice, education, change, teacher.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b>	Nº de professores quanto ao sexo.....	<b>92</b>
<b>Tabela 02:</b>	Nº de professores quanto à idade.....	<b>93</b>
<b>Tabela 03:</b>	Nº de professores quanto à formação escolar.....	<b>94</b>
<b>Tabela 04:</b>	Nº de professores quanto ao tempo atuando no magistério.....	<b>95</b>
<b>Tabela 05:</b>	Nº de professores quanto à importância da formação continuada.....	<b>96</b>
<b>Tabela 06:</b>	Nº de professores quanto à concepção sobre a formação continuada.....	<b>97</b>
<b>Tabela 07:</b>	Nº de professores quanto às dificuldades encontradas durante o processo.....	<b>98</b>
<b>Tabela 08:</b>	Nº de professores quanto à contribuição dos cursos de formação.....	<b>99</b>
<b>Tabela 09:</b>	Nº de professores quanto aos aspectos positivos.....	<b>100</b>
<b>Tabela 10:</b>	Nº de professores quanto à mudança de paradigma do curso de formação PROFA.....	<b>101</b>
<b>Tabela 11:</b>	Nº de professores quanto à fundamentação pedagógica.....	<b>102</b>
<b>Tabela 12:</b>	Nº de professores quanto aos objetivos dos seus alunos.....	<b>103</b>
<b>Tabela 13:</b>	Nº de professores quanto ao entendimento sobre motivação pedagógica.....	<b>104</b>
<b>Tabela 14:</b>	Nº de professores quanto a sua prática pedagógica dos aspectos inovadores.....	<b>105</b>
<b>Tabela 15:</b>	Nº de professores que acham o PROFA um curso de formação inovador.....	<b>106</b>
<b>Tabela 16:</b>	Nº de professores que acham que existe ação do poder público para manutenção de cursos para formação continuada do professor.....	<b>107</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01:</b>	Nº de professores quanto ao sexo.....	<b>92</b>
<b>Gráfico 02:</b>	Nº de professores quanto à idade.....	<b>93</b>
<b>Gráfico 03:</b>	Nº de professores quanto à formação escolar.....	<b>94</b>
<b>Gráfico 04:</b>	Nº de professores quanto ao tempo atuando no magistério.....	<b>95</b>
<b>Gráfico 05:</b>	Nº de professores quanto à importância da formação continuada.....	<b>96</b>
<b>Gráfico 06:</b>	Nº de professores quanto à concepção sobre a formação continuada.....	<b>97</b>
<b>Gráfico 07:</b>	Nº de professores quanto às dificuldades encontradas durante o processo.....	<b>98</b>
<b>Gráfico 08:</b>	Nº de professores quanto à contribuição dos cursos de formação.....	<b>99</b>
<b>Gráfico 09:</b>	Nº de professores quanto aos aspectos positivos.....	<b>100</b>
<b>Gráfico 10:</b>	Nº de professores quanto à mudança de paradigma do curso de formação PROFA.....	<b>101</b>
<b>Gráfico 11</b>	Nº de professores quanto à fundamentação pedagógica.....	<b>102</b>
<b>Gráfico 12:</b>	Nº de professores quanto aos objetivos dos seus alunos.....	<b>103</b>
<b>Gráfico 13:</b>	Nº de professores quanto ao entendimento sobre motivação pedagógica.....	<b>104</b>
<b>Gráfico 14:</b>	Nº de professores quanto a sua prática pedagógica dos aspectos inovadores.....	<b>105</b>
<b>Gráfico 15:</b>	Nº de professores que acham o PROFA um curso de formação inovador.....	<b>106</b>
<b>Gráfico 16:</b>	Nº de professores que acham que existe ação do poder público para manutenção de cursos para formação continuada do professor.....	<b>107</b>

## SUMÁRIO

<b>I CAPÍTULO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 Considerações Gerais.....	13
1.2 Identificação do Problema.....	13
1.3 Justificativa da Pesquisa.....	14
1.4 Objetivos.....	15
1.4.1 Geral.....	15
1.4.2 Específicos.....	15
1.5 Metodologia da Pesquisa.....	16
1.6 Estrutura do Trabalho.....	16
<b>II CAPÍTULO.....</b>	<b>17</b>
<b>2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR CRÍTICO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
2.1 Os reflexos das mudanças sociais na educação.....	17
2.2 Conhecendo o movimento em torno da inovação educativa: A inovação pedagógica no Brasil.....	19
2.3 Um novo desafio para a educação: Criar um ambiente inovador de aprendizagem....	21
2.4 Caminhos para Inovação na Educação.....	24
2.5 A realidade educacional brasileira em tempos de globalização: um tema para reflexão.....	26
2.6 A crise de paradigma e modernidade.....	30
2.7 Contexto atual: rompendo paradigmas educacionais.....	41
2.8 Construindo o fazer pedagógico afetivo: delineando intenções, ressignificando práticas.....	43
2.9 Construindo o fazer pedagógico afetivo: delineando intenções, ressignificando práticas.....	45

<b>III CAPÍTULO.....</b>	<b>48</b>
<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: PROFISSÃO OU PROFISSIONALIZAÇÃO?.....</b>	<b>48</b>
3.1 Formação continuada do professor profissão e profissionalização: Um campo de estudo em construção.....	48
3.2 Um olhar sobre a formação de professores.....	55
3.3 Formação docente no Brasil.....	56
3.4 A formação continuada de professores no contexto das leis de diretrizes e bases.....	60
3.4.1 Formação Inicial e Continuada: Concepção.....	64
3.4.2 Da reciclagem à formação continuada.....	65
3.4.3 Os modelos de formação continuada.....	69
3.4.4 O PROFA na formação continuada.....	70
3.5 Formação de professores e política educacional.....	74
3.6 Concepções sobre formação de professores.....	77
3.7 Formação inicial.....	79
3.8 O professor e a formação através da prática reflexiva.....	80
<b>IV CAPÍTULO.....</b>	<b>84</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>84</b>
4.1 Abordagem da pesquisa utilizada.....	84
4.2 Lócus da Pesquisa.....	87
4.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados.....	87
4.4 Procedimentos Metodológicos.....	88
4.5 Método da análise de dados.....	88
4.6 Caracterização da Escola.....	89
4.7 Implantação do PROFA nas Escolas Municipais de Conceição da Feira – Bahia.....	90
4.8 Estudo de Caso.....	91
<b>V CAPÍTULO.....</b>	<b>109</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>109</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE: Questionário aplicado aos professores do Colégio Monteiro Lobato no município de Conceição da Feira - Ba.....</b>	<b>125</b>

## I CAPÍTULO

### 1 INTRODUÇÃO

#### 1.1 Considerações Gerais

Os dias atuais são marcados por fortes transformações, presentes em todos os campos do conhecimento. As ciências, as artes e as tecnologias representam alguns destes campos da atividade humana entre tantos outros que estão passando por constantes mudanças.

No bojo dessas transformações encontra-se a escola, que diante desse desafio está imbuída da responsabilidade de promover a construção do conhecimento com vistas a uma aprendizagem significativa que venha dar conta dessa nova realidade. Assim, os profissionais que fazem parte desta defrontam-se com a necessidade de revisitar sua prática (teórico – político – pedagógico), re-significando o próprio nesse papel nesse contexto.

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo investigar através de uma pesquisa de campo algumas considerações acerca da formação continuada do professor, enfocando as inovações pedagógicas dentro da prática educativa do professor. Nesse sentido a intencionalidade aponta para direcionar a pesquisa uma vez que as lacunas se apresentam em níveis diferenciados na prática pedagógica.

#### 1.2 Identificação do Problema

Mediante a necessidade de se analisar a formação continuada do professor e todo o processo de ensino e aprendizagem foi levantado o seguinte questionamento: Em que aspectos as inovações pedagógicas modificam na prática docente segunda as perspectivas dos professores?

Logo, a proposta de investigação visa compreender porque as inovações pedagógicas não têm impactado na formação do professor, procurando fazer com que o mesmo desmistifique e modifique a atuação na sala de aula.

### 1.3 Justificativa da Pesquisa

As transformações que ocorrem na sociedade, desde o século XVII, afetaram a vida dos indivíduos de forma marcante. Principalmente, no que diz respeito à escola.

A legislação recomenda a necessidade de se adequar o processo de ensino e aprendizagem para os alunos, levando em conta seus saberes, conhecimentos produzidos e experiências no mundo em que vive.

Para tanto será preciso pensar na formação do professor, principal agente motivador no processo de ensino-aprendizagem.

Discutir formação do professor, inovações pedagógicas a partir da escola é algo bastante pertinente, pois a formação deste professor não pode ser a mesma, diante das novas exigências da sociedade contemporânea. A formação profissional vem sendo cada vez mais discutida, e a formação do professor principalmente, uma vez que este é um dos principais formadores de cidadãos.

A necessidade de analisar a formação continuada do professor surgiu da oportunidade de trabalhar como coordenadora pedagógica e formadora de alguns programas como: Gestar, Pró-Letramento e Profa. Neste momento, percebeu-se como os cursos de formação continuada não estariam inovando a prática desse professor tornando-o passivo, centralizador das práticas do livro didático na maioria, sendo ainda o único instrumento utilizado, mas pouco criativo e outras necessidades que os mesmos apresentaram. Diante disso, sentiu-se a necessidade de investigar e analisar como se introduziriam as inovações pedagógicas na formação do professor para que o mesmo pudesse ser ativo, reflexivo, crítico, mediador do conhecimento, entendendo que dessa forma estaria inovando a sua prática na sala de aula e trabalhando de maneira dialógica.

Ainda no período da graduação do curso de Pedagogia, foi decidido aprofundar na temática formação continuada do professor. Este trabalho é fruto de inquietações que vem permeando a prática enquanto coordenadora, formadora, gestora e professora durante anos de atuação, além de observações constantes das ações, postura, desejo pessoais e profissionais dos professores.

Justifica-se ainda o presente estudo quanto à necessidade de uma verdadeira inovação pedagógica, tendo em vista que até o presente momento as propostas formuladas e oferecidas pelo poder público que estão pautadas em discursos inovadores que dizem apenas ter uma visão de futuro, mas a verdade é que na prática não acontece de forma efetiva. Diante disto o

que se pretende fazer é uma ampla reflexão, entendendo que o futuro existe, porém não se sabe e nem se pode afirmar como será. Um dos agravantes em tudo isso é que os profissionais estão condicionados ao passado de tal forma que continuam criando o presente.

Sabe-se que na educação não será possível formar cidadão senão educando para o presente, considerando as dificuldades do passado para que a condição humana melhore. Portanto, pode-se refletir a respeito das conseqüências de certas ações que não deram certo no passado para evitá-las no futuro.

Partindo deste pressuposto e ainda como objetivo de possibilitar uma análise sobre os aspectos abordados nesta pesquisa.

## **1.4 Objetivos**

### **1.4.1 Geral**

- Investigar como as inovações pedagógicas modificam a formação continuada e a prática do professor na escola da rede pública municipal no Ensino Fundamental na cidade de Conceição da Feira – BA no atual contexto de globalização.

### **1.4.2 Específicos**

- Conhecer o movimento em torno da inovação educativa;
- Identificar quais as possíveis perspectivas de inovação pedagógica presentes nos cursos de formação de professores na rede municipal de Conceição da Feira (Bahia), no atual contexto de globalização;
- Investigar como essas inovações pedagógicas são vivenciadas na prática escolar dos professores;
- Identificar os principais conceitos sobre inovação pedagógica;
- Conhecer as percepções dos professores sobre a inovação pedagógica na formação continuada;
- Conhecer os processos de implantação e implementação pedagógicos considerados inovadores e seus impactos na formação continuada na Rede Municipal de Conceição da Feira - Ba.

## 1.5 Metodologia da Pesquisa

A metodologia utilizada foi à descritiva-qualitativa, tendo em vista a descrição de vários comportamentos acerca dos assuntos e as análises dos conteúdos que foram tratados. Quanto aos meios de investigação a pesquisa foi bibliográfica, pois se utilizou de material publicado para realização de leituras sistematizadas sobre a importância da educação continuada na nova proposta pedagógica. Foi feita também uma pesquisa de campo, através do estudo de caso, onde observou-se uma realidade específica da escola pública, pois considera-se o método recomendável para obter detalhes acerca de um determinado estudo específico. O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário com 16 (dezesesseis) questões objetivas, elaboradas pela autora deste trabalho.

## 1.6 Estrutura do Trabalho

Este trabalho está estruturado em torno de cinco capítulos, além desta introdução.

No segundo capítulo traz um sub tema: formação docente no Brasil. Alguns recortes desta trajetória, dos quais se faz um breve relato da história da formação docente no país ressaltando características do mesmo em determinado período da educação (década de 70, 80, 90 e dias atuais), objetivando uma melhor compreensão de como vem ocorrendo a formação do docente no Brasil, e as conseqüências decorrentes deste processo, e o que a globalização tem a ver com a formação continuada de professores, ressaltando que as instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações, exigindo um profissional atualizado e qualificado.

No terceiro capítulo foi realizada uma reflexão sobre o professor e a formação através da prática reflexiva; enfatiza-se que a qualidade e a competência do professor é inseparável dos resultados na aprendizagem dos alunos, e que a educação de qualidade é aquela que trabalha com seres humanos ajudando-os a se constituírem como sujeitos.

O quarto capítulo foi exposto a metodologia utilizada e todo o resultado da pesquisa de campo.

Já no quinto capítulo contextualizou-se todos os resultados e discussões obtidos durante a realização do trabalho. E por fim as considerações finais acerca do estudo realizado.

## II CAPÍTULO

### 2 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM OLHAR CRÍTICO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

#### 2.1 Os reflexos das mudanças sociais na educação

O mundo conheceu durante o último meio século um desenvolvimento econômico sem precedentes, acarretando uma grande modernização e marcante progresso técnico.

As grandes transformações científicas e tecnológicas estão mostrando uma necessidade dos indivíduos quanto ao retorno à escola, a fim de estarem preparados para acompanhar as inovações tanto na vida privada como na vida profissional.

Com o desenvolvimento da sociedade da informação em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação escolar deve cumprir o papel essencial na construção do seu conhecimento. Neste sentido, esta deve oferecer os requisitos necessários para prover o homem de condições de participação na vida social, permitindo-lhe o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania.

A necessidade do homem em acompanhar as transformações acaba impulsionando-o a buscar cada vez mais o conhecimento, de forma que esse possa ter acesso ao mercado de trabalho e a uma posição social mais digna. Assim, se faz necessário repensar a formação de professores diante das novas realidades e da complexidade de saberes em que os mesmos estão envolvidos.

As transformações, advindas do modelo econômico capitalista, desde o século XVII acarretaram várias mudanças na vida social, ao tempo em que beneficiou a humanidade com crescentes avanços tecnológicos e científicos, marcando-a com ampliação da exclusão social. Se por um lado, esta transformação intensificou a busca cada vez mais incessante pelo conhecimento, e proporcionou a grande difusão de transformações, por outro, grande parte da população está à margem desse mesmo conhecimento, devido à precariedade da escolarização.

É certo que as transformações interferem nas várias esferas da vida social, provocando mudança no setor econômico, social, político, cultural e como já era de se esperar afeta também as escolas e conseqüentemente o exercício profissional da docência. É justamente

nesse ponto que se deve repensar a formação do professor. A educação não pode mais estar voltada para atender a interesses econômicos, e o professor, agente mediador desse processo, precisa assumir uma postura crítico-reflexiva sobre sua prática.

Para Delors (1999), já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se antes de formar a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptarem a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações.

Dessa forma, a formação dos indivíduos não pode ser vista somente como uma qualificação profissional, mas como uma forma mais ampla, para torná-lo capaz de enfrentar situações novas.

Pinto (2000), assinala um desnivelamento entre a formação profissional e as novas realidades do mundo, considerando que os professores foram preparados para trabalhar dentro do contexto social de um determinado momento. Segundo o autor há falta destes professores.

Os cursos de formação continuada precisam estar preparando professores para trabalharem dentro do contexto social em que esses estão inseridos. Isso quer dizer que não se pode desvincular o profissional da realidade social. É preciso estabelecer elos entre os conteúdos específicos e o cotidiano, de maneira que estes na prática profissional possam fazer o mesmo com os alunos.

Torna-se visível que as mudanças afetam a escola e, conseqüentemente, a formação de professor. São transformações no mundo da produção do trabalho, da comunicação, e principalmente da informação, acontecendo em ritmos tão acelerados que dificultam a assimilação. Portanto, diante de tantas mudanças como a formação do professor tem sido trabalhada de maneira a atender a necessidade dos alunos? De que maneira a formação inicial do professor influencia a sua atuação profissional?

Neste caso os cursos de formação inicial e continuada precisam garantir aos professores a construção dos saberes a partir de situações que encontrarão na prática profissional. Alguns cursos de formação continuada acreditam que estudando a teoria o indivíduo adquire subsídio necessário para efetuar a prática.

Contudo carece-se considerar que os professores que estão passando por este processo de formação precisam não só ter conhecimento do conteúdo que irão trabalhar, mas também saber transformar o conteúdo científico aprendido nos cursos em um conteúdo escolar criativo a ser aprendido pelo aluno.

## 2.2 Conhecendo o movimento em torno da inovação educativa: A inovação pedagógica no Brasil

As discussões em torno da inovação provem dos anos sessenta e setenta a qual era vista como uma proposta predefinida para que outros adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos. Assim a “adoção” das inovações ganha corpo com o movimento da modernidade, que tem como referencial as modernas sociedades industriais, ou seja, os países desenvolvidos, enquanto os países subdesenvolvidos são vistos como pólos tradicionalíssimos.

As inovações propugnadas nos países desenvolvidos são para atender as suas necessidades internas, no processo de modernidade, então à medida que os países considerados pólos tradicionalíssimos, importam essas inovações, estão desconsiderando a sua realidade, e por sua vez acentuando na escola um processo de relação discriminatória entre dominantes e dominados. Nessa busca por inovação sem um planejamento, a educação acaba criando ilusões de mobilidade social, e de participação ativa dos indivíduos na sociedade.

Para Messina (2001, p. 225):

A inovação adquire dois componentes que se distinguem: a alteração de sentido a respeito da prática corrente, o caráter intencional sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas. Logo pode-se dizer que a inovação é antes um processo, não apenas conhecimento.

Um ponto bastante interessante que Messina (2001, p. 233) trás é que:

A inovação ao se tornar oficial tornou-se conservadora. Vivemos na era da globalização, cuja idéia é tornar o mundo uma aldeia global, mas esse processo tem se mostrado um tanto quanto contraditório e excludente. Vê-se que a inovação tornou-se mais um instrumento de regulação social e pedagógica, operando como um mecanismo de recentralização e de homogeneização. Como tornar homogêneo um mundo cheio de diversidade? A escola é lugar das diferenças, diferenças estas que precisam ser respeitadas para que haja de fato uma inovação no sistema educacional.

Ao se falar em inovação pedagógica ou educativa, faz-se necessário definir a palavra inovar. Segundo o dicionário Luft (1999, p. 447), inovar significa “introduzir novos

conhecimentos, métodos, processos”. Para García (2002), inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo. Dessa forma pode-se perceber, que houve de fato uma significativa reformulação em propostas de inovação no sistema educacional, até a escola.

É válido ressaltar que houve um grande aumento de inovações no campo da pedagogia, para serem aplicadas no sistema educacional. Neste sentido cria-se um impasse, pois de um lado estão os pedagogos cheios de propostas de inovação e de outro os professores que não conseguem reunir condições para por em prática, tais inovações.

Não se pode deixar de analisar o termo inovar quer dizer introduzir mudanças de forma planejada, para se obter melhoras. Portanto, a inovação não deve ser algo generalizador, antes de tudo é preciso fazer uma análise sobre o objeto que se pretende introduzir medidas novas, para daí então estabelecer métodos de aplicação para os possíveis problemas detectados. Em outras palavras o processo de inovação não pode ser importado, de uma realidade adversa; faz-se necessário um planejamento minucioso para poder adequar à realidade do objeto.

Nas últimas décadas muito tem se falado em inovação no currículo, nas técnicas de ensino, na avaliação e até mesmo na relação professor-aluno. As propostas de inovações apresentadas são realmente necessárias e teoricamente perfeitas, mas não podem ser vistas como receitas a serem seguidas, uma vez que cada comunidade escolar apresenta especificidades, que as individualizam, carecendo assim de um atendimento único.

Não se pode negar que os tempos são outros, a sociedade tem exigido uma nova postura da escola; têm recaído sobre a educação as cobranças quanto à ascensão social dos indivíduos.

Desde o movimento conhecido como “escola nova” a educação tem tido os seus fins voltados para o mercado, ou seja, cabe a educação produzir mão-de-obra necessária para suprir as necessidades do mesmo. O que se quer dizer com isso é que tais inovações pedagógicas seriam essenciais (se fossem planejadas) para romper com este quadro. A educação não pode ser usada para atender a um determinado momento histórico, o objetivo crucial da educação é o processo de aprendizagem, vinculada à formação de sujeitos, capaz de atuar sobre um determinado objeto, formando assim cidadãos críticos e atuantes.

Não se pode deixar de mencionar, que do professor é cobrado a introdução de inovações no que diz respeito a sua prática, e muitas vezes são criticados por não conseguirem fazê-la. Porém nem sempre é possível a este professor praticar tais inovações, pois muitas vezes falta-lhes condições técnicas, e por outro lado, não devemos negar que não existe um

certo comodismo, por parte do mesmo, que prefere o tradicionalismo, pois mudar implica passar de uma situação a outra até então desconhecida, mudar é uma virada tão animadora quanto ameaçante.

Assim fica claro que na verdade existe uma inovação pedagógica e não uma inovação educativa. Uma vez que tais inovações pedagógicas nem sempre se adequa a realidade. O que se tem visto na verdade é uma adoção e adaptação de inovações produzidas em outros contextos do que à produção de inovações, embora esta não esteja de todo ausente. Ou seja, não se tem produzido para atender a uma determinada necessidade, mas adaptado de outros contextos para dizer que está inovando por puro modismo. (GARCIA, 1995).

Na aurora de um novo século, em que o desenvolvimento informacional cresce de forma gigantesca, ainda está presente uma educação dicotomizada, racionalista e técnica proporcionando a existência de um invariante cultural na escola que torna um grande obstáculo na educação, pois este invariante, de uma certa forma, dificulta o processo de inovação ou mudança paradigmática. Sobre esta colocação, Fino (2005) aborda que para haver uma inovação de fato, é necessário exorcizar a invariante cultural existente, uma vez que a escola é um ambiente social e cultural que precisa ser pensado como tal.

Os novos tempos estão mudando e apresentam, em cada momento histórico, exigências novas à educação, que por sua vez, precisa mudar muito para acompanhar e atender a demanda da nova ordem social.

Desta forma, espera-se que o professor possa atuar mediando o processo de construção do conhecimento, favorecendo a interação e autonomia de forma cooperativa para que de fato haja uma aprendizagem colaborativa.

Para que se crie verdadeiramente este ambiente de aprendizagem são imprescindíveis o estímulo e motivação – pois os recursos tecnológicos por si só, não apresentam situações motivacionais – é necessário apresentar desafios e problemas a resolver ou até proporcionar momentos de criação coletiva para que a aprendizagem aconteça de forma mais veloz.

### **2.3 Um novo desafio para a educação: Criar um ambiente inovador de aprendizagem.**

É sabido que a escola é um espaço privilegiado de aprendizagem. Todas as suas ações têm como alvo essa aprendizagem, só que até o momento, em meio a tantas mudanças e

evoluções, este ambiente ainda não se formou de modo a promover uma apropriação do conhecimento.

A intenção é refletir as várias possibilidades de fazer da escola um cenário educacional de aprendizagem, e a proposta pedagógica capaz de criticar o perfil educacional do paradigma fabril e ajudar a olhar a educação com uma visão diferente é a construtivista, uma nova ordem na escola, quebrando a idéia de aprendizagem como mera transmissão de informação.

Isto posto, deve-se substituir a disciplina imposta de fora pela interior, baseada na vida social e os jogos coletivos assim como outras atividades grupais e sociais, possibilitam a incorporação de regras e elaboram um sistema de ajuda mútua baseada na solidariedade, justiça e integração, possibilitando maior equilíbrio rumo a autonomia intelectual.

Este novo paradigma educacional busca uma pratica pautada na vida, na aprendizagem pela descoberta, na mediação, para que possa fazer uso social do conhecimento apropriado e assim intervir positivamente no seu entorno sociocultural.

Hoje, com a evolução das informações sociais, não é difícil promover situações de aprendizagens significativas, mesmo porque a informação é elemento básico para que a aprendizagem aconteça de fato. Para tanto, é necessário que esta aprendizagem seja construída num ambiente sociocultural de troca, diálogo e mediada por ferramentas e símbolos e não com mera transmissão de informação.

Este ambiente informacional e digital sugere uma nova ordem pedagógica: o construcionismo de Pappert para quem o conhecimento acontece mais rápido quando o aprendiz partilha socialmente o já construído, pois é construtor ativo deste conhecimento. Mais uma vez evidencia-se a necessidade de interação e aprendizagem colaborativa para um conhecimento mais eficaz.

A abordagem construcionista criada por Papert nasceu através da articulação de alguns conceitos da inteligência artificial partindo da teoria de Piaget, propondo inicialmente uma linguagem de programação logo que tempos depois foi aplicada em outros ambientes computacionais. O inter relacionamento de teorias de alguns pensadores contemporâneos inspiraram este pensamento construcionista que Papert deixou para atender esta realidade informacional que o mundo exige atualmente.

Dewey com sua crença na descoberta, no aprender fazendo, foi importante contribuidor para esta proposta, pois sua filosofia educacional caracteriza-se por um “continuum experimental”, defendendo que a aquisição do saber é fruto da reconstrução a partir da reflexão sobre experiências passadas que reflete decisivamente nas experiências futuras (DEWEY, 1979).

Papert (1994) apóia-se e retoma de Dewey a idéia da experiência significativa para a criação de um ambiente de aprendizagem e descoberta em que tantos alunos quanto professores realizem um trabalho de investigação no qual ocorra ação – testagem – depuração generalização para que o conhecimento tenha uma relação de continuidade com o conhecimento que o aluno detém. Assim, é necessário conhecer os interesses para propor planos que resultem em um trabalho cooperativo.

Papert (1994), traz a contribuição sobre o tema em relação à aprendizagem quando afirma que o sujeito deste processo assume o comando do seu próprio desenvolvimento com criatividades prazerosas.

Freire apresenta-se como importante contribuidor de Papert por defender a educação como um processo emancipatório não desconsiderando a importância tecnológica para conquista desta autonomia. Para ele, o homem deve instrumentalizar-se com recursos da ciência e da tecnologia para lutar para sua libertação. (FREIRE, 1979).

Assim como outros teóricos construtivistas contemporâneos, Piaget acredita que o conhecimento não é transmitido progressivamente por meio de ações interativas que se transformam. A experiência que é base para a construção do conhecimento se caracteriza sobretudo pela reflexão do saber fazer e esta concepção é defendida por Papert pois na linguagem computacional o conhecimento não é fornecido ao aluno para que ele dê as respostas. É o próprio aluno que coloca o conhecimento e indica as operações que devem ser executadas para obter a resposta. Na verdade o programa fornece pistas e caminhos importantes para o seu pensamento.

Uma outra contribuição para o construcionismo é a teoria sociointeracionista defendida por Vygotsky, que tem como eixo o homem como sujeito histórico mente e corpo, biológico e social inteiramente integrado em um processo histórico – cultural. Desta forma, Papert acredita que para promover uma melhor aprendizagem, além de trabalhar com conhecimentos significativos é imprescindível identificar a ZPD de cada aluno para atuar adequadamente de acordo às estruturas que já possui.

Papert (1989) deixa claro que o foco central de seus estudos não é a máquina, mas a mente. Coloca que o computador é um “portador de germes” ou “sementes culturais” que ajudam a promover movimentos sociais, culturais e intelectuais. Desta forma, pode-se inferir que os instrumentos culturais podem provocar transformações significativas na escola e na sociedade sendo utilizado numa perspectiva construcionista, ou seja, possibilitando a busca para elaboração de construções mentais.

O que se defende nesta abordagem é uma atuação ativa, onde o aluno não receba passivamente a informação, mas atue num ambiente aberto, estabelecendo diálogos e parcerias entre os pólos objetivo e subjetivo do seu pensamento, mas para isso Almeida (2000, p. 36) discorre que “é necessário que o professor crie um ambiente que estimule o aluno a pensar, que o desafie a aprender e a construir conhecimento individualmente ou em grupo”.

Portanto, se o que deseja para este novo ambiente educacional é uma ação que provoque mudanças torna-se necessário uma prática construtiva e construcionista, abolindo a transmissões de informação e a instrução para que promova uma verdadeira transformação socioeducacional. Isso significa uma mudança de paradigma que favoreça a formação de cidadãos mais autônomos e criativos para construir o próprio conhecimento e participar da formação de uma nova sociedade.

#### **2.4 Caminhos para Inovação na Educação**

Vive-se uma era planetária na qual a educação precisa estar centrada universalmente na condição humana para que o local e o global se entrelacem em busca de um impacto sociocultural saudável e produtivo para enfrentar os desafios apresentados na vida moderna.

Assevera Paulo Freire – que deixou o seu legado a toda humanidade como incentivo à superação da injustiça – “Mudar é difícil, mas é possível e necessário”. Tal qual Freire crê-se na urgência dessa mudança no ambiente educacional operando rupturas e quebrando paradigmas para a construção de novas possibilidades com vistas à evolução social atual.

O novo depende de um direcionamento e orientação ético-político-pedagógico e uma filosofia que enlacen essa inovação. Esta concepção acerca dessa discussão é bastante pertinente, uma vez que se acredita que só com uma política educacional responsável, voltada para o diálogo, a construção, a interação e a cooperação é que teremos verdadeiramente uma inovação pedagógica. (GADOTTI, 2000).

Para que aconteçam essas mudanças significativas e duradouras na prática escolar são necessárias mudanças conceituais paradigmáticas de toda equipe escolar que requer, além de outros valores, serenidade, sabedoria, entusiasmo e coragem para perceber que a sociedade atual exige cenários educativos transformadores, dinâmicos e construtores proativos.

Pode-se detectar muitos vícios e carências que precisam ser enfrentados, para que assim sejam abertas novas portas e possibilidades para a educação no futuro, um deles é a grande ênfase na transmissão de informação, como também na fragmentação do conhecimento compreendendo-o de forma dicotomizada e lacunada não estabelecendo portanto ligação e interdependência entre as áreas do saber.

No campo conceitual a interdisciplinaridade e a transversalidade associada a qualidade de vida, valores éticos e resgate das condições de cidadania dão novo enfoque ao paradigma educacional que se busca.

A título da conclusão deste produto, que carrega em si a idéia de incompletude, justamente por fazer parte de um processo inesgotável de busca, é importante colocar que não apresenta um desenho definido do nosso cenário que busca para o sistema educacional, apenas aponta para algumas necessidades incontestáveis para atender uma sociedade em constante mudança e crescimento tecnológico.

Vale ressaltar que nesta era de globalização da informação, será preciso responder com novas metodologias à ausência do conhecimento, pois as necessidades básicas da educação mudaram e a mesma não está atendendo adequadamente essas necessidades.

Diante do atual contexto, acredita-se que só com paradigmas inovadores nos ambientes escolares teremos reflexos positivos sobre os processos de ensino e aprendizagem, além do mais é notório que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem contribuir de forma significativa para os educadores que vislumbram um novo cenário educacional com novas responsabilidades e isto já bastaria para justificar as reflexões deste estudo.

Assim sendo, é imprescindível que a informática provoque inovações no sentido de superar problemas importantes apresentados no contexto atual. Para isso é necessário saber utilizar tais recursos de modo a provocar interrogações, pensamentos diversos, problematizações dialéticas e uso constante das idéias para que possa apresentar possibilidades verdadeiramente novas. Assim, com quebra da idéia de instrução para uma concepção construcionista este novo cenário começa a ser desenhado.

O que não se pode é trabalhar com a idéia de respostas prontas, tampouco com a concepção de ensino enquanto transmissão, pois assim a máquina substituirá o professor em pouco tempo. O processo de busca do conhecimento é o caminho, e apenas desta forma, na construção dialética e dialógica, atendem a esta nova ordem social com soluções diversas para os desafios apresentados.

Na realidade, esta reflexão vem, em última instância, provocar uma caminhada coletiva desta nova ordem pedagógica, que busque um novo paradigma educacional que valorize o humano e a vida, acreditando ser o sujeito responsável ativo e direto pelo seu processo de construção do conhecimento, que em interação com seu meio sócio-histórico-cultural intermedie junto ao professor o saber necessário à vida. Assim, é importante apropriar-se desta realidade conceitual e fazer uso intervindo e transformando a sociedade de modo que seja cada vez mais humana e feliz, ou seja, com melhor qualidade de vida e sustentabilidade.

Portanto, além de ser uma provocação é também um convite para apropriar-se da tecnologia da informação/comunicação utilizando-a de forma construtivista e construcionista, apoiando-se nas idéias apresentadas neste estudo a fim de contribuir para uma vivência pautada nos princípios da cidadania com diálogo, relações transparentes, honestas e maduras, pois o próprio processo dialógico (que tanto se fala) já é um exercício de cidadania. Só assim tem-se de fato um paradigma educacional inovador.

## **2.5 A realidade educacional brasileira em tempos de globalização: um tema para reflexão**

Percebe-se, que a globalização é um processo amplo, complexo, que envolve a economia, as finanças, as tecnologias, mas envolve também as relações sociais e culturais e, que todos os indivíduos no mundo são influenciados de alguma maneira pela globalização, sem que necessariamente os padrões de pensamento e significação se adaptem aos fatos. Indivíduos, organizações sociais e comunidades sejam forçadas a estabelecer contactos mais próximos e a reconhecer dependências mútuas.

Sabe-se que a sociedade brasileira está em constantes transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. Desse modo Libâneo (2001, p. 68), explica que:

As novas exigências educacionais pedem um professor capaz de exercer sua profissão de acordo as novas realidades da sociedade atual: do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação. Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Com isso surgem novas práticas profissionais, novas competências.

Vive-se um momento singular na história das civilizações. Grandes acontecimentos marcam e, por vezes, chocam o cotidiano das sociedades mundiais. O acelerado processo de

transformação do mundo, de maneira global, até então está pegando muita gente de surpresa. Muitos e grandes grupos humanos ainda permanecem à margem do desenvolvimento econômico, científico e social, que vem transformando a realidade do planeta nos últimos tempos.

A sociedade brasileira, em particular, é um exemplo da desigualdade que é a marca característica do mundo de maneira geral. Enormes dessemelhanças são apresentadas como o distintivo do Brasil para o mundo; um país com riquezas imensuráveis, mas possuidor das populações mais miseráveis do planeta.

Diante de tais constatações o discurso que chama a atenção da população é o que busca novos caminhos no sentido de reverter essa situação.

Nunca se ouviu falar tanto em mudança como nos tempos atuais. A sociedade grita por tempos melhores. Espera-se o dia em que se poderá respirar um ar mais puro, livre da contaminação causada pelas disparidades sociais. Nestes momentos de grandes efervescências sociais vê-se aflorar a cada dia, como que avalanches de teorias, novos conceitos e discursos filosóficos que procuram explicar a razão de ser das coisas a fim de propor novos caminhos e alternativas para a "crise" que tem se instalado no seio das sociedades mundiais. Na maioria são discursos carregados de emoção e desejo por mudança.

Porém, ao se falar em mudança será preciso muito cuidado no sentido de determinar que mudança seria essa. Até que ponto é preciso mudar? O que deve ser mudado? Onde a mudança deve ser efetuada? Mais do que nunca é preciso cautela para compreender as questões relevantes para o êxito nesse processo de transformação.

É preciso que se estabeleçam critérios a serem considerados no momento de se definir qual é o papel de cada indivíduo nesse momento de transformação da realidade. A evolução dos tempos não permite mais que os cidadãos sejam nulos frente às questões que movem o mundo. Daí a necessidade de uma maior integração, que deve supor reflexão sobre a realidade e aspiração de mudança, com objetivo de alcançar uma situação melhor.

É necessário, portanto, atualizar os conceitos clássicos e ao mesmo tempo, criar novos conceitos, num momento histórico que exige novas formas de abordagem e compreensão do mundo.

Desde a segunda metade do século XVIII, ou seja, há mais de dois séculos, a maioria dos seres humanos vive num tipo de sociedade bastante complexa: a sociedade moderna. A chamada modernidade ou era moderna inaugurou uma nova forma de visão do mundo, advindas de um conjunto de novas idéias filosóficas. Tais idéias defendiam a liberdade de pensamento e a igualdade de todos os homens, abalando as estruturas vigentes até então.

Todo esse processo de revolução no pensamento mundial buscava uma nova forma de organização da sociedade humana em que os indivíduos pudessem ser mais felizes. Daí esses filósofos e pensadores reservarem tanta importância ao desenvolvimento da razão. Criam que só por meio da razão seria possível compreender os fenômenos naturais e sociais.

Assim, muitos grupos humanos ao redor do mundo conheceram um verdadeiro turbilhão de programas de reformas econômicas, sociais, políticas e culturais. A partir de então a mentalidade prática e racional que valoriza a ciência como forma de conhecer e transformar a natureza em benefício do ser humano passou a ser característica das grandes sociedades mundiais. O homem passou a buscar respostas fundamentadas na razão, na liberdade de expressão e pensamento.

Essas idéias difundidas por todo o mundo criaram um clima de inquietação favorecendo o surgimento de lutas e revoluções com o objetivo de construir uma sociedade melhor. Despontava então um intenso desejo de mudanças. As muitas teorias desenvolvidas até então diziam ter encontrado a resposta e o caminho para esse futuro no qual as possibilidades são ilimitadas.

Com o passar dos tempos a impressão que se tem é que estas idéias já não dão conta de explicar e tão pouco indicar caminhos para este tempo glorioso. Ao analisar as sociedades mundiais pode-se concluir que os homens encontram-se perdidos acerca do futuro. Já não conseguem explicações para os descaminhos da humanidade.

O século XXI inaugurou um cenário confuso na história da humanidade. O acelerado desenvolvimento técnico-científico tem promovido o alargamento e o distanciamento entre os povos. As mazelas urbanas se avolumam deixando a sensação de que a humanidade tomou rumo errado e já não sabe como voltar. Diante desta constatação, faz-se necessário um esforço permanente no sentido de encontrar caminhos alternativos para a melhoria do quadro estabelecido no campo pedagógico/educativo. Essa melhoria, no entanto não significa o completo abandono das teorias que até então fundamentam o pensamento pedagógico.

É preciso fazer uma adequação desses modelos a fim de que os mesmos possam atender às demandas percebidas na realidade da história da educação. As instituições escolares vêm sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial. De fato, o novo paradigma econômico, os avanços tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento, afetam a organização do trabalho e o perfil dos trabalhadores, repercutindo na qualificação profissional e, por conseqüência, nos sistemas de ensino e nas escolas.

Para Libâneo (2001, p. 68-69):

Todas as pessoas, querendo ou não, são afetadas pela globalização, e conseqüentemente pelas mudanças e impactos que essa causa em suas vidas, em todos os aspectos. Essas mudanças atingem o sistema educacional, requerendo trabalhadores com mais conhecimento, cultura e preparo técnico, pois o mercado de trabalho não aceita mão-de-obra não qualificada.

A noção de globalização como processo de formação é vista tanto do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado pelo professor como do aluno que irá aprendê-lo. O professor deverá centrar sua preocupação no processo de construção do conhecimento, de forma globalizada, pelo educando, mais do que na formação global de obter o conhecimento.

De acordo com o Documento Escolar Plural (1994), a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte tem a seguinte perspectiva:

A globalização parte do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e sim de uma reestruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos com os quais se defronta. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender a aprender e a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos, e estabelecer relações, utilizando-se dos novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo.

Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagem ricas em situações de participação.

Segundo Costa (2001, p. 35):

O mundo está mudando e isso está ocorrendo a uma velocidade sem precedente na evolução histórica da humanidade. Alguns dinamismos, algumas forças estruturadoras de uma nova ordem mundial estão agindo em escala planetária e o resultado disso tem sido realmente fazer com que, de repente, "tudo que é sólido se desmanche no ar".

De acordo com a citação supracitada, pode-se observar que os tempos hordineiros vêm trazendo um aceleração veloz para a humanidade, haja vista o processo de globalização e a inovação tecnológica.

Para Costa (2001, p. 35):

A globalização dos mercados tem forçado países como o Brasil a abrirem os portos e expõem os produtos e serviços a uma concorrência com produtos e serviços de outros países, que freqüentemente são mais baratos e de melhor qualidade, devido ao maior avanço tecnológico dos concorrentes. Para competir com esses de igual para igual o país terá de realizar mudanças muito profundas na estrutura e no funcionamento da produção e do estado. Se não foi feito isso, mais uma vez perder-se-á o trem da história.

No entanto, a globalização dos mercados não vem sozinha se fazendo acompanhar pelas mudanças decorrentes do ingresso da era pós-industrial, ou seja, o surgimento de novas tecnologias, como a robótica, a telemática, e a informática, que estão mudando inteiramente as feições muscular dos homens e dos animais. Essas já substituem boa parte das atividades que antes dependiam do cérebro dos trabalhadores.

Ainda citando Costa (2001, p. 35), este novo mundo de trabalho está a exigir da escola:

Um novo trabalhador, polivalente, flexível, motivado, criativo, apto a participação e a interação com seus pares na geração de soluções para os problemas do cotidiano na produção de bens e serviços na quantidade cada vez maior, de qualidade cada vez melhor e a custo cada vez mais reduzido.

Qual deve ser o posicionamento ético-político como educadores, em face desse quadro? Pode-se lutar por nossos direitos e pelos direitos dos educandos, mas não esquecendo de que a melhoria do compromisso político com os mesmos, com suas famílias e com o Brasil, é seria; agir, como diz a professora Guiomar Namo de Melo, tecnicamente competente na realização do trabalho: a competência técnica é verdadeiramente uma forma de compromisso político e disto não se pode abrir mão.

## **2.6 A crise de paradigma e modernidade**

O autor aborda a questão dos paradigmas que já não se adequam a nova realidade do mundo, nos alerta que o problema não é dos paradigmas de uma determinada época se trata de uma crise de paradigmas. O autor chama de “mal estar da modernidade ou pós-modernidade”, a crise de paradigmas, que é marcada pela ruptura conceitual, ou seja, é o momento em que

conceito e técnica, que formam um paradigma, já não conseguem resolver os problemas do seu campo de aplicação teórica e prática.

Segundo Kuhn não se trata de substituir paradigmas a crise atual da razão é muito mais profunda, e vem confrontando os saberes seculares e as necessidades apresentadas hoje.

A “nova ciência” está centrada no indivíduo e na sua racionalidade é o chamado paradigma da subjetividade, neste o sujeito é que vai ser o centro do conhecimento e não mais o objeto, neste momento tem-se a construção do ser pensante e reflexivo, ou seja, o sujeito “iluminado”. Esse paradigma subjetivista sofreu sérias críticas de Hegel e foi ainda mais fundamentada com o pensamento de Marx e Engels. Nestes os pensadores apontam falhas no então novo paradigma, pois segundo eles, tanto o sujeito como a consciência são construídos historicamente, através de representações; culturais e sociais. Sendo assim “a relação com a realidade não se dá a partir de um ato de consciência subjetiva”. Dessa forma estes pensadores acreditam que a libertação humana não virá, via ciência e educação, mas sim através da eliminação das classes dominantes sobre os oprimidos.

Dentro deste contexto se destacam duas ideologias que herdaram os preceitos do Iluminismo, e acabam se confrontando, sendo que o liberalismo foi superado pelo marxismo. No primeiro o indivíduo e a sua natureza contam sem levar em consideração o seu processo de historização, já no segundo o homem e a natureza são analisados de acordo com o seu processo de historicidade da consciência. Neste ponto a teoria marxista, acaba-se pelo determinismo, supervalorizando o proletariado e pregando a abolição do capitalismo e uma sociedade sem classes.

Marx deposita no proletariado, um “sujeito coletivo” capaz de transformar a sociedade de classes. Neste momento têm-se indivíduos racionais, organizados e objetivos, mas essa ideologia marxista não se concretizou, e nunca na história a classe proletária foi protagonista exclusivo das transformações sociais.

Nesse ponto o autor deixa claro a necessidade de um olhar crítico sobre o modelo iluminista-racional determinista de Marx, pois muitas vezes acaba por reduzir a criticidade do conhecimento.

O autor apresenta os dois modelos de paradigmas e apontam o seu fracasso. O socialismo real “marcado pela ditadura, pela iluminação de opositores” e a social democracia, marcada pela crescente miséria, desigualdade e exclusão frutos do então modelo econômico, o capitalismo que prioriza o lucro acima de tudo, modelo no qual os direitos básicos e obrigatórios do ser humano como saúde e educação estão cada vez mais deficitários.

Nesse momento o autor deixa claro, que não adianta confrontar as duas ideologias para renunciar uma em detrimento da outra, mas sem combater a razão que imposta, prioriza o progresso econômico e o “resto” como consequência.

Para o autor é preciso buscar outras razões capaz de compreender e considerar as peculiaridades, as condições dignas de vida dos seres humanos na sua totalidade, promovendo um crescimento solidário e justo.

Nesta perspectiva, o autor destaca o papel da educação e da pedagogia que trabalham com o ser na sua essência e os profissionais necessitam passar por uma formação, que o torne apto a conservar essa essência do ser na sua prática cotidiana, no processo de ensino-aprendizagem.

O ser humano não pode ser entendido como uma máquina apta, a seguir instruções, nem tão pouco se reduzir a modelo padrão, uma vez que ele é circundado por vários processos nos quais ele é também objeto, mas acima de tudo sujeito inter agente das transformações sociais. Acredita-se que uma sociedade não pode existir sem paradigmas, mas se faz necessário repensar um paradigma que respeite mais o ser humano em sua essência.

Em “o paradigma educacional emergente”, Moraes (1997), argumenta que os atuais problemas educacionais não são coisas de agora, são reflexos de décadas de ensino mal dirigido.

Para Moraes (1997), são inúmeras as causas da baixíssima qualidade da escola pública brasileira como essas causas são pontuadas em quatro princípios: a precária organização dos sistemas de ensino em todo o país que vai desde a deficiência da estrutura física dos estabelecimentos de ensino tais como: falta de manutenção, de condições sanitárias básicas e ausência de material didático, até a absurda distinção que se estabelece entre os dois sistemas públicos de ensino (estadual e municipal) o que promove uma trágica disputa pelo título de pior qualidade de ensino oferecido, gerando muito desperdício, falta de eficácia e, ainda pior, desigualdade de oportunidade; a falta de sensibilidade para colocar a aprendizagem como alvo fundamental da escola que prioriza muito mais a rotina administrativa; a insatisfação de pais e alunos, uma vez que a escola não vem cumprindo seu papel, se dissociando completamente do mundo e da vida, e por fim, a falta de motivação e qualificação dos profissionais da educação, pautada no desprestígio com que o exercício do magistério é tratado.

Após esta abordagem inicial, a autora supracitada foca sua análise na compreensão dos problemas que persistem há várias décadas e são mutuamente dependentes uma vez que são fenômenos que não acontecem isoladamente logo à solução de tais questões perpassa por uma visão abrangente que reflita sobre a complexidade da realidade a ser transformada.

Por parte dos governos o problema se estabelece a partir do momento em que são criados novos programas e projetos desconsiderando os velhos problemas. São criadas soluções fragmentadas e sem alguma associação com a realidade, promovendo mudanças apenas exteriores, enquanto a essência continua comprometida.

Tudo isso gera uma realidade preocupante quando o aprendiz deixa de ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, da forma que está à escola não poderia alcançar qualitativamente a revolução das tecnologias da informação nem capacitará às futuras gerações para lidarem com as redes de comunicação e o conhecimento disponível.

O grande impasse que tem emperrado o avanço qualitativo do sistema de ensino brasileiro é que ainda estamos seguindo os velhos modelos, sem atualizá-los. Desse modo continua-se a reprodução sem transformação. Os indivíduos saem das escolas sem a capacidade de construção/ reconstrução do conhecimento, perpetuando as mazelas sociais. Para que ocorra uma verdadeira mudança num fracassado paradigma que não atende as necessidades essenciais do sistema de ensino é preciso que o aluno seja colocado efetivamente como sujeito social, que produz, interage, propõe criticamente.

Para Moraes (1997) há um relacionamento próximo entre a realidade educacional e o modelo da ciência que prevalece em determinado momento da história. Portanto se a preocupação está em formar indivíduos capazes de interagir criticamente com a sociedade é preciso escolher um paradigma educacional diferente dos modelos convencionais influenciados pelo modelo de ciência que assim o moldou. Os paradigmas mudam quando o mundo pede. O homem muda sua realidade dentro das condições que ela propicia. A crise de um paradigma se dá quando o mesmo não dá conta de explicar a realidade circundante.

A autora acredita que uma visão positiva, que gera a mudança necessária, é aquela desenvolvida pela física quântica que apresenta a realidade em sua totalidade, logo torna clara a multidimensionalidade do processo educativo (envolve aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, cultural e social). Dessa forma resgata-se a visão do contexto, primando pelas interações e relações existentes entre todos os fenômenos educacionais.

Moraes (1997) acredita que autores como Piaget, Paulo Freire, Seymour Papert e Howard Gardner, através de suas teorias e pensamentos se aproximam do pensamento científico da atualidade.

Através de suas reflexões promovem a visibilidade de um paradigma construtivista, interacionista, social, cultural e transcendente, compreende o conhecimento como algo que está sempre em construção e transformação; reconhece a interação entre o sujeito e o objeto e destes com o ambiente; defende que o indivíduo se concretiza enquanto “ser” através do

relacionar-se é que o conhecimento se estabelece pela interação do indivíduo com sua realidade e com os outros; traduz a necessidade de ir mais além.

A sociedade cada vez mais se distancia da dimensão do material para o âmbito das relações e é urgente a prevalência. É urgente uma prática pedagógica, envolvendo um pensamento mais complexo. Dou que se pense em um novo paradigma para educação um novo referencial. Amparado no pensamento de vários autores, Maria Cândida, argumenta que a complexidade da realidade requer um pensamento da humanidade. Analisar o mundo através de partes independentes não funciona mais.

O paradigma tradicional é herdeiro da associação de várias correntes de pensamentos como a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial (do século XVII ao século XIX). A autora Maria Cândida elenca vários autores e pensamentos que construíram o chamado paradigma tradicional. Para ela o compêndio filosófico da Idade Moderna não privilegiava o sujeito no processo de conhecimento. Tais argumentações levaram ao desenvolvimento científico tecnológico do mundo atual, pautado na visão cartesiana que fragmenta e uniteraliza a visão, excluindo o pensador do seu pensar. Valoriza-se o que é quantificável desprezando o processo e buscando-se apenas o crescimento ilimitado. É preciso quebrar o princípio que leva a educação apenas seguir padrões preestabelecidos, dividindo o conhecimento em assuntos e especialidades, separando. Maria Cândida expõe a necessidade de se desenvolver uma nova forma de trabalhar a educação que prime pela produção que parte de trabalhar a educação que parte de dentro do sujeito por meio de sua relação com os demais indivíduos e com sua realidade.

Observa-se que os cidadãos do mundo precisam estar preparados para lidar com os novos instrumentos de nossa realidade cultural participando dessa realidade. Por isso Maria Cândida aposta que o paradigma educacional emergente deve ser aquele que dê conta de entender a imprevisibilidade, a rapidez e a complexidade com que as mudanças vêm ocorrendo.

Segundo a autora a missão da escola mudou. Ela deve atender as necessidades do educando e esse por sua vez deve ser preparado para fazer as escolhas necessárias conscientemente. Os indivíduos pensam e aprendem de modo diferente e a escola precisa alcançar a todos em sua individualidade.

Para aprender o indivíduo deve se apropriar do conhecimento, agir por meio dele, interagir com ele. Para aprender o aluno deve considerar o conhecimento importante para sua sobrevivência, cabe a escola localizar este interesse e despertá-lo. Com base em Piaget, Maria Cândida argumenta que a sociedade vive numa realidade confusa, caótica que exige novas

adaptações. Os alunos precisam aprender a viver com a incerteza, com o imprevisível que nos assalta a todo instante. Para isso ele deve ter a capacidade de refletir, analisar, tanto para transformar concertos tradicionais, como para construir novos conhecimentos. As inovações pedagógicas indiscutivelmente deve basear-se no ensino pela pesquisa, busca pela resolução de problemas, tomada de decisão, produção de conhecimento. Decorrente desta análise é preciso construir um currículo que compreenda a educação como processo e a realidade como inacabada e dinâmica, afinal estes aspectos influenciam nas questões curriculares reconhece o desequilíbrio, o caos e busca o reequilíbrio. Emerge da ação do sujeito em sua interação com a realidade circundante, como propõe Paulo Freire (1996). O novo paradigma emergente baseia o currículo no diálogo, na riqueza de significado e possibilidade de interpretações em que os conteúdos disciplinares se associem às relações culturais.

Moraes (1997) coloca a educação como um diálogo aberto, que leva em consideração as possibilidades de cada momento a incerteza. Reflete as relações entre educador e educando, este e seu contexto escolar e comunidade.

Dessa demanda surge o questionamento: o que significa ser aluno e professor? Sendo aprendizagem algo construído pelo diálogo, faz-se necessária uma mudança nos papéis desempenhados por ambos. Maria Cândido defende que o educador também deve reconhecer sua posição de educando e vice-versa.

Ora sendo a aprendizagem, um processo reflexivo e dialógico, o educador deverá colaborar para garantir a ocorrência desses processos, sendo o elo entre o texto, o contexto e seu produtor. O educador assume um novo perfil, se reconhecendo como eterno aprendiz, que compreende a complexidade pelas decisões tomadas, como um verdadeiro trabalhador social. (MORAES, 1997).

Na pauta sobre inteligência, Moraes (1997) questiona a existência de inteligências múltiplas, ou de uma única inteligência. Segundo a ótica de Piaget a outra argumenta que a inteligência é a capacidade de adaptação às situações novas e sua função é sempre compreender e inventar, ampliando as possibilidades do indivíduo.

Todos podem alcançar um nível adequado de competência se receber as condições apropriadas e oportunas. Assim as pessoas são fruto do contexto em que estão inseridos e devem ser pensados como sujeitos de uma coletividade, considerando-se a dimensão social da existência humana.

Este novo paradigma educacional emergente, chamado paradigma holístico, da visão quântica, preocupa-se com os processos criativos que atendam a um mundo cada vez mais dinâmico com movimentos acelerados e imprevisíveis.

É preciso repensar a educação de modo que ela crie condições para o desenvolvimento da intuição e da criatividade exercendo o sentido crítico, avaliando ou reformulando idéias. Daí a urgência pela modificação dos atuais modelos de ensino que valorizam a transmissão de informações, a cópia, a reprodução, etc. O novo paradigma se interessa pelo pensar, com a qualidade, pelo saber espontâneo, de dentro para fora, a intuição como característica dos processos criativos, inerente à natureza humana.

Uma educação de qualidade é aquela que valoriza os procedimentos intuitivos, artísticos e criativos, incentiva a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor, curiosidade, enfim há as sensações do cotidiano para a sala de aula.

O sistema educacional atual precisa enxergar o indivíduo como um todo constituído de corpo, mente, sentimento e espírito sujeito da história, dotado de múltiplas inteligências que está em crescimento constante. Precisa levá-lo ao auto-conhecimento e ao conhecimento do outro. Conhecer seu corpo, suas necessidades, seus questionamentos, sua vida sentimental.

Para transformar o mundo o sujeito precisa primeiro ser capaz de transformar-se pelo conhecimento de suas potencialidades, se descobrindo capaz de atuar no mundo. A escola precisa da visão ecológica de interatividade e interdependência entre os organismos vivos e o mundo nas relações e nas integrações. Maria Cândido afirma a necessidade de uma mudança de percepções e valores que permitirá uma mudança na forma de pensar e compreender o mundo, gerando transformações positivas. É necessário uma mudança de atitude do competir para o cooperar; do consumir para o conservar; da quantidade para a qualidade; da dominação para a parceria.

Diante da atual crise mundial a educação deve construir no indivíduo o sentido de responsabilidade pelo planeta em que vive e por sua sociedade, uma vez que o homem é parte de um todo dinâmico. Neste momento o desenvolvimento da espiritualidade é importante, no sentido de que ajuda a viver em paz e harmonia. Portanto o indivíduo precisa ser pensado dentro de seu contexto. A educação para ser eficaz precisa ser contextualizada, precisa conhecer os fatores que influenciam o desenvolvimento humano.

Aí a escola emerge como um sistema aberto que age e interage com seu entorno. Se traduz como um lugar de diversidade e mutabilidade, onde não existe fronteira para o aprendizado. E é na família que ela vai buscar sua influência motivadora e decisiva para garantir o sucesso da atividade pedagógica.

A nova pedagogia exige que os conteúdos precisam, estar integrados com o objetivo de produzir um conhecimento global. Moraes (1997) discute o conceito de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como fundamentais para a abertura a intuição das

relações entre as coisas. Assim se supera a fragmentação da prática, da escola através de um projeto educacional que por meio do seu funcionamento e alcance dos objetivos preestabelecidos.

Esse novo modelo educacional exige mudança no conhecimento e nos espaços do conhecimento, de modo a equiparar-se com o cenário criado pelo meio técnico - científico - informacional. Pede-se bem mais autonomia e criatividade, aliada a reflexão.

Vive-se num mundo interativo e independente, portanto o acesso a informação e imprescindível. É preciso que o conhecimento seja produzido e manejado de forma criativa e crítica. O conhecimento tem que estar disponível para todos. Neste ponto, destaca-se a importância das tecnologias da informática, pois usadas de modo adequado possibilitam a reflexão profunda que permite a operacionalização de um novo paradigma educacional.

As questões acima expostas, desde que compreendidas, promoverão uma melhoria na qualidade do sistema educacional. A qualidade da ação educacional mais do que um aspecto quantitativo. Essa qualidade depende de cada escola, diretor, professor, aluno e comunidade de acordo com as necessidades de cada realidade. (MORAES, 1997).

O trabalho interdisciplinar permite que o planejamento e a avaliação sejam desenvolvidas de maneira compartilhada possibilitando a articulação necessária entre os aspectos relevantes para uma melhor qualidade educativa.

A autora argumenta que para o indivíduo desenvolver sua capacidade de construir o conhecimento precisa ser levado por uma prática educacional construtivista, que segundo Freitag, pressupõe o pensamento sem fronteiras, dinâmico no pensar, julgar e argumentar.

Tal proposta educacional centra-se no educando, sua atividade, seu pensamento em ação. É construtivista, pois realiza-se num processo progressivo de reflexão, onde o ser humano vai aprendendo, conhecendo, construindo através da interação com o mundo. Esta nova proposta vê a sala de aula como um espaço para o desenvolvimento de experiências, para a manipulação. Reconhece as realidades interna e externa do indivíduo como complementares, buscando o desenvolvimento da capacidade de auto construção pela compreensão de sua própria natureza. A educação ganha por esta nova visão de mundo, o caráter de mediadora de um novo diálogo do homem consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza promovendo a evolução da humanidade.

Para Jean Pierre Pourtais e Huguette Desmet, a educação pós-moderna está em crise frente ao desafio de responder as necessidades de um mundo em que a mudança ocorre de modo cada vez mais acelerado onde reina a incerteza e o desencanto.

Os autores iniciam sua análise caracterizando a modernidade e a pós-modernidade a fim de permitir-nos uma melhor compreensão de uma pedagogia pós-moderna examinando a educação a luz da perspectiva pós-moderna.

Segundo Pourtais e Desmet (1999) é tempo de analisar os modelos pedagógicos disponíveis a fim de elaborar uma nova construção.

Como marcas da modernidade destaca-se a racionalização e a produção de saberes. A razão desponta em todos os campos de conhecimento, da ciência, da vida social, da educação, justiça e economia. A escola é o lugar de ruptura para alcançar o progresso onde convive a criação como aluno e professor, como mero mediador na modernidade o sujeito deixa de existir e a razão passa a ser o princípio das coisas. No contexto científico o sujeito é visto como objeto, seres objetivos que desprezam suas próprias percepções e afetividade. O desafio da pós-modernidade está em recriar o diálogo entre o sujeito e a razão.

No campo educacional a modernidade se expressa pela profunda fragmentação do conhecimento em que as disciplinas, correntes e as teorias excluem-se mutuamente. Por conseqüência a sociedade também se fragmenta. Emergindo deste contexto está a crise da educação instaurada pelo reconhecimento das contradições em que a sociedade está inserida. O despertar para esta complexidade abre as portas para a pós-modernidade.

Tal pós-modernidade inaugura o pensamento sobre a possibilidade de reintegrar o universo social, cultural e pedagógico.

Pourtais e Desmet pontuam como os grandes eixos da pós-modernidade a racionalização e a subjetivação. Enquanto a modernidade, calçada no positivismo, constrói uma escola orientada pelo pensamento racional, a mudança de perspectiva trás novamente o sujeito como foco sem, contudo rejeitar a visão racionalista.

No mundo pós-moderno procuram-se as semelhanças, aproximam-se. Reconhecendo a complexidade do mundo a pós-modernidade procura integrar os saberes diversos promovendo o viver em meio ao indeterminado, indefinido. Portanto a pedagogia pós-moderna deve lidar com o sujeito criador, inventivo e integrado socialmente.

Partindo do pressuposto de que a problemática da educação é antes de tudo uma problemática da cultura, Pourtais e Desmet analisam o contexto geral em que a pós-modernidade se estabelece para então examinar a perspectiva pós-moderna em educação.

A educação não se limita ao ambiente escolar. Toda a sociedade está integrada no processo educativo, logo do entendimento dos fenômenos sociais produzidos pela pós-modernidade, nascem das possibilidades de uma nova prática pedagógica.

No trato moderno a escola negligencia a referencia ao sujeito, fragmenta os saberes, não considera as especificidades prévias de cada individuo. A pedagogia pós-moderna focaliza a articulação do conhecimento em que o aluno passa a ser sujeito participativo e responsável por suas escolhas. Frente à complexa realidade que emerge através da pós-modernidade a escola precisa rever seus conceitos e mudar sua postura.

Nesta perspectiva o modelo pedagógico pós-moderno deve considerar as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética como dimensões do processo educativo que trabalham juntos.

Pourtais e Desmet reconhecem essa concepção de pedagogia não é algo fácil de se fazer uma vez que trabalhará a incerteza do procedimento. Daí a importância do docente também ser reconhecido como sujeito neste processo.

Não se trata de negar as pedagogias existentes antes de aprofundar-se nessas práticas aperfeiçoando o que tem de melhor, abrindo caminho para o diálogo entre modelos diferentes, apreendendo a complexidade das situações educativas, sem enganar-se com o desejo de totalidade. O ser pós-moderno carrega, mais que em qualquer outro tempo, necessidades. Precisa de respostas sobre sua condição dentro da sociedade, deseja saber quais são as finalidades de sua existência.

Os autores propõem um sistema pedagógico multireferencial e integrado que sintetize e integre as diversas contribuições que promovem a pós-modernidade.

Isto posto, os autores buscam analisar as práticas pedagógicas que desenvolverão o sujeito ideal. Partem do concerto de pedagogia da impregnação que se apega aos valores e referências impregnadas na vida e que influencia nas ações insensíveis, ou seja, a ocultação da realidade educativa Bourdieu desenvolve o concerto de hábitos, ou conjunto de código e disposições adquiridos de maneira precoce, praticados na diversidade das circunstâncias.

Pourtais e Desmet partem do pressuposto de que cada um trás consigo uma prática pedagógica baseada em sua vivência e tende a reproduzi-la quando passa a ser educador. O grande desafio é poder mudar essa pedagogia que nos impregna, revisá-la e enriquecê-la. Cada um pode rever os acontecimentos, interpretá-los abrindo mão de hábitos impróprios.

Os autores argumentam que a pedagogia ideal na verdade é uma pluralidade de práticas pedagógicas que é reconstruída pelo indivíduo que constrói seu próprio sistema pedagógico. Essa pedagogia da impregnação privilegia as práticas, daí a necessidade de reflexão sobre tais práticas que são exercidas de modo rotineiro.

Pourtais e Desmet propõe uma variedade de práticas educativas, decorrentes das doze necessidades psicopedagógicas, sendo que cada uma responde a uma destas necessidades. Das

práticas apresentados busca-se atender às necessidades afetivas cognitivas e sociais atribuindo as mesmas uma pedagogia que lhe seja específica.

A necessidade de apego aplica-se a pedagogia das experiências positivas que remete a ressonância afetiva que segundo Pourtais e Desmet, é necessária para qualquer desenvolvimento. O ato de desenvolver-se requer que o indivíduo esteja apegado à família, à escola, a sua comunidade ao próprio conhecimento. O estímulo das experiências positivas reforça esse apego por meio da lembrança de acontecimentos que provocaram satisfação e alegria.

Para satisfazer a necessidade de aceitação intervem-se com a pedagogia humanista rogeriana em que o mestre é um facilitador, que possui a confiança de seu aluno. Neste aspecto o docente deve ser acolhedor, desenvolvendo a identidade do educando e a sua própria.

A pedagogia do projeto atende a necessidade de investimento que incomoda o indivíduo a que se projete no tempo, se lance para o futuro. Desenvolve a iniciativa por meio da atividade criadora que prime pela concepção e realização. Lida com o sonho, a esperança, a utopia, o desejo. Permite o reconhecimento e a concretização dos próprios desejos. Promove a mudança através de uma atitude positiva em relação ao futuro.

Pourtais e Desmet propõem uma pedagogia diferenciada para atender a necessidade de estímulo. Nesta perspectiva o educador é um pedagogo do estímulo que encaminha o aluno em sua autonomia. Interroga-se sobre a própria maneira de aprender, apresentando-se uma pedagogia dos processos mentais. O professor incentiva o aluno a explorar as pessoas e o seu meio social, econômico e cultural.

A necessidade de experimentação pede por uma pedagogia ativa que defende o princípio de que o conhecimento nasce da ação movida pelo interesse ou carência. Defende que a aprendizagem só ocorre efetivamente por meio de uma atividade autêntica de pesquisa através da organização do tateamento experimental da criança.

A pedagogia behaviorista atende a necessidade de reforço. Pressupõe que uma atitude é elaborada ou eliminada de acordo com a recompensa ou punição de suas conseqüências. Neste contexto a aprendizagem resulta de efeitos positivos e negativos produzidos pelas ações de cada um desde que o reforço aplicado seja apropriado às particularidades de cada sujeito.

A proposta da pedagogia interativa supre a necessidade de comunicação uma vez que baseia-se no papel construtivo das interações entre colegas no desenvolvimento cognitivo. Aqui o educador deve favorecer a participação de todos a fim de desenvolver o processo da aprendizagem.

Na pedagogia da obra prima encontram-se as bases para satisfação da necessidade de consideração já que procura a excelência e um aumento do prestígio da pessoa por intermédio de uma imagem positiva. Parte da idéia de que todas as crianças são capazes de elaborar seu saber gerando desenvolvimento e emancipação de todos, sem exclusão. É orientada pela solidariedade e colaboração.

A necessidade de estruturas é atendida pela pedagogia institucional que, através da análise das estruturas que emanam do próprio indivíduo o faz consciente e capaz de gerir sua vida por meio da desestruturação e reestruturação.

Postas estas análises cabe ao educador verificar sua realidade a fim de satisfazer as necessidades percebidas e responder a personalidade e às representações das pessoas.

Nas palavras de Pourtais e Desmet não há imposição. É necessário rever os modelos que constroem as atuais práticas educativas para que sejam efetivamente mais eficazes.

A aprendizagem pedagógica não é apenas transmissão e reprodução. É um trabalho ativo de apropriação e de integração. Nesta perspectiva nos encontramos mais uma vez com a complexidade, marca fundamental da pós-modernidade e que nos desperta para o encontro, inevitável, com o imprevisto e o desencanto. Tem-se que estar preparados para este momento.

## **2.7 Contexto atual: rompendo paradigmas educacionais**

O mundo atualmente passa por intensas transformações que caracterizam uma nova era, a qual denomina-se como planetária, global e do conhecimento informacional. Este atual contexto marca a era da globalização, que acelerada o crescimento de informação e comunicação fazendo com que estas entrem na formação do ser humano.

Nesta nova referência contemporânea a humanidade experimenta um tríplice divórcio que provoca crises existenciais que precisam ser combatidas. O divórcio do ser humano com a natureza provocou a crise ecológica, dos homens com os outros homens surgiu a crise ética, política, social, econômica que vem prejudicando diretamente as relações de buscas para o desenvolvimento, e finalmente o divórcio do homem consigo mesmo que provocou a crise psicológica. (ASSMANN, 2002).

Para ele, todas as crises juntas são faces de uma crise muito maior que, por força de sucessivas globalizações inerentes à contemporaneidade, alcançou a escala planetária trazendo problemas de natureza global necessitando ser pensados pelas forças sociais.

Os valores encontram-se em mutação e por isso a sociedade passa por um enorme desequilíbrio, pois os pilares de sustentação social estão em crise: família, Estado, Igreja, escola e economia necessitam de paradigmas que venham alicerçar com segurança a vida sociocultural atual. (ASSMANN, 2002).

Esta busca se legitimará quando a escola pensar na educação para a vida, em paradigmas que contemplem os desafios atuais numa visão de futuro. Assim sendo, é necessário e urgente buscar novas possibilidades de intervenção pedagógica que possam formar o ser humano para viver em harmonia com a natureza, com o outro e consigo mesmo, apesar de um mundo globalizado e marcado por aceleradas transformações tecnológicas.

Sabe-se que no momento atual, com a marca acentuada da globalização, o mundo estreitou-se consideravelmente e assim perdeu algumas marcas culturais por conta, segundo Fernandes (2002), pode-se observar que das migrações por melhores condições de vida, fuga ao serviço militar e turismo que cresceu significativamente. Assim, a identidade acaba sendo esquecida e substituída por vivências e experiências comuns e como afirma Fernandes (2002, p. 670), “se as sucessivas de populações deslocadas contribuíram para a globalização, foram também carregando as cores das diferenças no mosaico cultural do planeta”.

É urgente repensar o currículo de modo que possa contemplar os novos cenários educacionais e proporcionar uma educação mais humana e dialética, onde global e particular sejam valorizados. Um paradigma que possa formar o ser que pense global e haja local não perdendo jamais a sua identidade cultural nem tampouco o respeito e amor por si mesmo, pela natureza e pelo seu semelhante.

Há uma defasagem na escola com um currículo territorializado, compartimentado e lacunado, totalmente limitado, comparando com o contexto global e complexo vivido atualmente. Urge a necessidade de um paradigma para este ambiente de incerteza, da complexidade, de caos e de desordem que se repercutem nas práticas sociais, ideológicas e estruturais como coloca Santos (2001).

O que se busca é um paradigma curricular que atenda esta realidade global que passa por mutações tanto em nível econômico, político, organizacional e principalmente pessoal com crises nas relações interpessoais. É necessário vencer estas realidades que atingem o cenário social, o que é possível com uma inserção do afeto no contexto pedagógico, pois só assim surgirão os valores que hoje se encontram em formação.

Dentre outros, destacam-se o cuidado com a natureza e a vida, a promoção de uma economia solidária, parceria, diálogo, democracia participativa, exclusividade, respeito, liberdade, paz, espiritualidade e resgate à identidade cultural com suas tradições e diversidades.

É urgente e necessário facilitar o aparecimento de uma nova consciência através da qual o ser humano poderá encontrar a plenitude de seus direitos neste mundo de transformação constante e crises existenciais. Uma ética pedagógica em que o respeito pelas diferenças comportamentais e culturais de cada indivíduo está associada à solidariedade e harmonia global.

Neste contexto, novas visões ancoradas parecem ser necessárias para contemplar o futuro: uma transformação radical dos modelos de desenvolvimento, começando com um novo estilo de vida baseado em sistemas educacionais inovadores rompendo a idéia da escola como produto da modernidade, mas como instância de transformação social.

Assim sendo, é preciso repensar o processo educacional em que possa preparar a pessoa para a vida futura com os novos desafios apresentados a cada instante, e não para o acúmulo de informações. É necessário um trabalho que atenda o ser no seu interior como afetividade, percepções, expressão, sentidos, criatividade e crítica para que possa ampliar as referências do mundo e trabalhar com todas as linguagens, transformando a escola num lugar vivo e assim construirá mais facilmente sua própria visão de universo e de futuro.

Como o afetivo é determinante no comportamento e o que se busca são atitudes responsáveis que favoreçam uma formação de valores que se encontram atualmente em crise como também um paradigma que venha contemplar os cenários de futuro legitimando uma convivência social harmoniosa, o afeto é pilar sustentável para este modelo pedagógico que garante uma aprendizagem significativa e a vivência destes saberes conquistados, pois não há afeto sem sentido (cognitivo) e nem sentido sem afeto.

Considera-se o estudo da afetividade como suporte necessário na prática educativa. Por isso é preciso repensar nesta era global a eficácia das relações afetivas em sala de aula, pois acredita-se que as interações afetivas têm caráter singular na formação da personalidade humana para que possa fazer uso social de forma responsável numa visão prospectiva.

## **2.8 Construindo o fazer pedagógico afetivo: delineando intenções, ressignificando práticas**

Em meio a tantas crises que o momento atual sofre, destaca-se a crise das relações intra e interpessoais, ou seja, o divórcio do homem com o outro e consigo mesmo, um novo modelo pedagógico é solicitado para que possa atuar visando à formação do ser humano para o futuro de modo que venha a intervir ativamente no contexto social a fim de que estas crises sejam superadas.

Neste contexto, acredita-se ser o afeto, o pilar para este novo paradigma, ou seja, uma educação onde a relação com o outro seja valorizada. Para Wallon a personalidade é constituída basicamente pela afetividade e inteligência, funções que promovem o processo de evolução do ser humano físico-psíquico e comportamental para poder atuar e intervir no mundo em mutação evolutiva.

A Educação é o veículo que impulsiona o desenvolvimento sócio-cultural do país, e, como forma de intervenção do mundo, deve ser compreendida enquanto prática humana em que estejam vivas as emoções, os afetos e os sentimentos de modo que contribuam real e significativamente para o processo de aprendizagem.

Diante do exposto, a função da educação é sobretudo desenvolver o ser humano que não apenas está no mundo mas vivencia toda experiência de sentimento, afeto, sensibilidade, emoção, um ser que reconheça a educação enquanto um referencial de formação do homem inteiro não apenas em conhecimento, mas também em sentimento.

É nesta mesma perspectiva que o Referencial Curricular Nacional (1998, p. 23), direciona seu objetivo, quando coloca: “[...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis”.

Neste sentido, é válido afirmar que a educação, como um parâmetro de formação humana, deve sustentar-se na relação direta entre pensamento, realidade e prática, não deixando de considerar a dimensão tanto individual como social aliadas às experiências de vida que são significâncias marcantes na história de cada um.

É importante que haja uma maior parceria e interação entre os segmentos da escola para que exista de fato uma troca de conhecimento e estejam vivos o afeto, a emoção e os

sentimentos entre essa comunidade estudantil, oportunizando, desta forma, novos contatos e aprendizagens significativas.

Assim, pode-se dizer que na escola é delegado um importante e necessário papel social, uma vez que deve, na sua prática, buscar entender o aluno na sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos cognitivos intelectuais quanto os afetivos estão presentes e se relacionam em todas as manifestações do processo de construção do conhecimento.

A escola é, na realidade, um espaço real para a construção afetiva, pois está centrada diretamente na intervenção sobre a inteligência que depende necessariamente da evolução da afetividade, ou seja, o processo da inteligência é sistematicamente seguido pela ordem afetiva, pois cada nova aquisição é compartilhada em parceria.

O ser humano é por si só um indivíduo completo, inteiro e a escola como qualquer outra instância social deve oferecer um espaço de emoção em suas atividades para que os alunos possam desenvolver e aprender a lidar adequadamente com suas expressões.

Observa-se, portanto que em geral as programações escolares privilegiam o cognitivo em detrimento ao aspecto afetivo, o que é uma deturpação de concepção, pois tanto um quanto outro são importantes e diversos que partem de uma mesma realidade que é o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, sendo portanto dependentes e inseparáveis.

Seguindo esta mesma perspectiva, Imbasciati (1998, p. 129), coloca que:

O afeto é a primeira estrutura da mente que se origina numa experiência que comporta um grande aprendizado e a aquisição de uma linguagem em que os esquemas funcionais afetivos são aprendidos e comunicados num diálogo interpessoal. O afeto está ligado à percepção na sua expressividade interpessoal direta.

O afeto é uma necessidade vital dos seres humanos; as manifestações de carinho, de estima são imprescindíveis para uma vida mais harmônica. A sua ausência causa uma falta de motivação e ação.

As pessoas precisam de manifestações de afeto como toques, abraço, olhares, palavras amigas, pois o carinho como demonstração de afeto é o alimento do comportamento humano.

Acredita-se que é na relação de afeto que nasce desejo de aprender e se desenvolver enquanto ser humano completo.

Nesta perspectiva, é relevante colocar que no ambiente escolar as relações afetivas se evidenciam por implicar numa interação entre pessoas. Assim na relação escolar, principalmente professor-aluno, o afeto está presente de forma intensa. É justamente por isso

que a afetividade é o instrumento indispensável para a intervenção do processo de aprendizagem.

## **2.9 O que a globalização tem a ver com a formação de professores?**

O cenário mundial em que se vive atualmente vem sendo marcado por profundas e significativas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, decorrentes da nova fase de estruturação do sistema capitalista, representada pelo fenômeno da globalização, que tem por característica a acelerada introdução de novas tecnologias, que vem gerando um formidável impacto sobre a produção e circulação de informações. Isso, conseqüentemente imprimindo enormes desafios para a sociedade e, como não poderia deixar de ser, também para a escola, exigindo cada vez mais a necessidade de construção de uma educação voltada para a cidadania.

Na era medieval a educação buscava dar condições ao ser humano de desenvolver suas capacidades, visando o bem comum e a sua própria formação inspirada nos ensinamentos religiosos concebidos como verdade absoluta, colocando como ciência a fé católica sem deixar oportunidade de escolha para seus seguidores. Nesta época, o homem não dispunha da capacidade de alta decisão, limitando assim o conhecimento apenas ao comportamento externo das pessoas. As principais marcas de virtudes dessa época eram honra coragem, fé e cortesia.

A educação medieval não se ateve apenas ao estudo intelectual, mas também a formação militar e isso refletiu decisivamente na educação brasileira que pautava-se numa educação rígida tendo como código de honra a fidelidade, a coragem e a fé submetidos a uma severa disciplina moral. Neste período consolida-se o paradigma da fé, já na Era Moderna desenvolveu sua filosofia revolucionária criando perspectiva de mudanças tanto no âmbito social como cultural chamando assim a era das luzes e era das trevas. Começaram a levantar questões em torno da realidade em que o ser humano precisa ser respeitado e valorizado como tal. As idéias predominantes da época estimularam os pensadores da educação a traduzir o sistema pedagógico posicionando o ensino como objeto da experiência traduzido como lição que antecede a razão. Compreendendo dessa forma o exemplo como principal fonte da aprendizagem. Por isso, através da razão que dispõe das faculdades do pensamento, da liberdade e do sentimento se definiam a conduta moral da época.

Pode-se dizer que a educação brasileira iniciou sua trajetória segundo os moldes europeus trazidos pelos jesuítas que objetivava catequizava os índios usando de meios “educacionais” para conduzi-los ao trabalho interesseiros dos colonizadores que com o passar do tempo começaram a mudar de posição. Assim, houve um grande retrocesso no sistema educacional, pois só começou a reconstrução do ensino uma década mais tarde e só em 1772 solidificou o ensino público oficial.

A educação fundamentada na razão e na ciência se desenvolve nos dias atuais através das relações pedagógicas, ou seja, o convencimento entre o racionalismo e o científico. Portanto, a globalização fez com que houvesse um diálogo natural entre as culturas tornando esses conjuntos de valores e identidades uma cultura global. Assim sendo, nesta nova era planetária tecnológica e informacional que se vive hoje, a escola carece de um paradigma inovador que venha atender este novo perfil sócio cultural, preparando as novas gerações para atuarem de forma dialógica, autônoma, responsável e criativa, visando superar as crises que o mundo vivencia no contexto atual.

Nesse contexto, a escola, que recebe a responsabilidade social de promover a formulação do indivíduo, ao defrontar-se com este novo paradigma, defronta-se também com a necessidade de promover sua própria reorganização para orientar-se por esse novo sentido.

Partindo do exposto, a realidade social que ora se apresenta, demanda dos sistemas educacionais, a necessidade de uma visão mais especializada, no sentido de promover mudanças de ações que venham assegurar aos profissionais do setor, a construção de conhecimento que venha dar conta dessas novas transformações, numa perspectiva de educação voltada para a cidadania.

Vale lembrar, no entanto, que essa nova conjuntura político-sócio-econômico mundial, resulta das ações implementadas pelo projeto neoliberal, que tem como uma das suas características a diminuição da presença do Estado na formação de políticas públicas sociais, e isso vem se refletindo de forma expressiva no Brasil, principalmente na área da educação, suscitando vários questionamentos, tanto no âmbito acadêmico, quanto nas várias instituições escolares, conduzindo o embate das diversas concepções de autores preocupados em focar tal análise.

Os autores citados na pesquisa são unânimes em afirmar a condição de despreparo e "sucateamento" do processo educacional brasileiro e a necessidade urgente de reformas conjunturais e estruturais dos vários suplementos do setor, bem como, a busca de (re) construção de novos paradigmas.

Contudo, isso requer a implementação de investimentos para a transformação dessa realidade, os quais devem se destinar a melhoria dos recursos materiais das instituições escolares como de formação dos profissionais dos quais depende a educação.

Nessa perspectiva, vive-se uma situação paradoxal que acaba por gerar profunda crise de sentido dentro da escola, afetando direta e indiretamente a todos aqueles que fazem parte e que necessitam da mesma.

### III CAPÍTULO

## 3 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: PROFISSÃO OU PROFISSIONALIZAÇÃO?

### 3.1 Formação continuada do professor profissão e profissionalização: Um campo de estudo em construção

Para aproximar de uma resposta para tantas indagações, vale reiterar a afirmativa de que a formação do professor tem um percurso construído, a partir de interesses do contexto sócio-político, das exigências colocadas pela realidade social das finalidades da educação requeridas em determinado momento, do lugar que a educação ocupa nas políticas governamentais, e das lutas travadas pela categoria e pela sociedade civil. Enfim, é toda uma problemática que está presente, tanto nos países desenvolvidos, quanto naqueles em desenvolvimento.

A falta de políticas consistentes tem fomentado a existência de um profissional cuja formação é permeada de contradições e equívocos o que pode ser constatado na obra de vários autores como Candau (1987), até 1950, no Brasil, a formação inicial era tida como aquela que preparava o profissional para sempre, não por conta do caráter imprimido ao preparo para o magistério, mas por conta do rigor dos estudos de cultura geral, direcionada as elites e à preservação dos status quo.

O currículo dos cursos fundamentado, no humanismo clássico, defendia a sociedade como naturalmente dividida entre dirigentes e dirigidos e entre trabalhadores manuais e intelectuais, conferindo ao professor o papel de transmissor de conhecimentos e a condição de estar pronto para seguir sua carreira até o dia da aposentadoria. Essa realidade perdurou por um longo período graças a falta de democratização do ensino.

A partir dos anos 50, os efeitos tanto da urbanização como da industrialização no país fizeram-se refletir na escola, através da expansão do ensino e com a superlotação das salas de aula. A expansão da rede escolar alterou os padrões vigentes, requerendo uma política educacional que dessa oportunidade e condições adequadas a heterogeneidade de sala de aula, agora formada por alunos que pela primeira vez, tinham acesso a escola. O discurso

dominante em defesa da ampliação de vagas premiando pela quantidade acobertara o aligeiramento das exigências escolares.

Diante dessa realidade, em lugar de ser questionada, discutida e transformada a formação dos professores, as autoridades educacionais simplesmente ignoraram esses profissionais difundindo idéias de Lima (1970, p. 16), que “para transformar um bom professor devemos transformá-lo em animador de grupos capaz de desafiar os jovens frente a uma solução problema a encontrar, no fragor da discussão e na quietude da pesquisa, soluções criativas, transferíveis e generalizáveis.

Nessa abordagem, o professor não tinha lugar privilegiado, já que o seu papel era o de contribuir com o desenvolvimento livre do aluno. Assim, a prática pedagógica deveria pautar-se na atividade e na individualização do ensino com intuito de atender os interesses espontâneos do aluno.

Nos anos 70, enquanto se verificava nas instituições escolares normais e nos cursos de licenciatura, sinais de exaustão do papel tradicional exercido de locais de formação do professor, além disso, dois outros fenômenos causaram forte impacto à carreira docente: a danificação das condições de trabalho e o fato do professor passar a ser considerado como o principal responsável pelo aumento do fracasso escolar e conseqüentemente pela má qualidade da educação.

Outra questão bastante significativa, nessa época, foi a feminização do trabalho docente; não para comprovar uma conquista de espaço de trabalho pelas mulheres, mas por ter aumentado o perfil do quadro antes predominante pelo masculino e, sobretudo, por se constituir em marca de desprestígio social da profissão em decorrência de vários fatores como: “identidade” do trabalho docente às virtudes femininas (paciência, sensibilidade); condições culturais da mulher (mãe e esposa); ideário de sacerdócio, vocação e domesticidade.

Esse fenômeno teve forte impacto na qualidade do trabalho e, aliado a mulher na carreira, contribuiu para a indefinição de investimento desse profissional, o que levou alguns autores a considerarem como a desprofissionalização do magistério.

E nessa tentativa de reparar e contornar os defeitos da formação inicial aumentaram consideravelmente os projetos de capacitação a partir da ótica liberal tecnicista, ali cercada pelas contribuições do comportamentalismo de Skinner e seus seguidores que defendiam a formação, como o domínio de um conjunto de métodos e técnicas referendadas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº. 5540/68 e 5693/71. (SAVIANI, 1997).

Já nos anos 80 os professores reconheciam-se como trabalhadores do ensino e, enquanto categoria de profissionais docentes passaram a reivindicar melhores condições de trabalho e salário, temáticas estas que passaram a fazer parte do universo dos estudos educacionais juntamente com os conceitos de cultura escolar, socialização profissional, feminização do magistério, avaliação, autonomia, entre outros.

Nesse contexto, a formação do professor passou a ser analisada mediante perspectiva crítica, de inspiração marxista, abordagem que procurou historicizar a formação do professor, situando-a no interior das contradições, das relações de poder e do jogo de interesses da classe hegemônica e essas temáticas passaram a ser contempladas em várias obras de autores tais como Freire (1976), Saviani (1986) entre outros.

Todos esses temas eram vistos como essenciais para a profissionalização e não como definição de um campo conceitual formal de competências, mas de conquistas de um conjunto real de capacidades, conhecimentos, técnicas e formas de “saber fazer” que permitissem dominar intelectualmente a atividade docente.

A partir dos anos 80, as tendências liberal tecnicista e a de inspiração marxista, presentes na formação do professor sofreram o impacto da instabilidade econômica mundial e da mudança empreendida no cenário sócio-produtivo.

Para se atender à realidade econômica e social, especialmente ao avanço tecnológico na comunicação e informação, o sistema produtivo e os novos paradigmas do conhecimento, que se estabeleceram, impuseram novas exigências nas discussões sobre a formação do professor. Verifica-se uma tendência para estabelecer na relação linear entre formação e qualificação. Afinal, o sistema precisa de mão-de-obra mais qualificada, para atingir suas metas.

De acordo com Siha (1995, p. 21):

Nesta perspectiva, há o pressuposto de que a formação do professor necessitaria voltar-se para essa nova realidade e, para tanto, deveria se pautar no caráter meramente instrumental, em oposição ao aspecto mais geral na tentativa de “suprimir” as categorias com as quais tenderíamos a pensar a vida social e a educação ajudando-nos a formular um futuro e uma possibilidade que transcendesse o presente e indesejável situação social.

Contra esta posição identificada como de caráter eminentemente econômico, defendida inclusive, por alguns dos organismos internacionais, posicionam-se estudiosos na defesa de uma concepção mais abrangente para a formação do professor.

No interior destas posições encontram-se várias entidades como: (ANFOP) Associação Nacional para Formação dos Profissionais da Educação, (FORUMDIR) Fórum de Diretores das Faculdades/Centros/Departamentos de Educação das Universidades Públicas e (ANPED) Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, que, dos pontos defendidos para a estruturação dos cursos de formação do educador, desta com a importância de se:

- Oferecer uma estrutura capaz de viabilizar uma base comum de formação do educador;
- Organizar um trabalho articulado entre instituições de ensino superior, escola básica e sistema de ensino;
- Desenvolver a formação do professor como um processo articulado entre formação inicial e continuada.

As duas posições distintas, a de caráter instrumental e outra de caráter mais amplo, desencadeiam, por um lado, o início de um embate em torno da institucionalização da formação do professor, em nível superior, para atuação multidisciplinar, na educação infantil e nos níveis iniciais do ensino fundamental e, por outro lado, como consequência ocorre instabilidade nos programas e cursos escolares, evidenciando a dúvida epistemológica acerca da educação e da natureza dessa formação apontando para uma crise quase generalizada.

Assim, à revelia das posições defendidas pelos segmentos dos educadores, o governo do país cria os Institutos superiores de Educação – como “lócus” de formação do professor que através do Curso Normal Superior, habilitará o professor para o exercício do magistério na educação básica, ampliando as dúvidas e as incertezas sobre a formação docente. Diante disso, está em jogo a relação de sujeitos, no que diz respeito a interesses, expectativas, limites, possibilidades, a singularidade de cada um e aliada a responsabilidade mais ampla de ordem político-econômica e cultural, entre outros que impedem de se ter um modelo único, pronto e acabado para se formar professores.

Dadas as características atuais da sociedade brasileira, importa saber, afinal, na atual conjuntura, qual deve ser a formação do educador? Quais são os indicadores para uma formação continuada que dê conta das mudanças que estão acontecendo na escola e na sociedade? Como adequar a formação do professor com a proposta de educação para todos? Em outras palavras o que se faz necessário para que a formação possa ser um elemento que permita a inclusão educativa?

Quando se pensa em uma escola para todos os cidadãos brasileiros, não há como não concordar com um projeto de formação amplo, que dê conta de formar um profissional, com

conhecimento da dinâmica da sociedade, da educação, dos sistemas de ensino, da escola e do aluno, enquanto realidades concretas de um contexto histórico-social.

Por isso, a compreensão da formação do professor requer um olhar atento às tensões que passaram os diferentes momentos de construção desse profissional. Apesar das incertezas que permeiam essa formação, estudos mais contemporâneos têm trazido à tona novos focos de abordagem bastante promissores.

Os estudos de Nóvoa (1995) são significativos, pois ressaltam a necessidade de se deslocar o foco da formação do professor da dimensão acadêmica (áreas, currículos, disciplinas) para uma dimensão profissional, baseado na articulação do ensino superior e escola, num esforço conjunto de traduzir as variedades e realidades das instituições.

A formação perpassa diferentes práticas, através das quais adquire novas apropriações.

Segundo Nóvoa (1995, p. 24), o significado da experiência é “o de legitimar o potencial de formação de professor, na medida em que, não apenas orienta a prática, mas serve de mecanismo de apreensão e transformação da própria prática, possibilitando ao professor identificar e resolver os problemas em sala de aula”.

Dessa forma as experiências pessoais e coletivas estão centradas na pessoa do professor e na escola, como local de permanente formação. Os estudos de Nóvoa, sobre “como formar professor”, levam a entender, que é na relação da prática pedagógica com o conhecimento teórico que o professor é capaz de apreender os seus significados, explicitar o real e oferecer ao aluno condições e instrumentos fundamentais para que possa modificar a realidade social.

A análise dessas idéias permite ver que a essência do trabalho docente está no ato educativo. A tentativa de se relacionar a formação do professor com a sua atuação dado as características do processo educativo, os problemas da escola e as dificuldades de aprendizagem do aluno que não têm encontrado uma resposta adequada.

Embora se reconheça o caráter complexo e contraditório dessa formação acredita-se que é possível encontrar alternativas, para que o professor possa melhor se preparar, para atender efetivamente a diversidade dos alunos. Nesse sentido a intenção primeira desse estudo é mostrar, a potencialidade da teoria sócio-histórico-cultural, destacando elementos que permitem compreender a formação do professor, requerida para atender melhor aos alunos no processo de ensino aprendizagem.

O principal representante dessa corrente, acreditando que os conceitos chave de atividade, mediação, desenvolvimento real e proximal oferecem valiosa contribuição para a superação de alguns impasses epistemológicos e práticos no processo de ensinar e aprender. Daí tomou os fundamentos do materialismo dialético, para entender a psique humana, e constitui um arcabouço de idéias que constitui a base de sua teoria. Embora defenda que indivíduo e sociedade formam um todo, em sua gênese e desenvolvimento, essa relação não ocorre de forma passiva, isolada e linear, mas de uma forma dinâmica, ativa e participativa. A atividade e de meio de apropriação da cultura humana e a condição para o homem passa de ser biológico, em ser social. (VIGOTSKY, 1999).

Portanto, a aprendizagem do aluno pode ser entendida como um processo ativo, e a educação, como fundamental para o homem apropriar-se da herança acumulada pelas gerações anteriores, a partir da sua relação com o mundo circundante, por meio de outros homens. Essa aprendizagem resulta de duas situações: primeiro lugar, diz respeito ao ser genérico em relação às objetivações produzidas historicamente; e em segundo lugar, refere-se a cada indivíduo singular, e o seu percurso de apropriação dos elementos necessários à sua humanização.

Vigotsky (1997), mostra na sua linha de raciocínio que o ensino é uma atividade de mediação, na qual o aluno e o professor interagem e através do qual ocorre a passagem do plano social amplo, para o plano individual ou pessoal. O significado do trabalho docente se consubstancia na ação mediadora, entendida como uma categoria ativa, sustentada na idéia de transformação.

Compreende-se que a formação do educador nessa perspectiva como um processo mediante o qual se busca superar a idéia de uma formação definitiva e passa a valorizar a prática docente. Significa dizer que o professor ao se voltar para as necessidades dos alunos ele vai se apropriando dos conhecimentos acerca dessas necessidades tornando-se cada vez mais autônomos e capaz de intervir nas situações que defronta na rotina da sala de aula.

Esse entendimento permite articular o processo de formação do professor e do aluno, de maneira concreta, singular e compartilhada que pressupõe uma atitude de análise, de ação, de inovação e até de abertura, para se aprender com os outros e com a experiência.

Comungando com esse posicionamento, é que reitera-se o conceito de formação do professor como um processo que gera em diferentes momentos e espaços, compreendido desde a formação inicial que habilita para o ingresso na profissão e deve garantir um preparo específico das atividades pedagógicas, tanto na docência em sala de aula como nas atividades

administrativas e pedagógicas até a formação permanente ou continuada que o acompanha em toda a trajetória do professor.

Ao referir-se a formação do professor como processo, indica ser uma atividade constante, e não limitada a momentos determinados e circunstâncias específicas, entendendo que deverá ocorrer de forma gradativa. Ainda recorrendo aos estudos de Nóvoa, destaca-se o entendimento de que a formação não deve ser compreendida ou entendida apenas na dimensão acadêmica, mais sim na dimensão profissional também, para o alcance desses propósitos deve-se unir esforços, tanto das instituições formadoras quanto das escolas.

Diante disto, significa dizer que a análise das experiências concretas das escolas poderá possibilitar uma compreensão dessa formação, trazendo assim, o desafio da escola ser um ambiente onde o professor desenvolva suas atividades e acima de tudo, assuma seu próprio percurso enquanto profissional, através da aquisição de conhecimentos da reflexão sobre a prática da articulação de movimentos pedagógicos entre outros, sem, contudo, isentar a responsabilidade do governo em oferecer as condições para tal.

Outra questão a ser destacada é a necessidade de serem construídas novas relações de trabalho, na escola, oportunizando o enfrentamento coletivo das demandas à educação, representando aqui pelo desafio de não ensinar apenas alguns, mas de fazer com que todos aprendam a ler, a escrever, a contar e a desenvolver valores, atitudes e respeito às diferenças. Esse contexto traz implicações consideráveis para o trabalho do professor, pelo fato de apresentar um maior número de situações em sala de aula, requerendo: adaptações curriculares e metodológicas, focalizando na diversidade e singularidade dos alunos para que aprendam de fato.

Os autores pesquisados e estudados permitiram visualizar o processo de aprendizagem do aluno e a formação do professor, de forma relacional, pois na relação da prática pedagógica com o conhecimento teórico é que o professor torna-se capaz de aprender os seus significados, explicitar o real e oferecer ao aluno condições para que possa modificar a realidade social e alimentar as condições para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Vale ressaltar, ainda, as implicações da formação docente e determinantes mais amplas, enquanto ocorrem no conjunto de relações sociais, culturais e históricas em seu sentido mais específico, enquanto procedimento educativo intencional e institucionalizado.

Nesta visão, como o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente “superior” ao conhecimento prático justifica-se que o ensino dos conteúdos

a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor.

Zeichener (1993, p. 55) traz uma importante contribuição, é a distinção entre aprender a ensinar e começar a ensinar:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não embarece a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.

### **3.2 Um olhar sobre a formação de professores**

A Educação no século atual exige cada vez mais saber, conhecer, viver juntos e saber ser que são os pilares da educação hoje no Brasil, impulsionando a vivenciar, como os educadores, novas práticas que geram novas possibilidades de transformar a escola em um espaço onde a aquisição do conhecimento anda “de mãos dadas” com o desejo de aprender.

Nesta perspectiva, o conhecimento é processual, acumulativo tem uma história, que por conta disso resulta da ação coletiva e transformadora dos seres humanos sobre a realidade social e cultural, como afirma Pazo (2002, p. 23):

Compreender como aprendizes, como mestres ou como ambas as coisas ao mesmo tempo as dificuldades relativas às atividades de aprendizagens, devemos começar por situar essas atividades no contexto social em que são gerados. [...] Talvez esta aparente deterioração da aprendizagem que costumamos mencionar esteja ligada cada vez mais à exigente demanda de novos conhecimentos, saberes e habilidades.

Diante disso, considera-se de fundamental importância a reflexão crítica do docente sobre sua prática em busca da sua própria formação.

Assim sendo, a formação de professores é entendida como um processo de desenvolvimento para toda vida.

Com esse entendimento amplia aquele de formação considerado como momentos formais que prevaleceram até o período recente da história da Educação.

Tais momentos em geral se concentra na chamada formação inicial – ou básica, quer ela se dê em nível médio quer se dê em nível superior, até bem pouco tempo prevalecia o primeiro como garantia de atendimento as necessidades de formação profissional de professores. Quando ampliado para além da formação eram cursos de curta duração ditos “reciclagem” ou de capacitação. (SCHÖN, 1983).

Desse modo, a formação continuada de professores é vista por Gómez (1992, p. 108), como “um processo de preparação técnica que permite compreender o funcionamento das regras e das técnicas do mundo real da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas pela sua aplicação eficaz.

Dentro dessa compreensão, a formação básica passa a ser vista como apenas um dos momentos do processo formativo. Segundo Imbernón apud Misukami (2000, p. 58):

O conhecimento dos docentes em relação ao ensino encontra-se fragmentada em diversos momentos tais como: a experiência como discente, a socialização, a vivencia, a formação permanente. Assim, ao mesmo tempo em que se atribui grande força às experiências que o professor traz acumulada ao longo de sua trajetória.

Estudos desenvolvidos sobre a formação de professores revelam um considerável conjunto de idéias, reflexões, análises e sugestões sobre o tema aqui abordados a exemplo de Nóvoa (1955; 1887), Gatti (1997), Schön (1997), Alves (1993), Zeichner (1997), Imbéron (2002), entre tantos outros.

Embora esses autores apresentem idéias diferentes, mas em comum, tem procurado mostrar, a relação entre a formação como modelo que é vislumbrada pela sociedade para as novas gerações no sentido de conhecimento, atitudes e habilidades, sendo, portanto uma condição prioritária para o projeto educativo da sociedade. Por outro lado procuram também registrar, o descaso com os professores e a condição a que são submetidos como eternos “vilões”. (GATTI, 1997).

As palavras destes autores são provocativas e instigantes na medida em que mostra a parcialidade encontrada em análises que não reconhecem a formação do professor como parte integrante da totalidade social e como tal resulta da tensa relação empreendida pela sociedade de modo geral, consubstanciada em políticas públicas educacionais. Assim sendo é preciso perguntar-se: Quem é de fato o profissional da educação escolar? Quais oportunidades de qualificação tem tido ao longo de sua trajetória profissional? Em que condições ocorreu sua formação? Questões que nortearão o item seguinte.

### 3.3 Formação docente no Brasil

O tratamento de "descaso" concedido à educação no Brasil não é recente tem uma estreita ligação com o processo sócio-histórico da política educacional no país, que foi desde os seus primórdios marcada por padrões verticalizados e centralistas, a partir de um núcleo do Estado. Este transformou o setor educacional, num alvo de políticas públicas, imprimindo características que vem moldando o processo de modernização e desenvolvimento do setor, de acordo com os interesses das diferentes sociedades que foram se estruturando e se delineando nessa trajetória histórica.

Dessa forma, efetivou-se ao longo do tempo, uma escola cujo ideário educacional esteve sempre pautado no caráter autoritário e elitista, voltado para a seleção social dentro dos padrões ideológicos a serviço do Estado, e que na realidade atual, defronta-se com o desafio de transformar essa realidade, alterando as concepções enraizadas historicamente.

A formação docente aqui entendida como formação inicial do professor dentro desse contexto, foi se delineando em iguais condições, e diante disso, falar dessa temática exige, no mínimo, uma reflexão de alguns períodos da história da educação no país, no sentido de perceber como essa foi sendo tratada ao longo desse processo.

Nessa perspectiva, fazendo alguns recortes dessa trajetória histórica, pode-se tomar como base o modelo de formação que prevaleceu nos anos 70, o qual segundo alguns autores, está respaldado dentro de uma concepção tecnicista, na qual o professor era visto como profissional aplicador de propostas prontas produzidas por técnicos das instâncias ou intermediários do sistema educacional. Sendo assim, o professor era concebido como um dos organizadores dos componentes do processo ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação) rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização da técnica.

Alves (1993, p. 91), pondera que:

Essa realidade começa a se modificar a partir do início da década de 80, quando passa haver no Brasil um novo e importante momento na história do país, em que a sociedade buscava a redemocratização, tentando superar a autoridade implantada pelo regime militar. Nesse contexto, a visão de educação e formação de professores, que permeou os sucessivos anos do tecnicismo é rejeitada fortemente e questionada pela crítica marxista.

Para Delors (1999, p. 16):

Os anos foram de reformas educativas em vários países do mundo as exigências reais por uma educação de melhor qualidade começaram a impulsionar em ciclo de mudanças. No Brasil esse período caracterizou-se pela concretização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. A mobilização dos profissionais da educação intensificava, em fins da década de 70, atingiu maior visibilidade política nos anos 80, tanto no que se refere às lutas e por melhores condições de educação de trabalho quanto no que se refere à melhoria da educação e da formação profissional.

Nesse sentido, comparado aos anos setenta, os anos oitenta foram marcados pela ampliação de debates sobre a formação de professores, bem como, o aparecimento de um "novo" movimento que correspondeu a uma nova tomada de consciência, no sentido de promover um redimensionamento no contexto educacional vigente.

Já nos anos 90, com a emergência da globalização, o país passou a viver uma mudança de paradigmas, abandonando as propostas do chamado Estado do Bem Estar Social colocando-se em seu lugar o mercado, como fator determinante de todas as decisões relevantes. Com tudo isso no governo do presidente Fernando Collor de Mello, a discussão em torno dessa temática tomaram novas dimensões. Foram elaborados dois grandes planos. O PNE - Plano Nacional de Educação e o PDE - Plano Decenal de Educação os quais tinham como meta a resolução dos problemas relacionadas à questão da educação.

De uma forma geral tais planos propunham orientar as políticas do setor educacionais nos anos subseqüentes à sua implantação, tendo como principais metas: Elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis, incluindo a formação de professores, reduzindo as desigualdades sociais nas regiões; democratizar o atendimento educacional, ampliar os recursos financeiros para as instituições de ensino, descentralizar a gestão educacional.

Contudo, não demorou muito para que, aqueles que estavam envolvidos diretamente com a educação percebessem que tais planos estavam respaldados numa política extremamente ideológica com o intuito de atender diretamente as demandas exigidas pelo projeto neoliberal.

Essa década foi também marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (9.369/96) em vigor, que enfatiza, de forma significativa, a formação de profissionais desta área. A Lei através de seu Art. 67 dispõe sobre a formação de professores da seguinte forma. "Os Sistemas de Ensino, promoverão a valorização dos profissionais da

educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estudos e dos planos de carreira do magistério público".

- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos
- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico;
- Piso salarial profissional;
- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, em avaliação de desempenho;
- Períodos reservados a estudos, planejamento e avaliação inclusive na carga horária de trabalho;
- Condições adequadas de trabalho.

Contraditoriamente, ao que foi ressaltado no texto legal, pôde-se observar que houve nesse período entre outras conseqüências uma enorme desvalorização do profissional do magistério, tanto, no que se refere aos baixos salários recebidos e às precárias condições de trabalho, quanto no que diz respeito a sua formação inicial, que foi de certa forma, negligenciada quando da "negação" de suas experiências anteriores de magistério, a partir do momento em que a nova lei passou a exigir uma formação de nível superior. Tal exigência deu-se em virtude das novas mudanças de paradigmas no campo educacional, influenciadas pelo processo de globalização.

Vale salientar ainda, que após a aprovação da nova LDB, o governo traçou metas no corpo da formação docente, dentre essas a implementação de políticas públicas que favoreceram a implantação de Institutos, Centros e Faculdades de Ensino Superior, com o objetivo de viabilizar cursos que viessem atender a essa demanda. Outra meta do governo foi a implantação de programas de formação continuada de professores, no âmbito de educação à distância, que tinha igual objetivo. Nesse sentido o art. 87 inciso 4º da Lei prevê que: "até o final da década na educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço".

Tais metas vieram apenas fortalecer o ideal neoliberal, pois visava e /ou visa acelerar a formação dos docentes, no sentido de contemplar o texto legal da LDB, no qual todos os docentes deveriam e/ou devem ter nível superior; não havendo, por parte do governo uma preocupação real com o desenvolvimento de um trabalho de formação que objetivasse a formação integral deste docente. Nesse sentido Alves (1993, p. 91) ressalta que:

Este novo trabalhador necessita agora de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração as quais não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho a questão formação do educador não pode ser examinado sem um aprofundamento do estudo dessas novas condições de funcionamento do capitalismo internacional e suas repercussões. A questão não é aumentar a prática em detrimento da teoria ou vice-versa, o problema consiste em adotarmos uma nova forma de produzir conhecimento no interior dos cursos de formação do educador.

Dessa forma, deve-se entender que a formação docente é um processo contínuo e contextualizado que implica, por um lado necessariamente, um tempo de construção pessoal de cada indivíduo, tomando como base saberes oriundos de sua prática, suas experiências de vida e por outro, no conhecimento de diferentes abordagens epistemológicas, que vão se delineando durante o processo de formação, possibilitando a construção de novas competências e habilidades, assim como novos conhecimentos interdisciplinares da realidade social, na qual estão inseridos, deixando-os em permanente interação com a mesma.

#### **3.4 A formação continuada de professores no contexto das leis de diretrizes e bases**

As ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se a partir da década de 1980 (SEF, 1999). No entanto, só na década de 1990, a formação continuada passou a ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor Nóvoa, (1991); Estrela, (1997); Gatti e Veiga (1998).

Portanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio epistemológico, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vem emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira.

Partindo nessa direção que apesar das diferentes tendências da formação continuada de professores presentes no cenário brasileiro, a orientação teórico conceitual crítico reflexiva, como orientação fundamental para formação continuada vem sendo pesquisada por diferentes teóricos Alonso, 1999; Pimenta e Ghedimn, 2002; Imbernon, 2004; Alarcão, 2003 entre outros.

Partindo desse princípio, abandona-se o conceito de formação de professores como processos de atualizações que se dão através da aquisição de informações científicas, didáticas, e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática educativa do professor, para seguir uma definição de formação que consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir das reflexões críticas.

Tomando como base os estudos desenvolvidos pelos teóricos Shön (1992, 2000), Alarcão (2003) e Gómez (1992), foi possível sistematizar as operações que envolvem o modelo reflexivo a partir de quatro conceitos ou movimentos básicos: o conhecimento na ação, a reflexão sobre a ação. Aí se entende por ação toda atividade profissional do professor.

A partir da idéia de Freire, a formação continuada é concebida como em processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma interarticulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito a aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão mediante ações dentro e fora da escola.

Partindo desse pressuposto a formação continuada de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, rumo a autonomia, e levar a uma prática crítico reflexiva abrangendo o dia a dia da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Dessa forma não basta apenas refletir a prática pedagógica do professor, é preciso refletir de forma crítica e de modo permanente. Este processo precisa estar apoiado em uma análise emancipatória-política, para que os docentes em formação possam visualizar as operações de reflexão no seu contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo. Isso significa que o processo de formação deverá propor situações que venham possibilitar a troca dos saberes entre os professores, através de projetos articulados de reflexão conjunta. Para tanto, são indicados como sugestões metodológicas os seguintes dispositivos; o estudo compartilhado; o planejamento e o desenvolvimento de ações conjuntas estratégias reflexivas da prática; análise de situações didáticas entre outros.

Nesta perspectiva, o processo de aprendizagem dos professores será entendido como a construção de conhecimento pelo sujeito.

Até algumas décadas atrás, não se julgava necessário que os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental tivessem uma formação sistemática. O Curso Normal, que preparava esses professores, não enfatiza a formação geral nem os aspectos teóricos da educação, detendo-se quase só em aspectos metodológicos. Dava-se mais importância à chamada vocação e às características pessoais, tais como: a paciência, a abnegação, a doçura e o jeito para lidar com crianças. Assim, o magistério nas séries iniciais era visto como uma

atividade para mulheres, compatível com a “personalidade feminina” e com as atividades doméstica e a maternidade. Ou era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo do que formação específica (SALGADO, 2000).

Essa visão, sem dúvida preconceituosa, serviu muitas vezes de justificativa para a baixa remuneração dos professores e o pouco prestígio social da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Foi apenas em 1961, com a publicação da Lei nº. 4.024 Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que o curso normal equiparou-se a outros cursos de nível médio. Esse contexto, apesar de reconhecer a existência de grande número de professores não titulares em exercício, à legislação não apresentava qualquer proposta sistemática de formação inicial em serviço, abrindo apenas possibilidade de “exames de suficiência” a serem realizados em escolas oficiais, credenciadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação.

Com a implantação da Lei nº. 5.692/71 que determina a profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, o antigo curso normal transformou-se na habilitação do Magistério, podendo ser ofertado em qualquer tipo de escola. A decadência do Curso Normal prolongou-se por toda a década de 1980, apresentando-se como uma das evidências de fracasso da profissionalização do ensino de 2º grau e resistindo às diversas tentativas feitas para revertê-lo. Também na vigência da lei nº. 5.692/71 eram praticamente inexistentes as possibilidades de formação inicial em serviço, prevendo-se apenas cursos de preparação pedagógica intensiva para concluintes do 1º grau e exames de capacitação reguladas pelos Conselhos Estaduais da Educação.

Salgado (2000, p. 16):

No final da década de 1980, os debates sobre formação do educador passaram a fazer parte da pauta de discussões nas instâncias político-educativas. Exercem importância significativa nesse processo as entidades de representação dos educadores, cujas lutas e pressões se concretizaram em várias das disposições incluídas na Constituição de 1988.

É nesse momento que os educadores mais comprometidos com a causa da educação levantam a bandeira da formação continuada como um direito do professor. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOBE (1998) define “a formação continuada como um direito do professor”. A Associação Continuada pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOBE (1998) define “a formação continuada como uma das dimensões de uma política global para os profissionais da Educação”.

Assim, a formação continuada do professor ser colocada como uma exigência importante, tanto que passou a figurar como relevante nas leis federais e estaduais de ensino. A nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9394/96), no título VI, que trata dos profissionais da educação, Art. 63, diz: Os “institutos superiores de educação, manterão:

III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis”.

E na Constituição Estadual da Bahia, no parágrafo único do Art. 256, reza que: “O poder público assegurará a todos os profissionais do magistério a capacitação permanente e, periodicamente cursos de reciclagens, extensão e outros congêneres”.

De acordo com a LDB conquistas sociais não são alcançadas pelo simples fato de estar na lei ou por concessão do Estado, mas, principalmente, pelo desenvolvimento de propostas responsáveis, que caminhar para transformação da realidade.

A Constituição Estadual reconheceu que a educação é um processo construtivo e permanente, e já contempla a formação continuada de professores através do Art. 64, que diz:

As docentes das instituições públicas apoios e programas de capacitação de pessoal docente, através de uma política de pós-graduação que garanta o progresso na carreira docente e a possibilidade permanente de aperfeiçoamento.

Na LDB (Lei nº. 9.394/96), pela primeira vez, encontra-se respaldo legal e recursos financeiros para formação sistemática do profissional em educação.

Essa legislação ao mesmo tempo em que atribui aos municípios e, supletivamente, aos Estados e à União responsabilidade de realizar programas de formação para os em exercício (Art. 87), cria a Lei 9.424/96 que institui o FUNDEF, o qual prevê recursos financeiros para habilitação dos professores não titulados em exercício (Art. 7º e 9º). Vale ressaltar que hoje o que está em vigor é o FUNDEB que tem um objetivo maior, ou seja, é responsável pela Educação Básica.

Esse retrospecto apesar da brevidade nos mostra que tem havido conquistas nas políticas de formação inicial e continuada de professores. Entretanto ainda não se consolidou de fato a identidade desses docentes como profissionais da educação e que como tais necessitam estar em formação permanente para o desempenho competente de suas funções, adequando-se as evoluções que o mundo nos propõe.

No ano de 1992, a Secretaria de Educação Básica de Brasília junto com o MEC constatou que mesmo com uma infinidade de programas de formação continuada, promovidos pelos Estados e Municípios, a sua grande maioria não vem produzindo impacto efetivo na melhoria do desempenho do profissional da educação.

O MEC (1993) aponta algumas causas do insucesso:

1. A desvinculação entre os objetivos e conteúdos dos programas de formação e os propósitos de melhoria da qualidade e da eficiência das escolas;
2. A deficiente articulação entre as ações dos programas e a organização da carreira, ora pela ausência de planos de cargos e salários que contemplem a ascensão funcional veiculada a qualquer curso, tenha ele ou não impacto sobre o desempenho docente;
3. A deficiência de concepção e de planejamento em todas as ações desenvolvidas nos programas que se refletiram na inofensiva controvérsia entre “treinamento em conteúdo” versus “treinamento e prática de ensino” e na falsa opção entre “melhorar a formação básica” versus “treinamento em serviço”.

O documento relata também o surgimento de “indústrias de treinamento” monopolizados por grupos descompromissados com as práticas de melhoria do ensino e a constatação de baixos níveis de competência e desempenho docente.

As diretrizes traçadas pelo MEC (1999) para os programas de formação continuada foram estabelecidas tendo em vista a melhoria da qualificação técnico-profissional dos docentes, do bom relacionamento professor-aluno, bem como dos métodos de organização e gestão das unidades escolares. Para tanto, esses programas abrangerão ações de aperfeiçoamento articuladas em programas de formação continuada, propostas pelos sistemas de ensino em parceria com instituições de reconhecida competência na área de formação de professores. Essas propostas deverão ser formuladas a partir de necessidades identificadas, apresentarem estrutura metodológica e carga horária capaz de promover a efetiva melhoria do desempenho docente e prever as estratégias, de avaliação dessa melhoria.

Como já é sabido, vários autores fazem referência à necessidade e a importância da formação continuada, delimitando as características básicas para que a mesma ocorra de forma eficiente, em contraste com a concepção de reciclagem de professores. Para tanto, os programas de formação continuada devem propiciar aos professores a construção de novos conhecimento e modos de agir.

### **3.4.1 Formação Inicial e Continuada: Concepção**

A concepção de formação inicial varia segundo o modo pelo qual é encarada, pelo modelo da racionalidade prática. O modelo da racionalidade técnica a vê como momento por

excelência da formação no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicada a futura atuação.

Schön (1983), apoiado em Edgar Schein, reconhece três componentes do conhecimento profissional segundo esse modelo: um de disciplina fundamental ou ciências básicas, sobre o qual a prática se apóia ou a partir do qual é desenvolvida: outro de ciências aplicadas do qual derivam muitos procedimentos dos diagnósticos do cotidiano e soluções de problemas; e finalmente, as habilidades e atitudes, que concernem à execução real de serviços ao cliente, usando o conhecimento básico e aplicado.

Nesta visão, como o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente “superior” a conhecimento prática, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor.

Outra importante contribuição, trazida por Zeichner, é a distinção entre aprender e ensinar e começar a ensinar.

Segundo Zeichner (1993, p. 55):

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não embarace a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar.

Imbernón (2000) corrobora essa idéia, entendendo que o papel da formação inicial é fornecer as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, pois constitui-se, segundo ele, no começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas.

Quanto ao conteúdo, essa formação os alunos mestres de:

[...] uma bagagem nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógicas e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professor a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário isto é, apoiando suas ações em fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e não ensinar. (IMBERNÓN, 2000, p. 66).

Assim se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores, como quer os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada

na direção da racionalidade prática. Essa contribui para repensar o lugar e o papel da formação inicial no processo total de formação docente.

### **3.4.2 Da reciclagem à formação continuada**

A formação continuada do docente não diz respeito apenas a certificação oficial ou às exigências dos organismos internacionais. Ela é uma constante no cotidiano do professor e envolve questões atinentes ao próprio ambiente escolar bem como questões transversais relacionadas com a formação educacional de crianças e adolescentes e as metodologias do conhecimento. Essa formação não abrange apenas o professor, mas também incluem os outros profissionais da educação, com os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares.

A formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam se estas não possibilitam ao professor relacioná-los com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia. (NÓVOA, 1995; PERRENOUD, 2000).

Sabe-se que a formação não pode ser considerada como o único fator determinante de uma atuação “boa” ou “ruim” do profissional da educação. O momento histórico em que são entendidos os conceitos de escola, a concepção do professor e deve ser considerado para entendermos a formação continuada.

Na perspectiva da análise crítica da formação docente Candau (1996), revisando a problemática da educação continuada no Brasil nos últimos tempos, constata que a preparação dos professores, na grande maioria dos projetos realizados, tem sido pautada por uma perspectiva clássica, que enfatiza a reciclagem desses profissionais, vista como atualização da formação recebida.

Contraditoriamente a essa concepção clássica e reagindo a ela foi-se desenvolvendo nos últimos tempos uma série de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada. Trata-se de modelos construídos a partir de perspectivas

distintas, mas que, de modo geral, foram representadas por três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e de consenso entre os profissionais da educação.

Segundo Candau, o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. Já Imbernón (2001, p. 18), afirma que:

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio de desenvolvimento de capacidade reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

Nóvoa (1995, p. 24), também explica:

A formação dos professores como um contínuo fundamental em suas vidas e nas das escolas. Ele sugere que a formação docente volte-se para o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor para o desenvolvimento do profissional, produzir a profissão docente e para o desenvolvimento organizacional, produzir a escola.

Já Candau (1996, p. 143), enfatiza que:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógico e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e de um trabalho de permanente crítica sobre as práticas pedagógicas e de permanente (re) construção da identidade do docente.

Analisando as contribuições dessas novas perspectivas, Candau (1996) reconhece a enorme renovação para o desenvolvimento das pesquisas e para a formação continuada de professores, mas alerta para a necessidade de levantar algumas questões com a finalidade de ampliar o universo de reflexões sobre o tema e enriquecer essas propostas.

O primeiro questionamento da autora se refere ao fato de muitas dessas buscas apresentarem tendência a privilegiar os aspectos psicosociais e a focalizar realidades, pequenas de caráter intra-escolar ou entradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo não considerando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente.

Segundo Candau (1996) neste sentido, muitos dos trabalhos e reflexões desenvolvidos não articulam adequadamente, ou fazem de modo muito frágil, as dimensões micro e macro sociais, psicopedagógico e político-ideológico do magistério. É possível detectar em movimento de voltar a uma análise das questões da formação de professores quase sem nenhuma referencia a contextos mais amplos, sociais, culturais, políticos e ideológicos no qual se situam.

Outro aspecto que também pode ser diz respeito ao fato dessa perspectiva ter trabalhado muito pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. É posta muita ênfase na problemática do saber escolar, e do saber docente, que são componentes da cultura escolar, mas, por exemplo, trabalha-se muito pouco a cultura da escola, isto é, outros elementos, que não são só cognitivos, mas que fazem parte do dia-a-dia da escola e de seus; símbolos etc, presentes também na profissão docente. Igualmente, não tem incorporado a preocupação com a dimensão cultural da prática pedagógica.

Para Candau (1996, p. 151):

Estudos vêm sendo desenvolvidos por vários autores na perspectiva do reconhecimento da importância de se trabalhar no âmbito educativo questões relativas e diversidade cultural, étnica e as questões de gênero. Essa temática é hoje praticamente ignorada na Formação Continuada de professores.

Nesse sentido, André (2000) numa pesquisa sobre formação de professores analisou 410 dissertações e teses defendidas no Brasil no período de 1990 a 1998 sobre a produção discente, ela aponta três temas como os mais enfatizados nos trabalhos: formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente.

Quanto à formação continuada de professores, a autora, aponta como aspectos emergentes nas pesquisas de formação continuada de professores a didática e a prática do professor em sala de aula, tanto em relação ao desempenho de bons professores como em seu discurso e na coerência com sua prática e com seu compromisso técnico e político.

André apud Misukami (2000, p. 92):

A formação de professores para atuar em movimentos sociais, e com crianças em situações de risco é desconhecida. Ainda que, se encontrem algumas poucas pesquisas sobre a formação do professor para o ensino superior e para cursos profissionalizantes, para atuar com adultos, portadores de dificuldades especiais e com o ensino rural, são conteúdos que merecem muito mais atenção nas pesquisas. A educação da distância na formação continuada também é outro conteúdo pouquíssimo pesquisado. A relação do professor com as práticas culturais é um conteúdo quase esquecido.

Portanto, construir uma escola diferente implica sob esses pontos de vista, um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente, não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não vêm aplicado na própria formação. Trata-se de uma questão de coerência entre o que os educadores aprendem (e como aprendem / e o que se lhes pede que ensinem / e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se referem aos conteúdos quanto a enfoque, métodos, valores e atitudes.

### **3.4.3 Os modelos de formação continuada**

#### **Modelo de Racionalidade Técnica**

Para (CHAUÍ, 1997, apud MISUKAMI et al 2000), este modelo é visto como aplicação de regras de conseqüências da teoria e da técnica à prática pedagógica. A imagem do professor técnico tem raízes neste modelo. É uma concepção dos limites da prática, prevalecendo por todo século XX.

Nesse modelo ocorre uma divisão do trabalho entre investigação e prática e uma subordinação dos níveis mais aplicados aos níveis mais abstratos da produção do conhecimento. O modelo de racionalidade técnica domina a maior parte da investigação educacional dos últimos trinta anos. Em conseqüência disso a formação de professores

abrange dois componentes: científico cultural (conhecimento do conteúdo e se ensinar) e psicopedagógico (aprender a fazer).

De acordo com Gómez (1999) a racionalidade técnica representa um avanço em relação ao modelo empírico, visto que, defende a aplicação do conhecimento do método empírico, visto que, defende a aplicação do conhecimento do método científico na análise prática e na regulação da intervenção do professor. Em sua opinião, a tecnologia educativa não pode continuar lutando contra uma evidência, as características dos fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores.

### **O modelo de Racionalidade Prática**

Segundo Zeichner apud Gómez, (1999, p. 102), parte da análise da prática dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino aprendizagem para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora.

### **O modelo reflexivo e artístico**

Segundo Schön (1997) no modelo de formação de professores como artistas reflexivos a prática adquire o papel central de todo o currículo assumindo-se como o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática encontra-se sempre num equilíbrio difícil e instável entre a realidade e a simulação: por um lado, deve representar a realidade da aula, com as suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito; por outro lado, deve proteger aluno-mestre das pressões e riscos da aula real, que excedem a sua capacidade de assimilação e reação racional. Em resumo ser um espaço real onde o aluno-mestre observa, analisa, atua e reflete sem a inteira responsabilidade da prática sobre os efeitos geralmente irreversível das suas ações.

Diante desta decorrente discussão é de fundamental importância repensar na formação do professor. Pois o que podemos notar é que tal formação tem servido tão somente aos interesses do Estado. A escola serve como instrumento de reprodução social, pois dela sairá

trabalhadores que irá servir as idéias do Estado. Nesse momento podemos perceber as relações de poder vigente no currículo, pois nele sobressaem os interesses das classes dominantes.

Dessa forma, busca-se discutir a formação do professor de maneira que a partir destas análises possa identificar se essa formação é meramente para atender as exigências da LDB ou se nesse processo o professor tem se tornado melhor solucionador de problemas. No contexto desse debate a formação continuada do professor não pode está pautada na questão tecnocrática e corporativista, características da sociedade dominante. O professor é o principal mediador no processo de ensino de aprendizagem e necessita de uma formação que lhe permita unir teoria a prática, além de refletir suas ações e acima de tudo entender que ele é parte central na luta pela democracia e pela justiça social.

#### **3.4.4 O PROFA na formação continuada**

O PROFA é um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto a crianças como a jovens e adultos. É aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

O objetivo deste programa é desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste programa são oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Contexto este representado por um grupo de formação, permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso de uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são essenciais na formação dos alfabetizadores.

Um trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira dos educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da Língua Escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças

constróem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais (FERREIRO, 1985).

O Governo Federal, juntamente com o MEC, adotou esse programa visando à diminuição do fracasso escolar no Brasil. Sua principal finalidade é oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos. Esse conhecimento didático, que se expressa em uma metodologia de ensino da língua escrita, é uma produção coletiva construída a muita mãos em diferentes países. A partir daí deu-se a necessidade da implantação do PROFA nas escolas municipais de Conceição da Feira.

Analisando o alto índice de repetência e evasão em nosso município de Conceição da Feira, a Secretaria Municipal de Educação depois de um estudo informal percebeu a falta de cursos formação continuada para os professores da rede e no ano de 2000 adotou esse Programa de Formação Continuada – PROFA, pensando em diminuir o fracasso escolar que já estava ali estabelecido, com a capacitação dos professores que atuaram na pré-escola e nas primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégia de resolução de situação-problema, análise de produção dos alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientação determinada.

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de texto e materiais que são socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista à avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas.

Ao término do curso, os participantes receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o Ministério da Educação e Cultura - MEC.

Referindo-se a organização didática, esta é composta de módulos de unidades, equivalentes a um ou mais encontros. A última das unidades de cada módulo é sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas. O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e a didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o módulo 2 mais focado em situações

didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização.

De modo geral, as unidades, contam com cinco atividades propostas para cada encontro do Grupo de Formação de Professores, com duração de três horas.

Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros: a literatura compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Ideias, que é momento dos professores compartilharem suas ideias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas proposta no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.

As demais atividades propostas variam, mas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de proposta de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiência! que possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

Os materiais que compõe o programa:

O trabalho de formação proposta apoia em dois tipos de material:

- textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores;
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.

Estes materiais são organizados em kits e entregues à Instituição parceria, para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas. Há uma riqueza de material escrito como: Documento de Apresentação do Programa, Guia de Orientações Metodológicas Gerais, Guia do Formador, Coletânea de Textos, Fichário/Caderno de Registros, Catalogo de Resenhas, Manual de Orientação para uso do acervo do Programa, Nacional Biblioteca da Escola, e de vídeos, o Programa possui: 11 vídeos do módulo 1, 9 vídeos do módulo 2, 9 vídeos do módulo 3 e 1 vídeo do Formador.

No município Conceição da Feira só foi possível a implantação do PROFA através de uma parceria do MEC junto a Secretaria Municipal de Educação. Outras secretarias de educação de outros municípios, universidades, escolas de magistério ou organizações não governamentais também estabelecem as bases da parceria que o tornará viável. As bases desse termo são as seguintes.

Cabe ao Ministério da Educação:

- Disponibilização do kit materiais do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

- Orientação para seleção dos professores que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores-gerais.
- Formação dos professores formadores na fase 1 e acompanhamento do programa na fase 2.
- Disponibilizar instrumentos/atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores.
- Socialização de modelos de relatório que subsidiem a elaboração desse tipo de documento pelos formadores.
- Disponibilização, pela internet, de endereços de correspondência de todos os formadores envolvidos no programa.
  - Realização de conferências e reuniões temáticas a distância.
  - Definição de critérios para certificação dos professores cursista.
  - Realização da avaliação do programa em parceria com instituições especializadas.

Da parte da instituição interessada, em relação aos formadores:

- Disponibilização de um coordenador-geral devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a Equipe Técnica da Secretaria de Educação Fundamental do MEC.
  - Seleção de professores que assumirão a coordenação dos grupos.
  - Liberação dos professores formadores que integram o quadro de pessoal da Secretaria de Educação.
  - Garantia da participação dos professores formadores e do coordenador-geral nos encontros com a Equipe Técnica.

Para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e escrever, é indispensável que os professores tenham assegurado seu direito de aprender a ensiná-los. Cabe as instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmo, orientando-se por esse pressuposto, desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender, reconhecer-se como modelo de referências para os alunos, utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita, observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parcerias, para fazer intervenções

pedagógicas adequadas, planejar atividades desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real do aluno, formar agrupamentos produtivos de alunos, selecionar diferentes tipos de textos. (PERRENOUD, 2002).

Dessa, maneira fica assegurado que o fracasso escolar poderá ser reduzido, através de cursos de Formação Continuada tais como: PROFA, EJA, Proletramento entre outros. Por isso, pensando em reduzir o alto índice do fracasso escolar no nosso município, a Secretaria de Educação tem implantado vários cursos de Formação Continuada, através dos quais estão sendo obtidos resultados positivos.

### **3.5 Formação de professores e política educacional**

Como o ensino é uma atividade de conflitos, principalmente de valores presentes na vida dos alunos, professores, sociedade e escola, exigindo, constantemente, posições éticas e políticas por parte dos professores, sobretudo. Nessa perspectiva, Gatti (1997, p. 83), afirma que “o ensino é a atividade que identifica o professor, e para ser professor é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade, para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas, incertas e conflituosas em sala de aula”.

Nesse contexto, encontra-se um paradoxo na profissão professor. Enquanto nos deparamos com o descaso para com a educação e a desvalorização do professor, percebemos que há uma expectativa em torno deste profissional por toda sociedade – governo, escola, família que depositam neles seus anseios. Eles estão sendo cobrados para dar conta das graves questões que envolvem a escola hoje. Os professores se questionam: o que é ser professor hoje?

Assim, ao mesmo tempo em que convivemos com uma escola que mantém o modelo de sociedade industrial, nos deparamos com um professor que está se questionando diante das novas exigências que o sistema lhe apresenta. Além disso, também vivemos numa época de perda da credibilidade, perda da certeza científica. As verdades científicas são questionadas e postas em discussão permanentemente.

Reverter um quadro de má formação inadequada não é um processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas, como defende Gatti (1997, p. 84), “não se faz milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip

de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo o nosso processo de crescimento físico-fisiológico”.

O desafio não é simples. No Brasil, a complexidade da questão se amplia dadas nossas condições de ensino, em que boa parte daquilo que é fundamental e que em outras nações já se fez, aqui ainda se está por fazer o desafio está em suprir as necessidades não satisfeitas até aqui, ao mesmo tempo em que se atendem aos novos cenários em desenvolvimento.

Recorrendo a Gatti (1997, p. 91) percebemos que, ”substantiva, consistente e continuamente não se encontram, nos vários estados, iniciativas para sustentar com pessoal qualificado a formação das novas gerações”. O que se encontra em relação ao magistério de Ensino Fundamental e Médio, é pouco cuidado com a sua formação e carreira, ao lado dos salários precários. Apesar dos discursos, a educação básica sempre foi a “área menor” das políticas. Nos discursos, a primeira, nas ações efetivas, a última, com pouquíssimas exceções. Com relação à formação e a carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas tem sido, até aqui, mais que modestas, como se professor fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de “quebra-galhos, dá se um jeitinho”.

Para Gatti (1997), fica-se correndo atrás do déficit, seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Esta, a formação em serviço, não existe para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de suas áreas a da educação, inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior.

De acordo ao que afirma esta autora, uma infinidade de capacitações foram promovidas pelos Governos Federal, Estadual e Municipal, entretanto não produziu, em sua grande maioria, impacto efetivo na melhoria do desempenho profissional de educação como constatou a Secretaria Nacional de Educação Básica, que elaborou em 1992, com a colaboração dos demais órgãos do MEC (Ministério da Educação e Cultura) as diretrizes gerais para capacitação de professores, dirigentes e especialistas da Educação Básica (MEC, 1993) nos quais aponta algumas causas de tal insucesso.

A primeira é a desvinculação entre os objetivos e os conteúdos dos programas de capacitação e os propósitos de melhoria da qualidade e da eficiência das escolas. A segunda causa é a deficiente articulação entre as ações de capacitações e a organização da carreira, ora pela ausência de planos de cargos e salários que contemplam a ascensão vinculada a qualquer curso, tenha ele ou não impacto sobre o desempenho docente.

A terceira causa da ineficiência das capacitações é a deficiência de concepção e de planejamento das ações desenvolvidas nos programas de capacitação que se refletiram na inofensiva controvérsia entre “treinamento e conteúdo” versus “treinamento em prática de ensino”.

As diretrizes de capacitação do MEC foram estabelecidas na busca da melhoria dos níveis de qualificação técnico-profissional dos docentes, do relacionamento professor-aluno, bem como dos métodos de organização e gestão das unidades escolares, e para tanto os problemas sistemáticos e continuados de capacitação de docentes da educação básica abrangerão ações de aperfeiçoamento articuladas em programas de capacitação permanente, propostas pelos sistemas de ensino em parceria com instituições de reconhecida competência na área de formação continuada de professores.

No presente momento, novos investimentos, democratização do acesso e formação de professores integram as políticas do Governo Federal para melhorar a qualidade da educação no país. O objetivo é atender, progressivamente, todos os profissionais da educação básica que não têm habilitação e oferecer atualização para os demais. São duas modalidades de cursos: formação inicial, para professores sem habilitação (magistério e licenciatura), e formação continuada, para atualização didática e pedagógica dos professores que já possuem habilitação (Lei 9394/96).

### **3.6 Concepções sobre formação de professores**

A formação de professores para Nóvoa (2002) pode desempenhar um papel importante na configuração profissional docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no âmbito escolar.

A formação de professores tem ignorado sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também, não tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas, consideradas como organização dotadas de margens de autonomia. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Na trajetória das concepções e das políticas de formação de professores detecta-se um processo histórico de desvalorização social desses profissionais. Ela constata a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salário aviltantes, ausência de infra-estrutura para exercício profissional, jornada de trabalho estressante, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação a carreira de magistério a qual, segundo ela “sempre foi impingido um tom heróico mistificador e desprofissionalizante.

Ainda, considera que estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil. Tudo isto faz a educação ser confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Dentro deste contexto, Nóvoa (2002, p. 34) defende que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

Nas palavras de Nias (1991) in Nóvoa (2002, p. 36) “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.”

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

Na visão de Nóvoa (2002, p. 40), para que ocorra a troca de experiências:

É importante a criação de redes de (auto) afirmação participada, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. Esta troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.

Nóvoa (2002, p. 42) contextualiza que “as práticas de formação que tomam como referência às dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores”.

A retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores são muitas vezes desmentida pela realidade e os professores tem a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógica administrativa e a regulações burocráticas. (NÓVOA, 2002).

Diante desta realidade, Nóvoa considera que é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, sabendo-se que as escolas não podem mudar sem o empenho dos professores e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível às mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos e modelos práticos. É preciso que a formação de professores seja repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua. (HARGREAVES, 1991 in NÓVOA, 2002).

As evoluções recentes de investigação em ciências da educação, e, sobretudo, as correntes que procurem estimular uma atitude investigativa no seio dos professores têm vindo a consolidar as bases teóricas e conceptuais do movimento acima descrito. (ELLIOTT, 1990 in PERRENOUD, 2001). Assim sendo, é natural haver esforços inovadores na área da formação-ação e de formação-investigação.

Uma das perspectivas fundamentais a respeito da qual é preciso ter clareza é a da natureza do conhecimento que um projeto de formação de professores deseja construir. Não só o saber sobre alguns conteúdos, mas principalmente o saber fazer, para fazê-lo bem feito.

Portanto, a idéia de competência profissional é algo que engloba uma série de características ligadas às capacidades que favorecem resoluções de problemas e que se realiza dentro da reação educativa. Estar sempre referida ao sujeito que age e ao contexto dentro do qual se situa, não podendo ser separada das condições em que a ação foi implementada, isto é, ela encontra seus limites, pois é sempre relacional – daí a dificuldade de conceitualizá-la.

### 3.7 Formação inicial

Um processo amplo que assume duas modalidades principais nos países da América Latina: habilitação acadêmica e capacitação em serviço. A primeira entendida como o processo convencional de educação, a formação inicial, é aquela que se alcança após a obtenção de estudos prévios (primário e/ou secundário). A segunda, a formação continuada, por sua vez consiste em processos e/ou ações que se oferecem: os professores titulados já atuando nas escolas (com o propósito de melhorar seu desempenho e/ou atualizar a formação inicial recebida) e as pessoas incorporadas ao ensino, mas sem a mínima formação acadêmica. (NUNES, 2001).

Para Perrenoud (2001, p. 82);

A maioria dos docentes foi formada por uma escola centrada nos conhecimentos e este sente-se à vontade neste modelo. Sua cultura e sua relação com o saber foram forjadas destas maneiras, e eles aproveitam a tal sistema, pois seguiram uma longa escolaridade e foram aprovados nos exames com sucesso.

Vale, no entanto, ressaltar que já se delinearão algumas tentativas de reverter essa situação. Uma delas já em curso, que visam superar a inadequação dos professores que atuam no Ensino Fundamental no Brasil. Segundo o MEC, mais de 225 mil dos 1,07 milhões dos educadores que lecionam nas pré-escolas e no Ensino Fundamental I e II no país são considerados “leigos” (MEC, 2005). Isto é 21% dos educadores nessas séries não possuem o nível de escolaridade mínima requerido na Lei 9394/96, art. 62 – Nova LDB.

Após longo período de descontinuidade dos projetos educacionais, o governo parece ter tomado medidas mais concretas para enfrentar esse desafio. A versão preliminar do Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Básica, elaborado pelo MEC, propõe um novo modelo de professor por meio de um projeto que visa modificar a formação dos educadores no país.

O documento reconhece que, embora com formação muito desigual, os professores do Ensino Básico em geral apresentam conhecimentos e habilidades que correspondem a “uma situação preocupante de desprestígio social e desvalorização da profissão docente”. Por isso, o relatório destaca a pretensão de acabar com professores que não passam de meros técnicos e formar docentes que estimulem o questionamento, o raciocínio e a criatividade dos seus alunos. Para tanto será preciso capacitar professores e especialistas da educação. Valorizar os

docentes, com a correção das distorções salariais garantia de uma evolução funcional na carreira. Não há mágica fora disso. “Sem guerra declarada à burocracia a escola pública permanecerá em seu mundo fechado de faz-de-conta”. (GÊNIO, 1998 in PEREIRA, 2000, p. 132).

Diante disso, a concepção de que a formação é uma decorrência direta dos cursos de preparação para o magistério. Esta passa a ser vista como algo bastante complexo que depende ainda de valores, atitudes, e disposições pessoais, o que confere a cada professor um estilo. Contudo, ainda é extremamente relevante a formação inicial por ser o espaço, por excelência, para o professor adquirir o instrumental básico para o exercício das atividades docentes.

### **3.8 O professor e a formação através da prática reflexiva**

Conforme afirmação de Nóvoa (1997) a formação de professores tem sido um assunto muito discutido, devido à importância da educação para a formação dos indivíduos.

Autores como Libâneo (2002) vem discutindo como está sendo trabalhado a formação de professores, para que eles possam atender as exigências que estão sendo cobradas. Libâneo (2002), afirma que a melhoria na qualidade do ensino não só está veiculada a formação do professor como também é imbuída, na questão salarial condições de trabalho, melhor qualificações e mais estabilidade das equipes docente nas escolas.

Assim sendo, está havendo uma preocupação dos órgãos governamentais pela reforma no sistema educacional, mas o que podendo-se perceber que se trata de uma reforma quantitativa, pois a preocupação está em construir mais escolas, matricular mais alunos, diminuir a evasão e a repetência e promover cursos de treinamento para os professores, o que remete a se pensar que as reformas propostas e colocadas em pratica, estão acabando por condicionar os fins da educação as necessidades da produção e do desenvolvimento econômico do país.

A preocupação maior deveria estar não só na expansão quantitativa do sistema como também em assegurar o sucesso escolar, quer dizer, elevar a qualidade de educação. E para isso é preciso haver uma preocupação com a formação do professor, para atender a demanda dos alunos. É preciso aumentar a motivação do professor, e para isso é preciso repensar a questão salarial e as condições de trabalho destes profissionais.

Muitos educadores apresentam como alternativa para melhorar a qualidade de ensino formar bons professores. Nesse sentido, Nóvoa (1997) afirma que "não há ensino de qualidade, nem reforma educativa nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professor".

É preciso adequar à formação docente para a realidade social em que eles estão inseridos. As considerações feitas até aqui, vêm discutindo a formação do professor, tendo em vista sua prática. Para tanto, Freire (1997), aponta um dos saberes necessários a formação docente. Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Assim como propõe o texto de Delors (1999), aprender a conhecer, neste caso o professor precisa levar o aluno a construir o conhecimento e não apresentá-lo como algo pronto. Isso remete ao pensamento de que muitos professores não assumem essa postura frente à turma por não ter passado por este processo em formação.

Imbéron (2002, p. 40), explica que:

A preocupação maior está em formar um professor capaz de refletir sobre a própria prática docente, como objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. Pelo que parece os cursos em que os professores têm se formado, não estão se mostrando capazes de efetivar esta função tão importante para a formação docente, pois a formação deveria dotar o professor de instrumento intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e a interpretação das situações complexas em que situa.

Nóvoa (1997) trata da formação e da profissão docente mostrando que historicamente a formação não pode separar o eu pessoal do eu profissional, uma vez que esta profissão está compenetrada de idéias, afetividade e valores e muito exigente quanto à persistência e ao relacionamento humano.

Neste sentido entra a questão do professor reflexivo. A reflexão do professor sobre a sua prática deve ultrapassar os limites da sala de aula, da disciplina e da escola levando em conta o contexto sócio econômico, político e cultural do professor e do aluno.

No momento em que o professor reflete sobre a prática, levando em consideração o contexto e as condições sociais, políticos e econômicos que influenciam as suas ações poderá reconstruir sobre o que fazer na prática em sala de aula.

Vale ressaltar o conceito de reflexão na ação que Schön (1997), um processo mediante o qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. Sem dúvida esse processo de formação pela reflexão é um dos fundamentos básicos na formação profissional, uma vez que cada professor conhece a realidade em sala de aula.

Nessa linha de pensamento o professor reflexivo procura ir ao encontro do aluno, levando-o a entender o próprio processo de conhecimento, ou seja, o professor ajuda o aluno a articular o conhecimento diário com o saber escolar.

Schön (1997) in Nóvoa (1997, p. 82) ressalta que:

Esse tipo de ensino é uma forma de reflexão na ação que exige no professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno mesmo numa turma de trinta, tendo uma noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

A partir dessas contribuições vê-se a necessidade de analisar como os professores estão trabalhando de maneira a articular o conhecimento diário com o saber escolar. Schön (1997) in Nóvoa (1997) propõe estimular os professores a utilizarem o próprio ensino como forma de investigação destinada a mudança das práticas.

Nesta perspectiva, a formação de professores centrada na investigação envolve os esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir de suas próprias práticas. O ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhe é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada. (ZEICHER in NOVOA, 1997, p. 126).

Alguns autores como Imberón (2002), destacam a importância da pesquisa para a formação do professor, na qual ele possa pensar a sua prática docente, buscando soluções para os problemas que acontecem em sala de aula. Sobre esse assunto Imberón (2002, p. 42), afirma que “através desse modelo de formação pela pesquisa, professor encontra a capacidade de formular questões sobre a própria prática e se prefixa objetivos que tratem de responder as tais questões”.

É no exercício de sua prática que os professores devem estar sempre refletindo coletivamente no que ensinar e no que aprender de maneira que eles possam dar conta da complexidade de situações que esses encontram no cotidiano escolar, e aqueles vivenciados pelos alunos fora da escola.

## IV CAPÍTULO

### 4 METODOLOGIA

#### 4.1 Abordagem da pesquisa utilizada

No atual contexto as temáticas referentes a formação continuada não podem ficar de fora das discussões, composições e vivências dos currículos escolares. Por isso, esta proposta de investigação tem como objeto de estudo teórico a inovação pedagógica no que diz respeito à formação continuada, baseada no pensamento complexo e reflexivo, tendo como objetivo analisar os problemas, as invariantes culturais relativas à vivência da Formação Continuada, na Escola Municipal Monteiro Lobato. A pesquisa é de fundamento qualitativo e de caráter etnográfico, considerando que esse tipo de pesquisa fornecerá dados para as múltiplas questões presentes, e possíveis ferramentas para conhecer os conflitos e as dificuldades dos educadores no confrontar de várias questões presentes na cultura escolar, pois se trata de valores e normas culturais que se transformam muito lentamente.

Com isso a educação é vista como um instrumento capaz de promover uma possível ascensão social cujo processo de socialização das atuais gerações não podem ser considerada de modo linear ou mecânico.

É válido dizer que esse processo é complexo e não se pode negar as resistências que irão surgir tanto individuais, como de grupo, assim como as contradições que certamente serão inevitáveis.

Lembrando Sacristán (1995, p. 89), vale ressaltar que “a escola não opera no vazio, a cultura que ali se transmite não cai em mentes sem outros significados prévios”. Diante disso, não pode-se desconsiderar os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos fora da escola. Por esta razão, faz-se a proposta da utilização da investigação etnográfica qualitativa para este estudo que, segundo André (1995, p. 81):

Tem mostrado que existe um saber construído pelos professores com base nas situações concretas encontradas nos seus ambientes de trabalho e que estão relacionadas ao tipo de aluno que eles têm às condições de os recursos instrucionais, as representações que eles vão gerando sobre o seu trabalho, as quais por sua vez decorrem de suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica.

Sendo assim, verifica-se que os estudos qualitativos na perspectiva etnográfica valorizam os aspectos descritivos e as percepções pessoais devendo focalizar o particular como também sua totalidade social, compreendendo os sujeitos envolvidos e o contexto que está inserido.

Busca-se compreender a pesquisa etnográfica trazendo uma discussão do que essa significa quais suas características e como acontece essa vinculação com a educação. Segundo André (1995, p. 27):

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etnologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A importância da etnografia como instrumento de conhecimento aproximação com o outro tem sido situada no âmbito de realidade como escolas, bairros, entre outros, pois é nessa instância mais imediata do encontro da alteridade que se percebem as incongruências dos códigos verbais (escrita) como de outra natureza – comportamentais, valores, estilos de vida e de modos de entender o que a escola ou qualquer outro agente educador espera do seu usuário.

Na educação o foco de interesse é o processo educativo diferente dos etnógrafos. Assim, há uma diferença de enfoque nestas áreas e isso evidencia que muitas vezes é feita uma adaptação da etnografia à educação com os estudos etnográficos, fazendo uso de técnicas associadas à etnografia.

Faz lembrar e de referir que a grande contribuição da antropologia (ou etnologia) tem sido uma proposta de tolerância com a diferença. A etnografia, com sua forma de descrever densamente sociedades a partir de uma experiência empírica direta - o trabalho de campo – é um meio que pode ser eficaz como instrumento de sensibilização dos atores inscritos no processo educativo.

Dessa forma, a pesquisa etnográfica como criação antropológica busca segundo André (1995) formular, conceitos, hipóteses, abstrações, teorias e não sua testagem. Portanto, usa a flexibilidade e abertura para os trabalhos e vem sendo revistos e analisados os focos da investigação.

Para isto Mattos (2001, p. 03), traz sua contribuição:

Etnografia vem do grego Graf (o) um tipo particular – um etn (o) ou uma sociedade em particular. Antes de investigadores iniciarem estudos mais sistemáticos sobre uma determinada sociedade eles escreviam todos os tipos de informações sobre os povos por eles conhecidos. Etnografia é a especialidade da antropologia que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião e manifestações materiais de suas atividades, é parte da disciplina integrante da etnologia é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo.

A relação antropologia, cultura e etnografia está também assinado por Geertz (1989) quando esse afirma que o estudo da cultura deve basear-se no exercício da etnografia como prática de pesquisa propícia de uma descrição densa dos fatos ocorridos dentro de uma cultura, sendo descritiva e interpretativa dos atos dos sujeitos e das relações peculiares a cada lócus de estudo. A tônica dessa abordagem é a delimitação de um “todo social” em que as fronteiras e os contatos interculturais não são considerados como objetos.

A experiência etnográfica tem sido vista como um processo de reconstrução dos fatos observados e trazidos ao pesquisador por seus “nativos”, processo esse que implica em transformação. O olhar relativizador da Antropologia (que vê as coisas relacionalmente) não deixa imune o observador e sabe-se que tampouco o observado.

Vale dizer que o ensino escolar tem um potencial limitado para a conquista de objetivos que afetam valores e comportamentos enraizados nos diversos grupos sociais, acredita-se que existe a possibilidade de ampliar os espaços para construção das relações, mesmo a não hierarquizada entre os indivíduos para os quais a escola possa contribuir.

Em relação à importância da reflexividade para compreensão dos fenômenos relacionados à formação continuada, numa perspectiva de base etnográfica, tem-se amparo.

A reflexividade na pesquisa tem grande relevância na produção dos dados, pois ela se refere a uma construção de conhecimento que se dá no caminhar com o outro através de um olhar direcionado para e com o participante, ouvindo a sua voz, partindo do seu ponto de vista. Dessa forma, o processo da pesquisa resulta numa produção do conhecimento

construído reflexivamente através de uma constante interação e auto questionamento do pesquisador. (MATOS, 2005).

Diante de toda essa discussão, sobre formação continuada de professores, percebe-se que muitos questionamentos surgiram e que poderá ser discutido com maior profundidade. Segundo Mattos, “O objeto do etnógrafo é esse conjunto de significantes em torno dos quais os eventos, ações e contextos são produzidos, percebidos e interpretados e sem os quais não existem como categoria cultural”.

#### **4.2 Lócus da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Monteiro Lobato situada na Rua Ruy Barbosa, Centro no município de Conceição de Feira - Ba. A escolha desta escola deve-se ao fato de os professores que atuam nesta Unidade de Ensino terem participado do PROFA – Programa de Formação Continuada, o que facilitou a realização da pesquisa de campo, assim como as escolas até o momento em se valido das orientações do Programa.

Participaram deste trabalho como sujeitos da pesquisa 20 professores que atuaram no PROFA.

#### **4.3 Instrumentos utilizados na coleta dos dados**

Por optar pela pesquisa qualitativa que tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, tendo como objetivo básico abranger o máximo na descrição, a investigação foi composta pelas técnicas de observação simples, entrevistas semi-estruturadas e análises dos documentos, pois observa-se que essas técnicas irão retroalimentar a fase posterior da pesquisa com análise de dados. Sendo o lócus da pesquisa a Escola Municipal Monteiro Lobato da educação básica de Conceição da Feira – BA. Uma vez que as escolas estão ainda pautadas no modelo tradicional, onde o aluno freqüenta um turno de quatro horas diárias. A amostra será composta pelos professores da rede de ensino, diretor, coordenador pedagógico de ensino e o formador do PROFA.

Foi utilizado, como material instrumental de coleta de dados um questionário composto por 16 (dezesseis) perguntas fechadas que forneceu uma visão clara dos professores

da Escola Monteiro Lobato do município de Conceição da Feira – Ba. Uma vez que as escolas estão ainda pautadas no modelo tradicional, onde o aluno frequenta um turno de quatro horas diárias.

Para coleta de dados usou-se a técnica de entrevista, pois a coleta em fontes primárias diz respeito a documentos escritos ou não e podem ser feitos no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (LAKATOS, 2001).

Com base nesse entendimento foi utilizada a técnica de entrevista semi-estruturada como instrumento para a coleta de dados, a fim de obter informações, respostas, e conclusões sobre o tema de estudo tendo em vista os objetivos dessa dissertação.

#### **4.4 Procedimentos Metodológicos**

Na pesquisa de campo inicialmente uma reunião com todos os professores, diretor, coordenador da escola para apresentação do projeto de pesquisa, falei sobre a temática esboçando todo o projeto. Em seguida utilizei entrevista com 20 sujeitos, buscando responder a questão levantada inicialmente. Para tanto, usei um roteiro de entrevista, distribuindo um questionário com perguntas fechadas que teve como objetivo revelar se realmente os cursos de formação continuada tem sido importantes para a mudança da prática dos professores que deles participam, no caso do PROFA.

Nas entrevistas, previamente preparadas e aplicadas em dias e horas combinados com as pessoas envolvidas.

#### **4.5 Método da análise de dados**

Os dados foram analisados com base numa combinação dos enfoques qualitativos e quantitativos. Procurou-se conhecer não apenas a frequência dos fenômenos, mais principalmente como e porque ocorrem.

Para análise de dados, optou-se pela técnica de análise de conteúdo, que segundo Minayo (1995, p. 74), possui duas funções:

[...] uma se refere à verificação de hipóteses e/ou. Ou seja, (...), podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.

De acordo com Minayo (1995), a técnica de análise de conteúdo abrange as fases de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Verifica-se, que na pré-análise, há organização do material coletado por meio de entrevista. Logo após será realizada uma leitura para tomar conhecimento da essência das respostas e assim definir as unidades de registro, de contexto, trechos significativos e as categorias, baseando-se nas questões de estudo.

Na fase de exploração do material realizará a releitura do material e fará à classificação dos dados obtidos através dos núcleos de sentido, baseando-se nos objetivos do estudo do referencial teórico, tabulando os resultados e divulgando-os através de tabelas e gráficos.

Já na última fase deverá desvendar o conteúdo que está subentendido ao que está sendo manifesto, não excluindo as informações estatísticas, porém detendo-se as determinações dos fenômenos que o estudo busca com esta análise, buscando os pontos convergente, divergentes e complementares.

#### **4.6 Caracterização da Escola**

A história desta instituição iniciou-se com a desintegração da Escola Cantinho do saber, fundada em 07 de março de 1988, que atende a clientela da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II e o EJA. Sendo assim, no dia 06 de março de 2005 surge a Escola Monteiro Lobato, atendendo especificamente a Educação Infantil e o Fundamental I. O nome escolhido em razão deste importante escritor dedicar as suas obras literárias ao público infantil, que constitui hoje 50% de nossa clientela.

A construção da linha pedagógica da escola agrega idéias que enfatizam a inserção dos alunos no contexto social, assim a sistematização dos conteúdos prima pela construção de saberes que tenham significância humana e social.

A organização administrativa da Escola Monteiro Lobato, conta com uma direção geral, que é o núcleo executivo, responsável pela organização, gerenciamento e controle das

atividades da Unidade Escolar junto à Coordenação Pedagógica, Agentes Administrativos, Serviços Gerais e Secretária Escolar.

A estrutura física da Unidade Escolar é composta de 06 (seis) salas de aulas, 04 banheiros: 01(um) masculino e 01(um) feminino, 01(um) dos professores, 01 (um) para os demais funcionários; 01 (uma) sala para os professores, 01 (uma) sala da diretoria, 01 (uma) cozinha, 01 (uma) cantina, 01 (uma) sala de leitura e 01 (um) reservatório de água.

A escola dispõe de alguns recursos pedagógicos, tais como: 01 (uma) televisão de 29 polegadas, 01 (um) Vídeo-Cassete, 01 (um) aparelho de DVD, 02 (dois) aparelhos de som, 02 (dois) mimeógrafos, 01 (uma) máquina de escrever.

O corpo docente é composto por 12 (doze) professores que residem na sede do município, sendo que 80% desses professores têm carga horária de 20 horas, 20% têm 40 horas.

Os AC's (Atividades Complementares) são realizados às quintas-feiras em turnos opostos, com carga horária de 02 horas semanais, e é dirigido pela diretora e coordenadora pedagógica. O objetivo é planejar e discutir assuntos que contribuam para o bom andamento das ações educativas.

O corpo discente que frequenta a Unidade Escolar são oriundos, em sua grande maioria, da zona rural, os demais pertencem à sede do município. O funcionamento acontece nos turnos matutino e vespertino, com as turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Vale dizer que este ano de 2008 será implantado o Ensino de Nove Anos, política do Ministério da Educação para todo o Brasil.

As salas de aula são amplas, equipadas com carteiras, quadro de giz, mesas para o professor, armários na sala para cada 02 professores, boa iluminação e ventilação. Todas as salas são devidamente arrumadas com murais, cartazes e produções dos alunos.

A escola recebe recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), anualmente, para a manutenção de materiais pedagógicos, de consumo e permanentes. Participa ainda do Programa do Livro Didático, Literatura em Minha Casa. Todos estes programas pertencem MEC (Ministério da Educação) e ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

A participação da comunidade junto à escola tem sido constante, tornando-se parceiros ativos e fortalecendo de fato a integração da família e a escola, fazendo acontecer assim uma gestão participativa.

#### **4.7 Implantação do PROFA nas Escolas Municipais de Conceição da Feira – Bahia**

Analisando o alto índice de repetência e evasão em nosso município (Conceição da Feira), a Secretaria Municipal de Educação, depois de um estudo informal, percebeu a falta de cursos de formação continuada para os professores da rede e no ano 2000 adotou o Programa de Formação Continuada (PROFA), pensando em diminuir o fracasso escolar, com a capacitação dos professores que atuaram na pré-escola e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Do ponto de vista metodológico, apoiam-se fundamentalmente em estratégia de resolução de situações-problemas; análise de produção dos alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientação determinada.

O curso totaliza 160 horas, distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo, 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que são socializados no grupo ou entregues ao coordenador.

#### **4.8 Estudo de Caso**

Visando facilitar a análise e resumir de modo compreensivo os resultados obtidos, realizar-se-á uma leitura das tabelas, levando em consideração apenas às informações relevantes para o resultado do estudo.

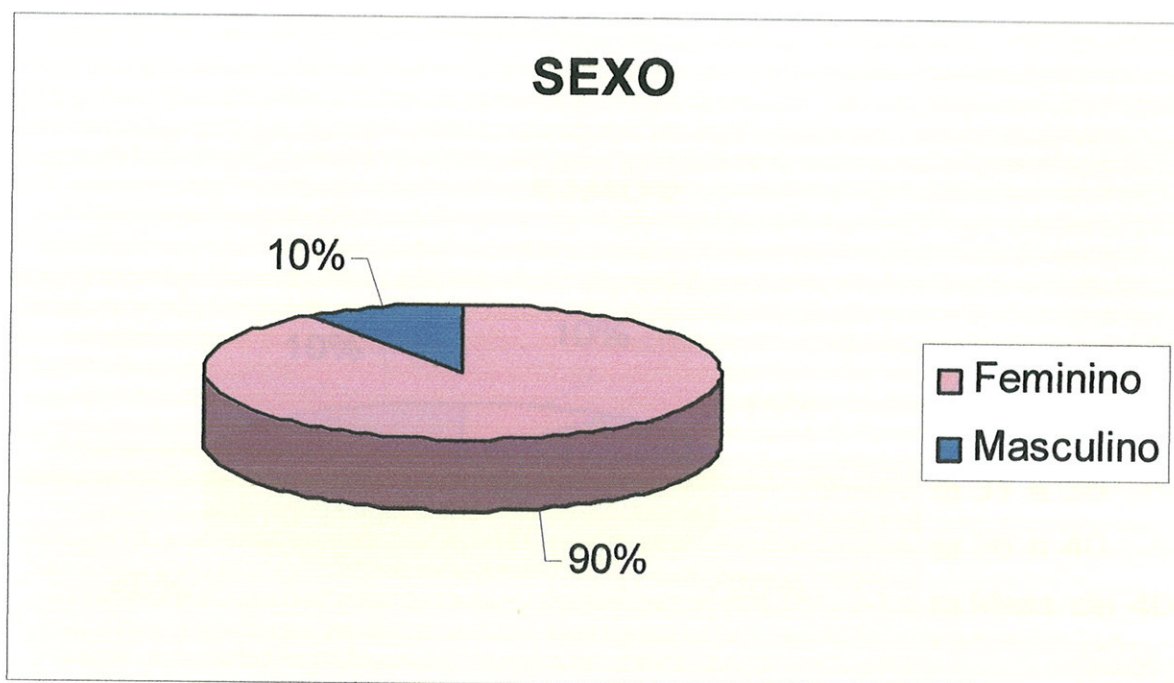
De posse das entrevistas os dados foram categorizados e analisados à luz da teoria. Os sujeitos são identificados por letras maiúsculas. As categorias são as seguintes:

1. Participação em curso de Formação Continuada;
2. Características do curso;
3. Importância do curso para a prática pedagógica;
4. Mudanças na prática pedagógica;
5. Mudanças na aprendizagem do aluno;
6. Acompanhamento do trabalho pelo Coordenador;
7. Ação do poder público para a manutenção dos cursos.

SEXO	QUANTIDADE	%
Feminino	18	90,0
Masculino	2	10,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 01:** N° de professores quanto ao sexo.

**Fonte:** Dados da pesquisa



**Gráfico 01:** N° de professores quanto ao sexo.

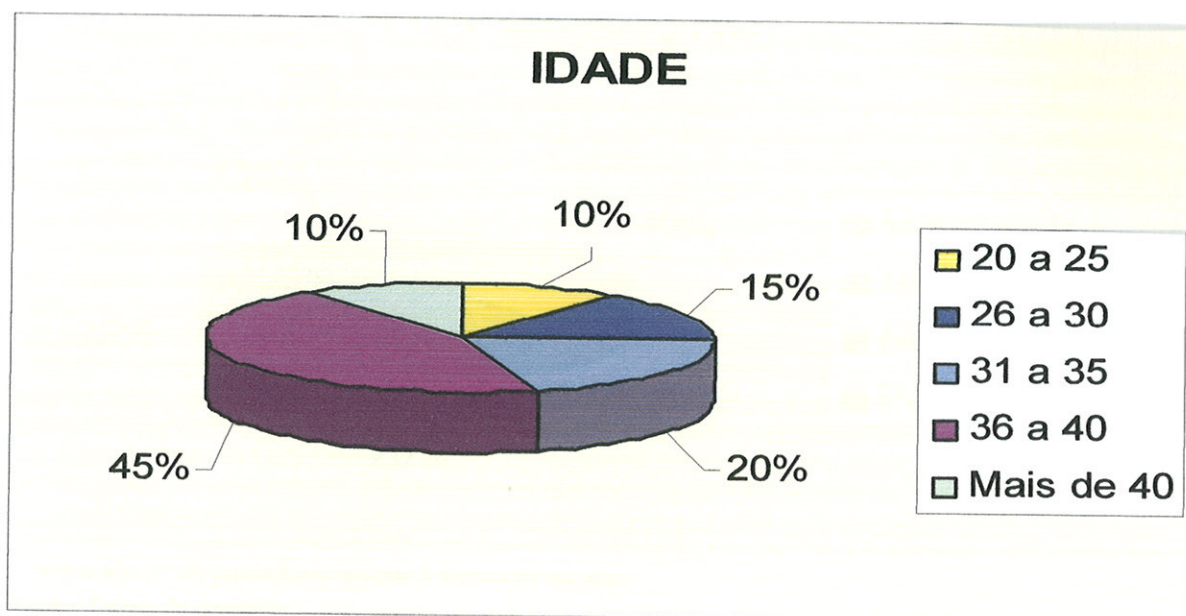
**Fonte:** Dados da pesquisa

De acordo com as informações vistas na tabela acima, pode-se observar que 90% dos professores entrevistados são do sexo feminino, ou seja, o sexo feminino prevalece na Escola Monteiro Lobato no município de Conceição da Feira – Ba.

IDADE	QUANTIDADE	%
20 a 25	2	10,0
26 a 30	3	15,0
31 a 35	4	20,0
36 a 40	9	45,0
Mais de 40	2	10,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 02:** N° de professores quanto à idade.

Fonte: Dados da pesquisa.



**Gráfico 02:** N° de professores quanto à idade.

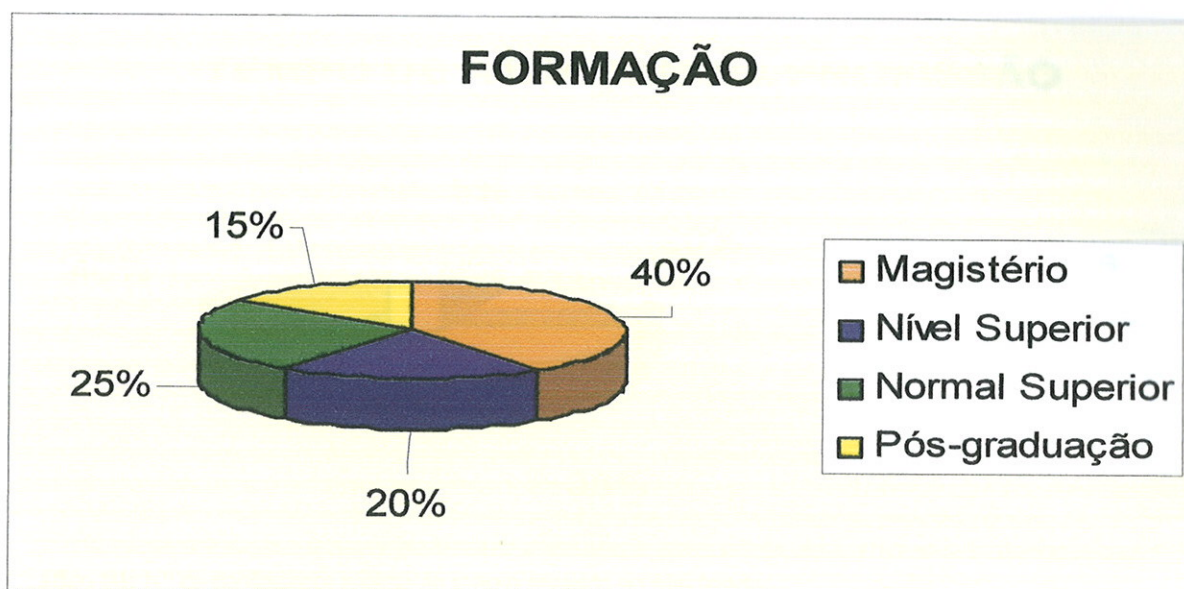
Fonte: Dados da pesquisa.

Verifica-se que 45% dos professores têm idades entre 36 a 40 anos, 10% tem entre 20 a 25 anos, enquanto os outros 10% tem idade acima de 40 anos. Pode-se verificar ainda que 15% têm entre 26 a 30 anos e 20% responderam ter idade entre 31 a 35.

FORMAÇÃO	QUANTIDADE	%
Magistério	8	40
Nível Superior	4	20
Normal Superior	5	25
Pós-graduação	3	15
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 03:** N° de professores quanto à formação escolar.

**Fonte:** Dados da pesquisa.



**Gráfico 03:** N° de professores quanto à formação escolar.

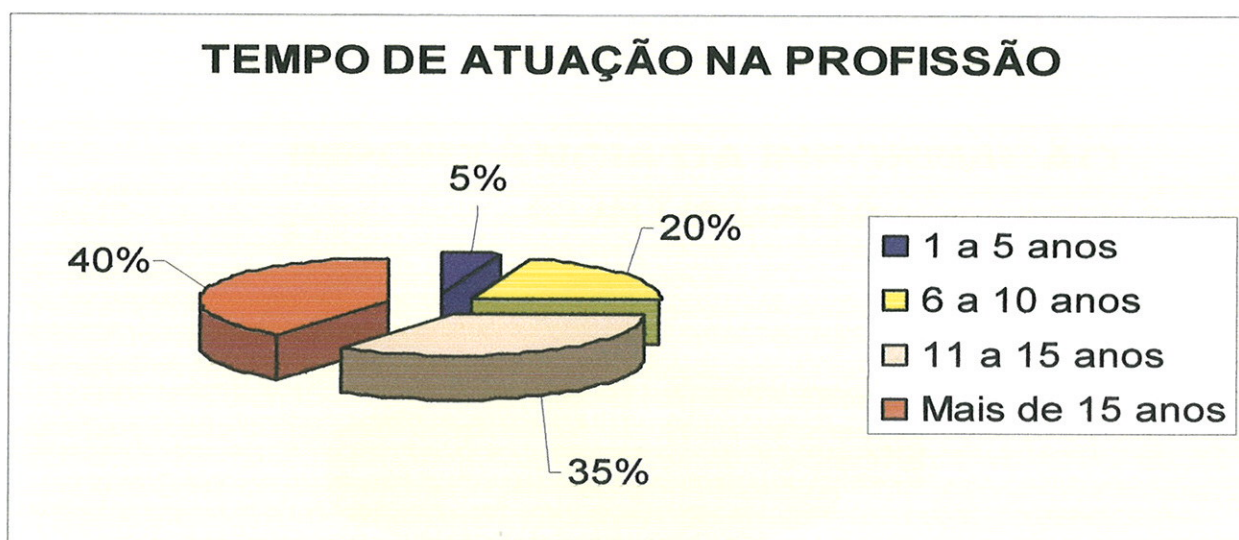
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Constata-se no gráfico 03 que 40% dos professores entrevistados tem o curso de magistério, enquanto 20% responderam possuir o nível superior, 25% tem o curso normal superior e apenas 15% dos professores tem pós-graduação.

TEMPO DE ATUAÇÃO	QUANTIDADE	%
1 a 5 anos	1	5,0
6 a 10 anos	4	20,0
11 a 15 anos	7	35,0
Mais de 15 anos	8	40,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 04:** N° de professores quanto ao tempo atuando no magistério.

**Fonte:** Dados da pesquisa.



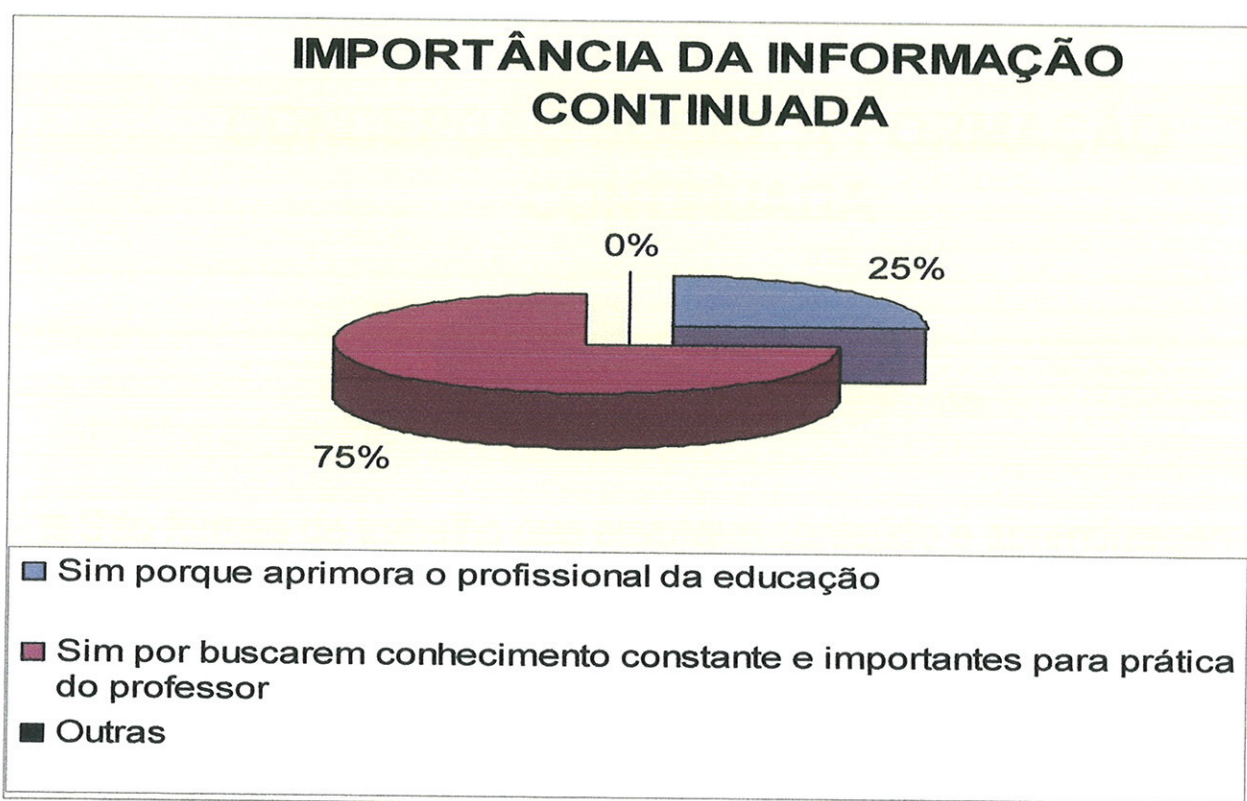
**Gráfico 04:** N° de professores quanto ao tempo atuando no magistério.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Segundo os dados divulgados no gráfico 04 que 40% da amostra estão no mercado de trabalho há mais de 15 anos. Já 35% estão atuando entre 11 a 15 anos, apenas 5% trabalham como professor entre 1 a 5 anos e 20% tem entre 6 a 10 anos atuando na profissão.

<b>IMPORTANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>%</b>
Sim porque aprimora o profissional da educação	5	25,0
Sim por buscarem conhecimento constante e importantes para prática do professor	15	75,0
Outras	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 05:** N° de professores quanto à importância da formação continuada.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

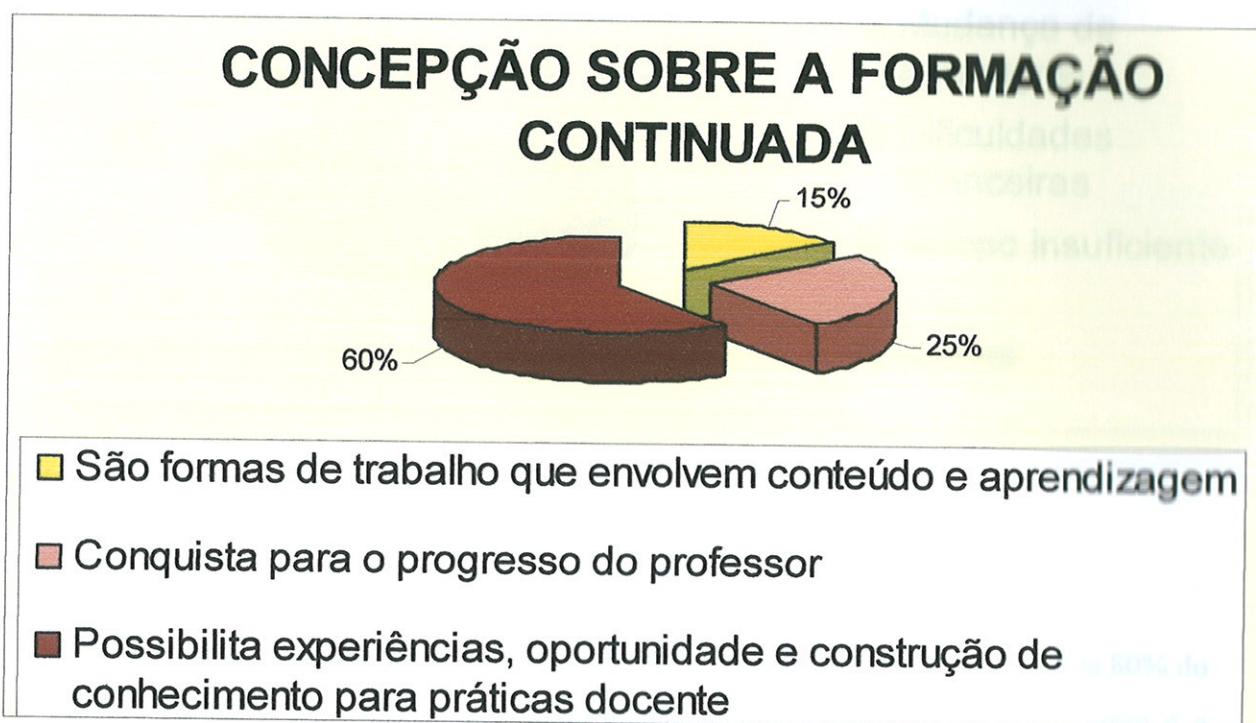


**Gráfico 05:** N° de professores quanto à importância da formação continuada.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebe-se nas informações do gráfico 05 que 25% dos professores consideram a importante a formação continuada, pois aprimora o profissional da educação no desenvolvimento da competência necessária para indagar práticas educativas e conseqüentemente elevar o nível de interesse e rendimento dos alunos. Já 75% dos professores entrevistados consideram importante por buscarem conhecimento constante e importância para a prática do professor.

CONCEPÇÃO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA	QUANTIDADE	%
São formas de trabalho que envolvem conteúdo e aprendizagem	3	15,0
Conquista para o progresso do professor	5	25,0
Possibilita experiências, oportunidade e construção de conhecimento para práticas docente	12	60,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 06:** N° de professores quanto à concepção sobre a formação continuada.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.



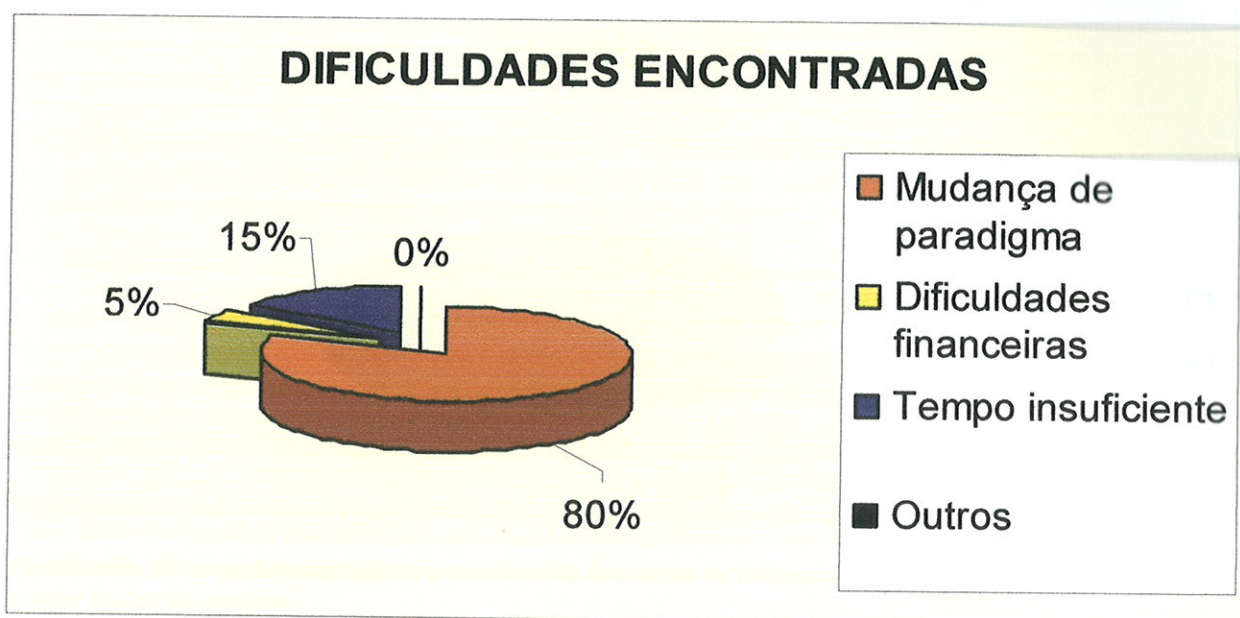
**Gráfico 06:** N° de professores quanto à concepção sobre a formação continuada.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quanto a questão da concepção sobre a formação continuada 60% responderam que a formação continuada possibilita experiências, oportunidade e construção de conhecimentos para a prática como docentes, enquanto 25% acha que é uma conquista para o progresso do professor e apenas 15% acreditam que são formas de trabalho que envolvem conteúdo e aprendizagem.

DIFICULDADES ENCONTRADAS	QUANTIDADE	%
Mudança de paradigma	16	80,0
Dificuldades financeiras	1	5,0
Tempo insuficiente	3	15,0
Outros	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 07:** N° de professores quanto às dificuldades encontradas durante o processo.

**Fonte:** Dados da pesquisa.



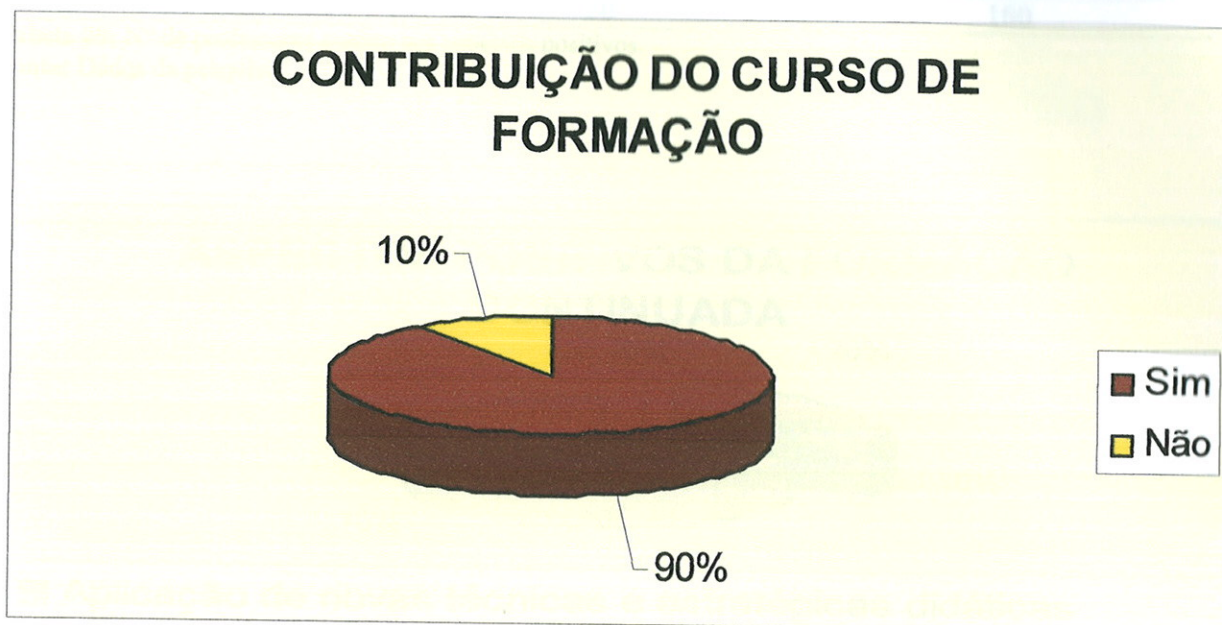
**Gráfico 07:** N° de professores quanto às dificuldades encontradas durante o processo.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo com as informações divulgadas no gráfico 07, pode-se verificar que 80% do universo da amostra responderam que as dificuldades encontradas durante o processo é a mudança de paradigma, 15% consideram o tempo insuficiente como um grande obstáculo e apenas 5% responderam que as dificuldades financeiras é o grande problema encontrado no processo da educação continuada.

O CURSO CONTRIBUIU	QUANTIDADE	%
Sim	18	90,0
Não	2	10,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 08:** N° de professores quanto a contribuição dos cursos de formação.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.



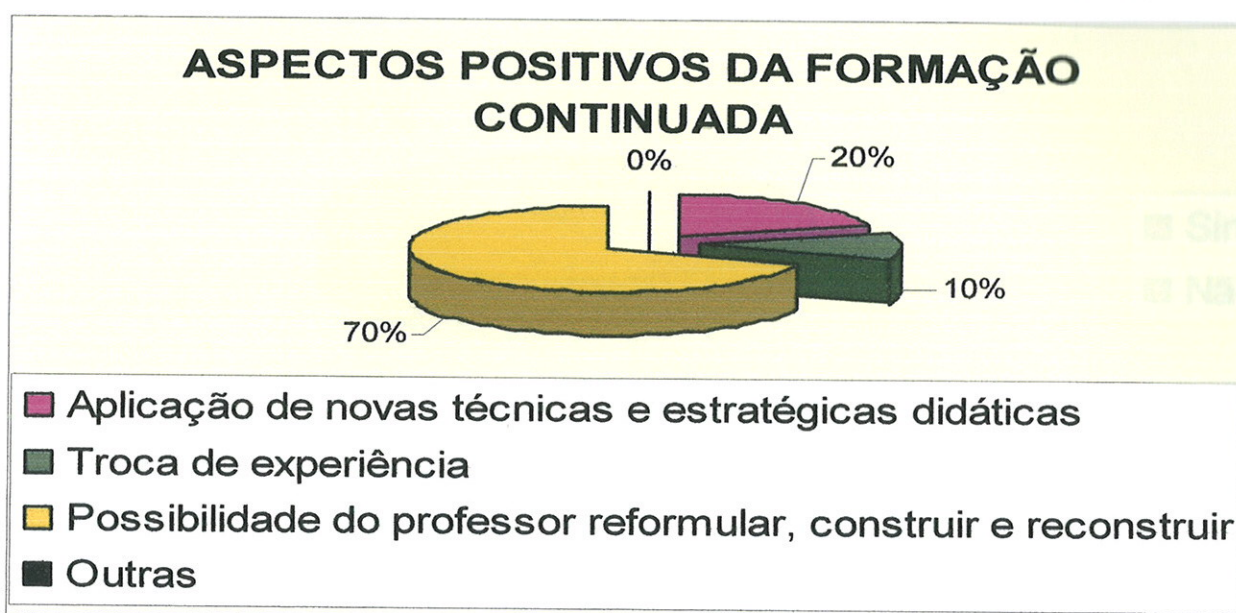
**Gráfico 08:** N° de professores quanto à contribuição dos cursos de formação.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Segundo os dados supracitados no gráfico 08, 90% responderam que o curso de formação continuada contribui de forma positiva para o processo de aprendizagem, enquanto apenas 10% acham que não existe contribuição alguma.

ASPECTOS POSITIVOS	QUANTIDADE	%
Aplicação de novas técnicas e estratégias didáticas	4	20,0
Troca de experiência	2	10,0
Possibilidade do professor reformular, construir e reconstruir	14	70,0
Outras	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 09:** N° de professores quanto aos aspectos positivos.

**Fonte:** Dados da pesquisa



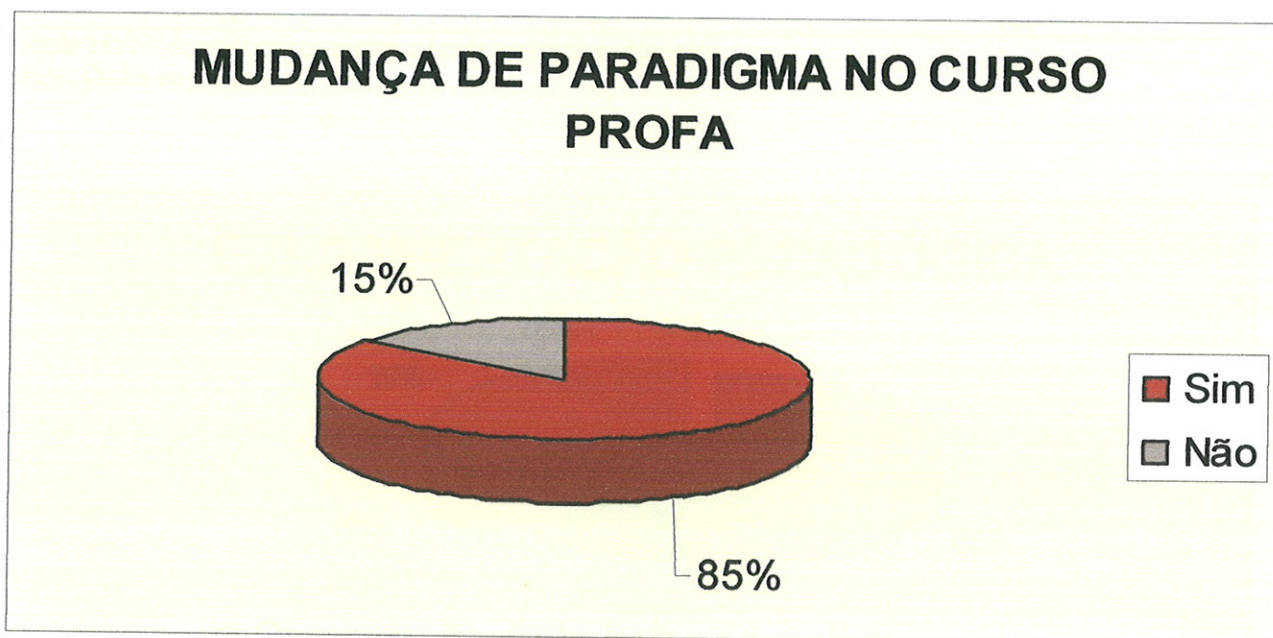
**Gráfico 09:** N° de professores quanto aos aspectos positivos.

**Fonte:** Dados da pesquisa

A tabela 09 mostra que 70% dos professores entrevistados consideram aspectos positivos na formação continuada devido à possibilidade do professor reformular, construir e reconstruir, 20% consideram positivo por permitir a aplicação de novas técnicas e estratégias didáticas e 10% acham positivo devido a troca de experiência vivida

MUDANÇA DE PARADIGMA	QUANTIDADE	%
Sim	17	85,0
Não	3	15,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 10:** N° de professores quanto à mudança de paradigma do curso de formação PROFA.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

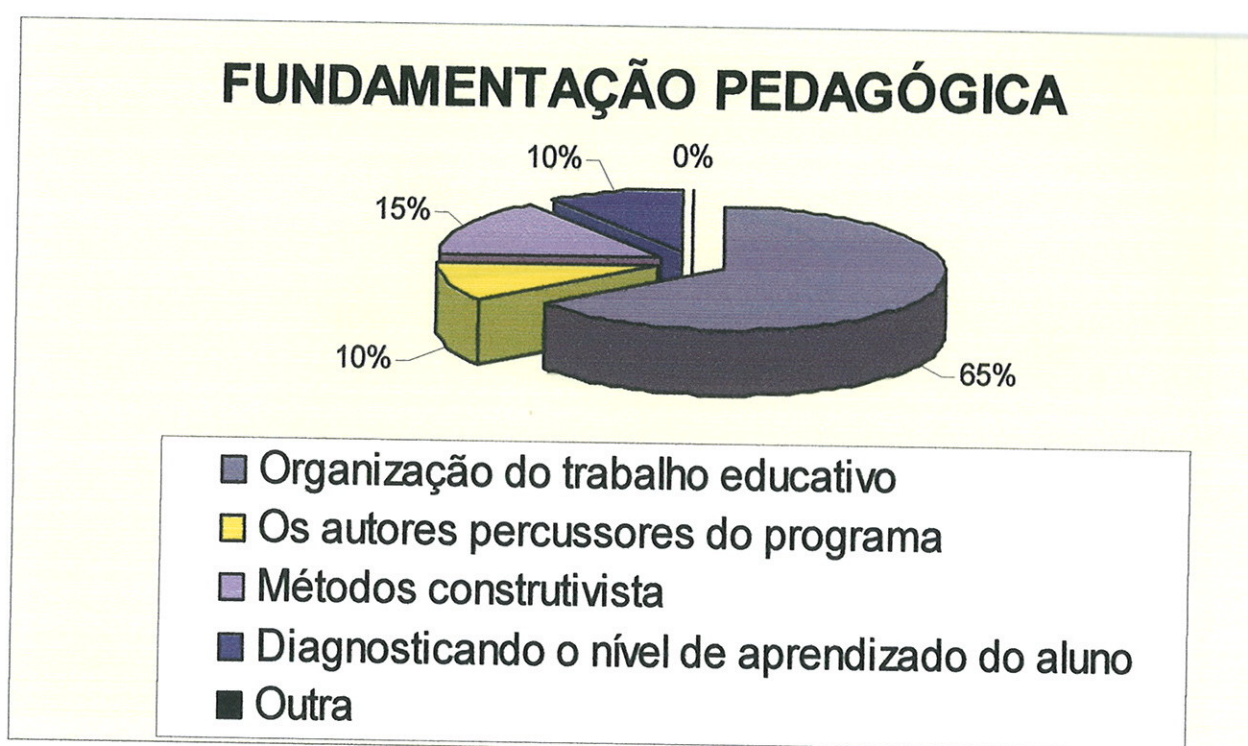


**Gráfico 10:** N° de professores quanto à mudança de paradigma do curso de formação PROFA.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Percebe-se no gráfico 10 que 85% dos professores responderam que o curso de formação PROFA faz uma mudança de paradigma na carreira do docente e 15% consideram não haver mudança alguma de paradigmas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA	QUANTIDADE	%
Organização do trabalho educativo	13	65,0
Os autores percussores do programa	2	10,0
Métodos construtivista	3	15,0
Diagnosticando o nível de aprendizado do aluno	2	10,0
Outra	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 11:** N° de professores quanto a fundamentação pedagógica.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

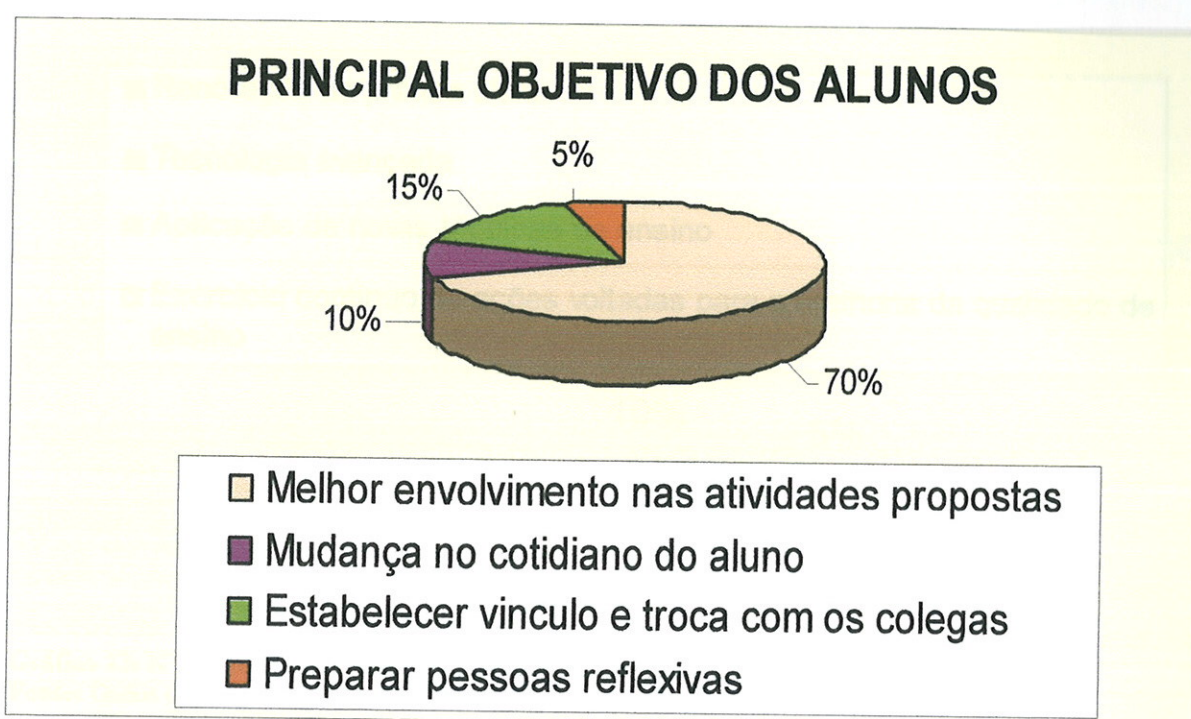


**Gráfico 11:** N° de professores quanto à fundamentação pedagógica.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Constata-se no gráfico 11 que 65% dos entrevistados consideram a fundamentação pedagógica como essencial para organização do trabalho educativo, 10% consideram os autores percussores do programa e mais 10% acham que a fundamentação pedagógica esta dentro dos métodos construtivista, 15% afirma q a fundamentação pedagógica ajudam no diagnóstico do nível de aprendizado do aluno.

PRINCIPAL OBJETIVO	QUANTIDADE	%
Melhor envolvimento nas atividades propostas	14	70,0
Mudança no cotidiano do aluno	2	10,0
Estabelecer vínculo e troca com os colegas	3	15,0
Preparar pessoas reflexivas	1	5,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 12:** N° de professores quanto aos objetivos dos seus alunos.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.



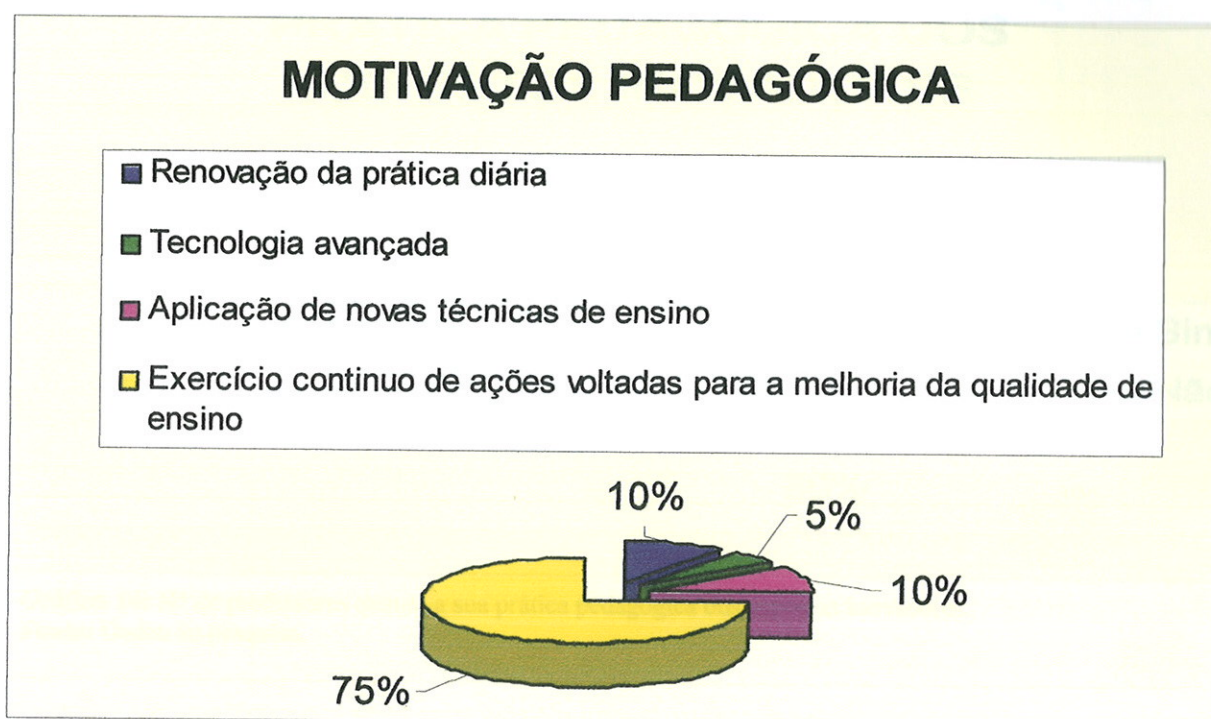
**Gráfico 12:** N° de professores quanto aos objetivos dos seus alunos.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo a tabela n°. 12 o que os professores almejam como principal objetivo para seus alunos são: 70% melhor envolvimento nas atividades propostas, 10% mudança no cotidiano do aluno, 15% acreditam que estabelece vínculo e troca com os colegas e apenas 5% acham que o principal objetivo é preparar pessoas reflexíveis.

MOTIVAÇÃO PEDAGÓGICA	QUANTIDADE	%
Renovação da prática diária	2	10,0
Tecnologia avançada	1	5,0
Aplicação de novas técnicas de ensino	2	10,0
Exercício contínuo de ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino	15	75,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 13:** N° de professores quanto ao entendimento sobre motivação pedagógica.

**Fonte:** Dados da pesquisa



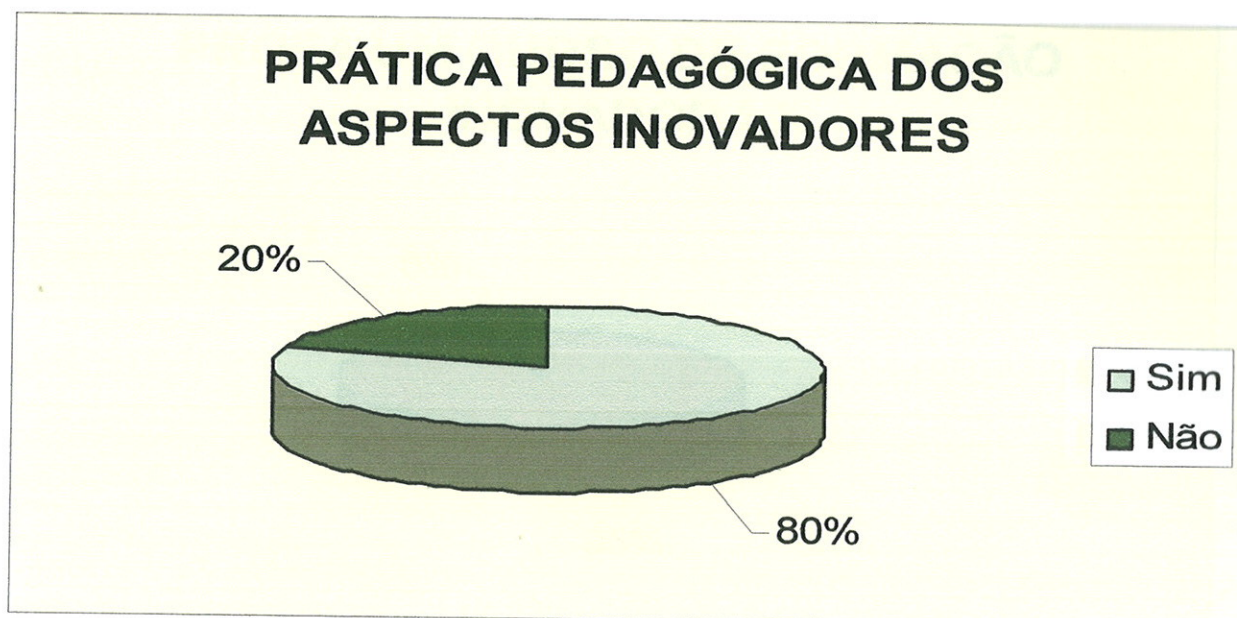
**Gráfico 13:** N° de professores quanto ao entendimento sobre motivação pedagógica.

**Fonte:** Dados da pesquisa

Quando a pergunta foi entendimento sobre inovação pedagógica, 75% responderam que é um exercício contínuo de ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino, enquanto 10% explicaram que trata-se de uma renovação da prática diária e mais 10% afirmam ser uma aplicação de novas técnicas de ensino. E apenas 5% disseram que motivação pedagógica nada mais do que tecnologia avançada.

IDENTIFICOU ASPECTOS INOVADORES	QUANTIDADE	%
Sim	16	80,0
Não	4	20,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 14:** N° de professores quanto a sua prática pedagógica dos aspectos inovadores.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

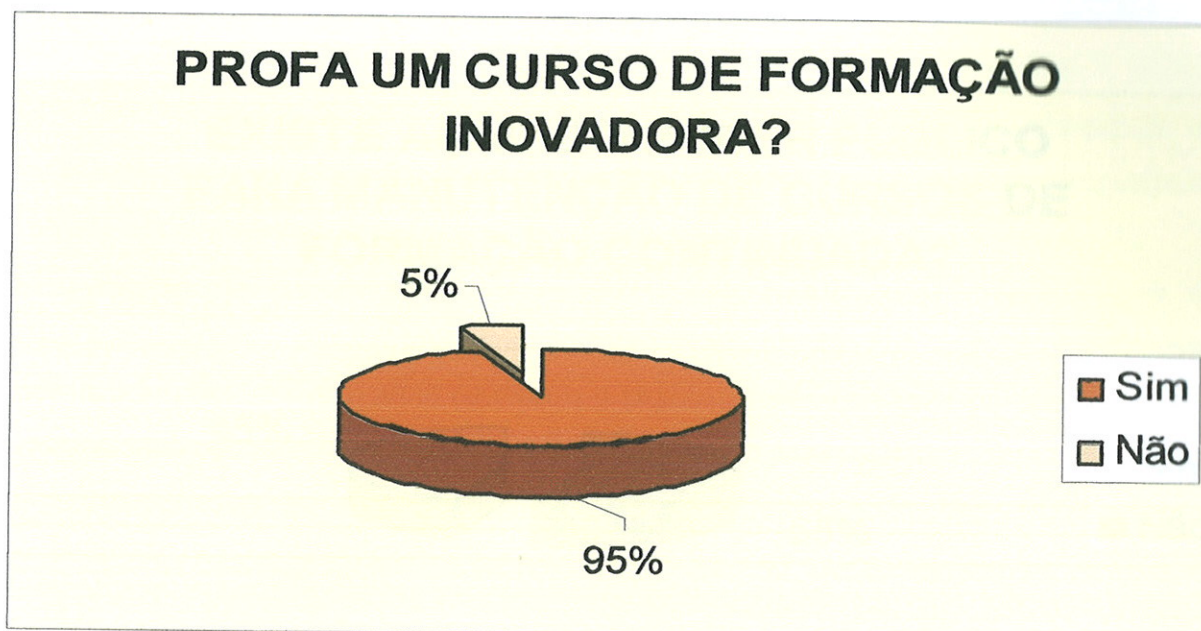


**Gráfico 14:** N° de professores quanto a sua prática pedagógica dos aspectos inovadores.  
**Fonte:** Dados da pesquisa.

O gráfico 14 mostra que 80% dos professores afirmam que as novas práticas pedagógicas contribuí para aspectos inovadores, enquanto 20% explicam que não, ou seja, essas novas práticas não modificou ou alterou absolutamente nada.

FORMAÇÃO INOVADORA	QUANTIDADE	%
Sim	19	95,0
Não	1	5,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 15:** N° de professores que acham o PROFA um curso de formação inovador.  
**Fonte:** Dados da pesquisa



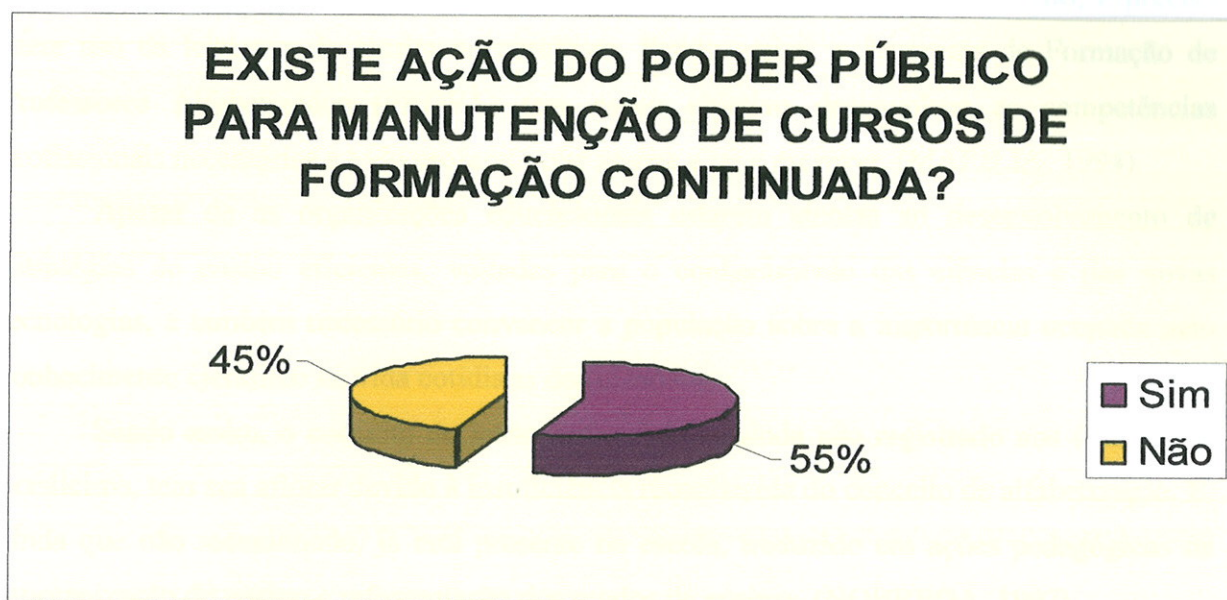
**Gráfico 15:** N° de professores que acham o PROFA um curso de formação inovador.  
**Fonte:** Dados da pesquisa

Quando a pergunta foi se o PROFA era um curso de formação inovadora, 95% dos professores entrevistados afirmaram que sim, enquanto apenas 5% consideram não ser um curso de formação inovadora.

AÇÃO DO PODER PÚBLICO	QUANTIDADE	%
Sim	11	55,0
Não	9	45,0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

**Tabela 16:** N° de professores que acham que existe ação do poder público para manutenção de cursos para formação continuada do professor.

**Fonte:** Dados da pesquisa.



**Gráfico 16:** N° de professores que acham que existe ação do poder público para manutenção de cursos para formação continuada do professor.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Por uma margem bem pequena mostrada no gráfico 16, prevalecem 55% dos professores entrevistados no universo da amostra que consideram que existe ação do poder público para manutenção de cursos de formação continuada para professores. Já 45% acham que não existe ação alguma do poder público.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Atualmente, as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita, em ser alfabetizado, ou seja, saber a ler e escrever.

Nas sociedades contemporâneas, saber ler e escrever é um imperativo. Não apenas pela organização que o código confere à vida social, mas também porque, a partir desse código, muitos outros são produzidos.

Neste contexto, é preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Sendo assim, o Programa de Formação de Professores Alfabetizados (PROFA) tem como objetivo desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. (MARÍLIA, 1994).

Apesar de as organizações educacionais estarem atentas ao desenvolvimento de estratégias de ensino eficientes, voltadas para o conhecimento das ciências e das novas tecnologias, é também necessário convencer a população sobre a importância ocupada pelo conhecimento científico na vida cotidiana dos cidadãos.

Sendo assim, o conceito de letramento, embora ainda não registrado nos dicionários brasileiros, tem seu aflorar devido à insuficiência reconhecida do conceito de alfabetização. E, ainda que não mencionado, já está presente na escola, traduzido em ações pedagógicas de reorganização do ensino e reformulação dos modos de ensinar. (NOBREGA, 1997).

Segundo Soares (2004, p. 22):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

De acordo o Ministério da Educação (2007):

No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não têm apresentado um rendimento adequado em leitura. Quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Apesar da significativa importância e exigência da alfabetização, ainda pode-se notar um número extremamente elevado na taxa de analfabetos, no Brasil.

Neste sentido, do ponto de vista didático o PROFA se organiza em torno da gestão da sala de aula, onde deve-se obedecer a construção da autonomia intelectual dos alunos, interação, cooperação, organização racional de tempo e espaço, articulação de objetivos de ensino e objetivos de realização do aluno.

Vale ressaltar que a partir dos anos 80, a sociedade passou a ter uma maior conscientização sobre as questões de educação. Especialmente sobre o fato de que a participação em práticas sociais de leitura e escrita contribuem para o conhecimento lingüístico das crianças, determinando de forma indireta o tempo necessário à alfabetização.

A partir daí, vários sistemas de ensino passaram a se organizar em ciclos, especialmente nas séries iniciais (antigas primeira e segunda séries), as séries não eram mais separadas por uma avaliação de final de ano, destinada a promover ou reter os alunos. Em alguns sistemas de ensino, a organização da escolaridade em ciclos não se restringiu às séries iniciais, tendo progressivamente se estendido a todo o Ensino Fundamental. (MARTINS, 1997).

É interessante considerar que a organização dos ciclos beneficia as escolas e defendem também o direito do aluno a condições institucionais que contribuam para seu processo de aprendizagem.

Haddad (1992, p. 04) afirma que:

A aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões a respeito do tipo, frequência, diversidade, seqüência das atividades de aprendizagem. Mas essas decisões são tomadas em função do que se considera como papel do aluno e do professor nesse processo; por exemplo, as experiências que a criança teve ou não em relação à leitura e à escrita. Incluem, também, os critérios que definem o estar alfabetizado no contexto de uma cultura.

Neste contexto, pode-se considerar que aprender a escrever e alfabetizar-se, é mais do que aprender a grafar sons; ou mesmo, mais do que aprender a simbolizar graficamente um

universo sonoro já por si mesmo simbólico. Por isso, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros).

Portanto, na construção da escrita, a criança tem muito mais a aprender do que as letras: uma infinidade de gêneros viabilizados pela escritura se abre à criança quando ela começa a adentrar o mundo da escrita. Uns mais complexos e abstratos do que outros.

Ao analisar as entrevistas das professoras participantes deste trabalho sobre formação continuada, através do Profa, busquei analisar e interpretar como se deu esta formação na prática, sua importância e quais as mudanças ocorridas. Tal interpretação foi feita de forma sistematizada mediante o mapeamento de sete categorias estabelecidas. Assim, os dados foram organizados a partir das respostas obtidas, cujo resultados desta investigação descreverei a seguir.

As categorias são as seguintes:

1. Participação em curso de Formação Continuada, especialmente o PROFA;
2. Características do curso;
3. Importância do curso para a prática pedagógica;
4. Mudanças na prática pedagógica;
5. Mudanças na aprendizagem do aluno;
6. Acompanhamento do trabalho pelo coordenador;
7. Ação do poder público para manutenção dos cursos.

Estas informações foram discutidas a fim de uma melhor compreensão e uma visão ampla acerca da investigação dos seus impactos nas práticas inseridas no contexto pesquisado.

As professoras entrevistadas citaram a participação em vários cursos como o salto para o futuro, Projeto Nordeste, Programa Integração da Universidade com a Escola Básica, Projeto Pré-Escola, PCN sem ação 1ª a 4ª série, PROLLER, PROFA entre outros. Dentre esses cursos foi destacado o PROFA por ser o nosso objetivo de estudo.

Perguntando como é considerada a Formação Continuada e a importância desta para o professor, os professores entrevistados afirmaram que:

- Aprimora o profissional da educação, possibilitando o desenvolvimento da competência necessária para indagar práticas educativas e conseqüentemente elevar o nível de interesse e rendimento dos alunos. (Professor A).
- Baseando-me estar buscando, conhecimento constante e importantes para a minha prática (Professor B).
- Percebendo a importância de estar me qualificando constantemente é que considero muito importante e formação continuada do professor. (Professor C)

Nos depoimentos dos professores A, B e C fica claro a necessidade e importância dos cursos de formação continuada visando a melhoria da sua prática em sala aula. Todas elas foram unânimes em afirmar que com a formação continuada há uma melhoria no desenvolvimento de duas competências aprimorando os conhecimentos e qualificando-os. Segundo Perrenoud (2000), competência em educação é faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades e informações para solucionar uma pertinência e eficácia na série de situações.

Portanto elevar a formação do professor a nível superior não é garantia de qualidade. O desafio é fazê-la uma formação de alto nível. Para isso os cursos de formação continuada do professor desse novo milênio, deverão ser organizados a partir da concepção de competência.

Todas as professoras entrevistadas definiram o PROFA como programa de formação continuada, visando formar professores alfabetizadores para atuarem nas séries iniciais.

Pode-se constatar estas afirmações na fala de algumas:

- O PROFA consta em formar professores alfabetizadores. (Professor A);
- Melhorar a prática pedagógica do docente. (Professor J);
- Consiste em preparar os professores para ensinar de forma que a aprendizagem seja significativa (Professor G);
- Desenvolve as competências necessárias ao professor para aprender a ensinar ler e escrever. (Professor H);

Através das referidas falas pode-se perceber que as professoras, enquanto profissionais tem consciência da necessidade de estarem se atualizando, pois professor do século XXI será exigido sólida formação científica, técnica e política, pois a atualidade exige desse profissional novas posturas e práticas pedagógicas para que de fato desempenhe o papel de professor-pesquisador. O desafio hoje é como formar estes profissionais que atuando na educação possam dar conta de crianças, jovens e adultos qualificando-os para o exercício da cidadania e para atuarem nas escolas. Esse é o papel do professor alfabetizador através do PROFA.

Referindo-se sobre a importância e contribuição do curso de formação algumas professoras assim se expressa:

- Ajudar o professor a repensar sua prática, questionar a concepção de ensino/aprendizagem e dos conteúdos que serão trabalhados. (Professor F)

- Contribuir na organização dos trabalhos pedagógicos do professor, e consequentemente no domínio de novas técnicas que surgem das necessidades do cotidiano. (Professor E)
- Nesta sociedade do conhecimento que requer novas competências e novas atitudes o curso me tornou uma professora mais atuante, pesquisadora e com autonomia intelectual. (Professor N)
- Se tratando de formação continuada fica claro o seguimento de todo um processo em andamento. Isto significa a busca de outros caminhos que irão ampliar o grau de informação já adquirido. Sendo assim, esta é uma possibilidade de solucionar problema na sala de aula. (Professor D)

Quando perguntadas sobre a importância da formação continuada todas as entrevistas revelaram o gosto por saber, por aperfeiçoar-se cada vez mais inovando a sua prática, descobrindo caminhos que as ajudaram vencer a dificuldade própria do ensino.

Com o ensino é uma atividade de conflitos na vida dos alunos, professores, sociedade e escola, exigindo sempre posições éticas e políticas por parte dos professores é que GATTI (1997) afirma que o ensino é a atividade que identifica o professor, e para ser professor é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade, para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas e conflituosas em sala de aula.

Uma questão que chama bastante atenção dentro destas discussões foi à questão do gênero que é ainda vista de forma preconceituosa por entenderem que a função do ser professor é um sacerdócio inerente a figura feminina. Esta afirmação mostrada claramente no gráfico 01 onde apenas 10% do público pertencem ao sexo masculino, na marca que revela a exclusão e discriminação perpetuada ao longo da história. Em relação à faixa etária dos professores a grande maioria do público tem uma idade que deveria demonstrar o maior compromisso e responsabilidade com a sua profissão e formação, porém fica comprovado no gráfico e que o número que buscou maior qualificação foi de apenas 15%, embora estes profissionais já tinham um tempo significativo dentro do processo educacional.

O que impressiona é quando se fala da importância dos cursos, os professores devem está buscando este aperfeiçoamento para que venham desenvolver melhor suas atividades, que concordem, busquem e considerem importantes, sendo que suas práticas continuam as mesmas, utilizando-se de instrumentos que revelam uma postura pedagógica repetitiva como defende Libânio (2001, p. 68):

As novas exigências educacionais pedem um professor capaz de exercer sua profissão de acordo as novas realidades da sociedade atual: do conhecimento, do aluno dos meios de comunicação e informação. Há uma nítida mudança no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Com isso surgem novas práticas profissionais, novas competências.

Diante desse princípio, abandona-se o conceito de formação como processo de atualização que se dão através da apropriação de informações científicas, métodos e técnicas pedagógicas, descontextualizadas das práticas educativas do professor.

Perguntando sobre as mudanças de paradigmas a partir deste curso de formação PROFA, algumas professoras responderam:

- Reflexão sobre a prática em sala de aula, maior interação professor/aula, mudança na maneira de planejar as atividades. (Professor N)
- Participar do PROFA acarretou em uma mudança de paradigma já que estimulou a inovação da minha ação pedagógica, ampliando conhecimentos para desenvolver e reforçar a minha efetiva participação na arte de aprender e aprender. (Professor R)
- Melhor situação entre a teoria e a prática, mudança de estratégia de atividades para possibilitar o avançar do aluno, valorização dos conhecimentos prévios do educando (Professor L)
- Autonomia para promover trabalho nos quais levam os alunos a inserir-se na sociedade em que vive. (Professor O)
- Organização dos trabalhos em grupos e a troca de experiência com os demais colegas e coordenação pedagógica (Professor S)

Ultimamente a formação do professor tem sido bastante discutida por assumir outro caráter quando desloca da formação inicial para a continuada, incluindo três eixos de abordagem: a pessoa do professor e sua experiência, a profissão de professor e seus saberes específicos e a escola e seus projetos educacionais.

É importante lembrar, que essas modificações na concepção de formação de professores parecem refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola, levando-os a procurar cada vez mais está se capacitando, buscando inovar sua prática em sala de aula.

Quando perguntadas sobre as mudanças ocorridas na prática da sala de aula, a maioria das professoras revelaram que suas ações docentes tem sofrido uma mudança real de paradigmas influenciadas por parte desse curso. Para elas a sua participação em um curso como este as tem levado a melhorar sua ação docente, adquirir maior reflexão, além de melhor posicionamento quanto ao seu papel enquanto profissional.

De acordo com (Nóvoa, 1995, p. 25) a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Quando questionadas sobre a mudança na aprendizagem e objetivo a alcançar dos alunos com a aplicação dos conhecimentos adquiridos através do PROFA algumas professoras respondera:

- Melhor envolvimento nas atividades propostas, interação aluno/aluno, aluno/professor, com os trabalhos realizados em grupo, alunos mais críticos e conscientes do seu papel na sociedade. (Professor N)
- Mudanças no cotidiano do aluno, alunos mais motivados a ler e escrever significativamente, maior aproveitamento das aulas pelos alunos, e melhoria na escrita e na oralidade. (Professor P)
- Estabelecer vínculos afetivos e de trocas com outros colegas, fortalecendo assim uma maior interação do grupo e a auto-estima mais elevada. (Professor Q)
- Ajudar o aluno a desenvolver outras capacidades como utilizar as diferentes linguagens oral e escrita de forma a compreender e ser compreendido. (Professor M).
- Preparar pessoas reflexivas que além de saber ler e escrever corretamente, tenham consciência de seu papel como cidadãos. (Professor D).

Vale ressaltar que nas falas destas educadoras entrevistadas está implícita a valorização ao aluno, mediante as mudanças na aprendizagem e na reflexão diante das atividades propostas em sala de aula, contudo há clareza se as crianças realmente aprenderam a ler e escrever com as inovações do PROFA.

Um outro ponto abordado nas entrevistas foi o papel do Poder Público para manutenção dos cursos e como ocorreu nos dez últimos anos a Formação Continuada do município. Questionadas os depoimentos expressam os seguintes posicionamentos:

- Os cursos de formação continuada são propostas do poder público, pois são oferecidos gratuitamente para todos os professores que se interessam em se aperfeiçoarem. Os mesmos são mantidos pelos Governos Federal, Estadual e Municipal (Professor E)
- A secretaria acompanha todos os trabalhos dos professores orientadores e dos professores/alunos, eles fazem visitas e mantém sempre uma presença permanente

durante os dias de curso, todo material utilizado é oferecido pelo Governo, como o lanche, o almoço sem custo algum para o professor. (Professor F)

- O papel do poder público é promover e incentivar, cada vez mais, cursos de formação continuada. Pois investir na formação do professor e na sua atualização é fundamental para melhorias da qualidade de ensino no Brasil. Quanto melhor a formação do professor, melhor será o desempenho dos seus alunos. (Professor D)
- Por um longo e proveitoso período os cursos de formação continuada foram presentes no município, tanto nos momentos de planejamento de ensino, quanto nos momentos das aulas. Atualmente ocorreu uma estagnação no que refere-se a oferta de cursos de formação continuada, entendo que é preciso repensar a continuidade do mesmo, para que de fato aconteça o desenvolvimento e efetivação de políticas públicas que estejam contextualizadas com o universo escolar; embora sei que nem todas as soluções estão necessariamente vinculadas à participação em cursos, mas a falta destes propicia o não aprofundamento do conhecimento. (Professor I).
- Na minha opinião o papel do Poder Público está sempre a desejar. Infelizmente “os modelos” de cursos destinados a formação continuada estão apenas política educacional do interesse das secretarias de Educação.
- Os cursos que os governos oferecem não estão adequados a realidade dos professores. Os programas de capacitação não correspondem também à realidade do aluno. Sabe-se que a realidade é bem diferente.

Os professores precisam sim, manter-se atualizado de forma sistemática que atendam as necessidades do alunado. Entendo que esses programas de formação mudam não por questões políticas que envolvem mudança de governo. As formações devem acontecer com a participação de todos os envolvidos no processo escolar e não apenas de alguns professores muitas vezes escolhidos. (Professor D)

É possível observar através dos depoimentos de três professores que existe, por parte do Poder Público uma preocupação em manter esses cursos, buscando respostas para inquietação das mesmas, procurando adquirir novas competências para o bom exercício de sua função. No diálogo com essas professoras percebe-se hoje que há uma preocupação por qualificar-se, pode dominar saberes, por adequar a sua função social aos novos tempos e novos conhecimentos.

Destacando que todas foram unânimes em afirmar que isto já está sendo possível graças aos cursos mantidos pelo Poder Público.

Já no depoimento das professoras I e D constata-se que elas pontuam algumas discordâncias. Na opinião delas esses programas não vê o professor como um ser inteiramente capaz de refletir, de reconstruir, pois fornece a eles “pacotes” prontos, cujo conteúdo é controlado por políticos educacionais concebida por uma minoria, para atender seus próprios interesses. Isto está em consonância com o que Demo (1995) diz sobre as propostas de capacitações de professores, que ao invés de produzir bons resultados no que se refere a superar possíveis deficiências do educador nada mais fazem além de “informar” sobre as “modernas” práticas pedagógicas.

Buscando também a contribuição de Dewey (1959, p. 106). Quando conclui que uma sociedade é democrática quando

Prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Esta sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem ocasionar.

Vale dizer diante das citações acima que a finalidade dos cursos ou programas de formação continuada deveria acontecer com uma maior participação dos que de fato irão fazer parte do mesmo, para que permita uma aprendizagem significativa através da prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta todas as informações colhidas e analisadas sobre a importância da formação continuada do professor, sentiu-se a necessidade de procurar novas respostas para velhos problemas que vem se perpetuando na formação docente com todos os elementos que a compõe. Daí a preocupação de se ter uma postura crítica ao olhar esse segmento “educação”, para que possa germinar idéias novas que desenvolvam projetos significativos para dá conta da demanda daqueles que procuram a escola como instituição que oferece credibilidade, ressaltando, principalmente a capacidade do professor, não só como profissional, mas também como ser humano capaz de perceber as diferenças, sabendo respeitá-las e valorizá-las.

Pode-se também observar que não se deve falar de formação de professor, sem discutir um pouco quem contribui para uma nova escola. Pensar em uma “nova escola” é muito sedutor. Entende-se que as mudanças nas organizações e nas práticas se tornam cada vez mais necessárias e urgentes diante do contexto de transformações que a sociedade dessa escola vem vivenciando. Sabe-se que a escola é o espaço de cultura e conhecimento que tem passado por profundas contradições, com isso vem apresentando grandes dificuldades para acompanhar a dinâmica social e interior que estão vivendo. Por outro lado, espera-se que a escola contribua na consolidação da cidadania formando sujeitos éticos que tenham suas práticas sociais orientadas por valores bem definidos.

Diante dessas discussões, percebem-se as condições que não são dadas para que a escola corresponda às expectativas que muitas vezes são mínimas. Tem-se uma escola marcada por problemas sérios tipo: desvalorização do trabalho docente, espaços físicos insuficientes ou inadequados, falta de recurso, despreparo profissional, ausência de um projeto pedagógico próprio, gestado e gerido democraticamente e participativo na própria escola enquanto coletivo.

Consideraram-se os estudos feitos com professores que participam do Programa de Formação Continuada (PROFA), verificou-se como essa formação subsidiou para o desenvolvimento de algumas ações dos mesmos em sala de aula.

Este estudo levantou uma gama de informações que permitiu constatar que em alguns casos houve mudanças, tais como: melhor aprendizagem dos alunos, maior desenvolvimento na escrita e leitura, uma maneira e lúdica de alfabetizar como, por exemplo: através de agrupamento, leituras de imagens, etc. Isto ficou comprovado com as entrevistas feitas com os professores. O que não mudou dentro desse processo foi o incentivo financeiro por parte dos

governantes que continuam com posturas radicais a não valorizar financeiramente o professor, provocando com isso a baixa auto-estima, a falta do prazer pela profissão em alguns casos chegando ao ponto até de abandoná-la.

Diante da diversidade que envolve a educação, em especial a educação escolar que trabalha com a construção e reconstrução do conhecimento. Verificou-se nas entrevistas realizadas que é preciso refletir que apenas a formação inicial não dá conta da dimensão que envolve a prática docente, detectou-se que é preciso constantes leituras articulando a teoria e a prática.

Ao longo deste trabalho de pesquisa que contou com estudo teórico, confronto com a realidade e entrevista. Percebeu-se que o curso de magistério ainda se fundamenta na dimensão tradicional (tecnicista) do ensino.

Todavia, se no passado a formação inicial no magistério não conseguia oferecer aos professores a competência que garantisse na boa atuação no exercício da prática docente; os professores que hoje terminam este mesmo curso também não estão capacitados para isto. Daí a necessidade da formação continuada no próprio exercício da docência.

Logo, ao confrontar as concepções de formação de professores e o alcance das políticas educacionais, chegou-se à conclusão que de forma geral houve uma ressignificação das nossas experiências e construção de uma autonomia profissional. Mas considera-se também que muitos professores não demonstram mudança qualitativa na realização do ofício do professor.

A mudança a que referiu-se está ligada ao que se tem vivenciado no decorrer de todos estes cursos de formação, principalmente o de licenciatura, e às leituras feitas de autores diversos, por exemplo, Gratti (1997). Descobriu-se que a proposta em que alunos e professores interagem, buscam aquisição de conhecimentos, em que o professor não dita o conhecimento e o aluno o absorve, o trabalho do professor toma como ponto de partida a própria história de vida dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias.

No entanto, a formação de competências é em processo ainda muito obscuro em nosso município, mas um currículo nessa perspectiva certamente não será uma lista de disciplinas e conteúdos, será um conjunto de situações diversificadas e de práticas que têm possibilidades de suscitar uma experiência formadora.

Desta forma, a única possibilidade de mudança futura está em criar mecanismos para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa nas escolas, em que a reflexão sobre o próprio trabalho seja um de seus componentes. Este é um fator que considero bastante relevante. Para criar professores reflexivos, tem-se de criar condições institucionais para que essas reflexões

possam ocorrer. Só assim será possível reverter o investimento na formação de professores, e não oferecer “paleativos” achando que resolverá os graves problemas que já se instalaram em nossas escolas.

Então, é preciso que o professor se veja como um ser político, consciente de seu papel de eterno aprendiz, atento aos acontecimentos que influenciam na tomada de decisões e por parte dos nossos administradores, passe a ter uma visão crítica da própria atuação profissional, na constante comprometimento de refazer as suas práticas, a produção e difusão do saber, valorizando e respeitando o seu trabalho para uma melhor identificação profissional.

Fica explícito que há uma série de fatos que devem ser considerados na Formação Continuada do Professor. A subordinação do professor ao preestabelecido ou ao que já foi criado e experimentado tem trazendo um impasse muito grande para que se possa gerar uma nova realidade, deixando passar despercebido os avanços de uma sociedade e constante transformação que exigem novas competências e habilidades que possam construir indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. Já esta na hora de uma tomada de consciência por parte de todos que se propõem trabalhar com a educação, em especial o professor, que pode exercer um papel de negação do saber, dependendo da forma como compreende a sua função social e como organiza o seu trabalho pedagógico. O que fazer do professor não pode se repetir ou imitar uma outra ação.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e Formação de Professores: Série de Estudo Educação a Distância Brasileira MEC/SED**. 2000, p. 32.
- ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. 2º Edição. São Paulo: Cortez, 1993.
- ANDRÉ, Marli. E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, Escola e Aprendizagem da Docência: **Processos de Investigação e Formação**. In MIZUKAMI, Maria das Graças Nicletti et al. São Carlos, 2000.
- ASSANN, Hugo e Sung, **Jung na Competência e Sensibilidade: Educar para a Esperança**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O Professor como Educador: um Resgate Necessário e Urgente – Salvador Fundação Luis Eduardo Magalhães**, 2001.
- DELORS, Jacques (Org) **Educação: In: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 3ª Edição. São Paulo. Cortez, 1999.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3ª Edição. São Paulo: Nacional 1979.
- FERNANDES, M. et al (Org.). **O particular e o Global no Virar do Milênio**. Cruzar Saberes em Educação. Lisboa: Edição Colibri, 2002.
- FINO, Carlos M. Nogueira. **Tecnologia e Pedagogia Construtivista: Disciplina do Curso de Mestrado em Inovações Pedagógicas 24 a 26 de Fevereiro de 2005**. Notas de aula.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 14ª Edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessário da Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra 1997.
- FERREIRO, Emilia. **O Direito de se Alfabetizar na Escola: Um pouco de História**. In: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Brasília: Ministério da Educação, 1985.
- GADOTTI, Noadir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sil, 2000.
- GARCIA, Walter E. (Org.). **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

- GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores e Carreira: Problemas de Movimentos de Renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- GÓMEZ, Perez. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processo de Investigação e Formação**. In MIZUKAMI, Maria das Graças Nicletti et al. São Carlos, 1992, p. 108.
- HADDAD, Sérgio. **Tendências Atuais na Educação de Jovens e Adultos**. In: Em Aberto. Brasília, v. 11, n.56, out./dez., 1992.
- IMBERÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: Forma-se para Mudança e a Incerteza**. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática Formação de Professores**. Editora Cortez, 1ª Edição, 2001, p. 68 e 69.
- LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft. Org e Sup. Luft**. 21 Edição. São Paulo: Ática, 2005.
- MARÍLIA, Claret Duran. **Alfabetização Teoria e Prática**. Série Idéias n. 20, São Paulo: FDE, 1994.
- MARTINS, Heloísa Helena Teixeira de Souza. **O jovem no mercado de trabalho**. In: Revista Brasileira de Educação. Juventude e Contemporaneidade. n. 5 e 6. São Paulo: ANPED, mai-ago. 1997; set./dez. 1997.
- MATOS, C. L. G. **Estudos Etnográfica na Educação: uma revisão de tendências no Brasil**. Texto estudado no seminário de Acesso ao Mestrado em Educação da Universidade da Madeira – Investigação Etnográfica em Educação, 2005.
- MATOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Espaço Informativo Técnico do ENEN MEC, Rio de Janeiro, V. Sem, n. 16, 2001.
- MESSINA, Graciela. **Mudança e Inovação Educacional**. Notas para Reflexão. Cadernos de Pesquisa nº. 114 p. 225-233, nov. de 2001.
- MINAYO, Maria Célia de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Letramento**, 2007. Disponível em: [www.ministeriodaeducacao.com.br](http://www.ministeriodaeducacao.com.br). Acesso em 27/12/2007.
- MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et al **Escola e Aprendizagem da Docência**. Processos de Investigação e Formação. São Carlos, 2000.
- MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas/SO, Papirus, 1997.
- NÓBREGA, Maria José Martins de. **A reescrita e os caminhos da construção do sujeito**. Série Idéias n. 28, São Paulo: FDE, 1997.

- NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Profissão Docente os Professores e a sua Formação**. 2ª Edição, junho 1995.
- NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Edição, 2002.
- NUNES, P. Ivan. **Formação de Educadores em América Latina: Algumas Opciones Políticas**. Santiago: PIIIE. S. d, 2001.
- ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA: Teoria e prática**. 3º Edição: Goiânia. Editora: Alternativa, 2001. (Documento Escola Plural. Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Outubro, 1994).
- PAPERT, S. **Novas Tecnologias na Sala de Aula Melhoria do Ensino ou Inovação Conservadora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- PAPERT, S. **A Máquina das Crianças: Repensado a Escola na Era da Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PAZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e prestes**. A nova cultura de Aprendizagem. Porto Alegre, 2002, p. 23.
- PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação e Professores: Pesquisa, Representação e Poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. (Org). **As Competências para Ensinar no Século XXI: a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmeal Editora, 2002.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos. Introdução e Entrevista de Dermeval Saviane e Bety Antunes de Oliveira**, 11ª Edição. São Paulo. Cortez, 2000.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **“Currículo e diversidade cultural”**. In: Siha, Tomal, Tadeu e Moreira, Antônio Flávio (Orgs). **Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais**: Petrópolis: Vozes, 1995.
- SALGADO, Maria Umbelino Caiafa. **Um olhar inicial sobre a formação de professor em serviço**. In: SEED. **Salto para o futuro: Um olhar sobre a escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 20ª Edição. Campinas: Autores Associados. Editora Cortez, 1997.
- SCHON, Donald A. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação** in: MIZUKAMI, Maria das Graças Nicletti et al. São Carlos, 1983.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. Série Idéias n. 22, São Paulo:FDE, 2004.
- VIGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeffersson Luiz Carmargo. 2º Edição. São Paulo: Ação Educativa, Brasileira; MEC, 1997.

ZEICHVER, Keneth. **Novos Caminhos para o Parcticum**: uma Perspectiva para os anos 90  
In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Don Quixote,  
1997.

ZEICHEVER, Ken. **Os Professores e a sua Formação**. Antonio Nóvoa. Portugal:  
Publicações Don Quixote Ltda, 1993, p. 55.

**APÊNDICE:** Questionário aplicado aos professores do Colégio Monteiro Lobato no município de Conceição da Feira - BA.

**1. Sexo**

- Feminino
- Masculino

**2. Idade**

- 20 a 25
- 26 a 30
- 31 a 35
- 36 a 40
- Mais de 40

**3. Formação Escolar**

- Magistério
- Nível Superior
- Normal Superior
- Pós-graduação

**4. Tempo de atuação no magistério**

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

**5. Você considera a formação continuada importante para o professor? Por quê?**

- Sim porque aprimora o profissional da educação.
- Sim por buscarem conhecimento constante e importantes para prática do professor
- Outras.

**6. Qual a sua concepção sobre a formação continuada?**

- São formas de trabalho que envolvem conteúdo e aprendizagem.
- Conquista para o progresso do professor.
- Possibilita experiências, oportunidade e construção de conhecimento para práticas docente

**7. Quais as dificuldades encontradas durante o processo?**

- Mudança de paradigma por quebrar toda uma idéia.
- Dificuldades financeiras
- Tempo insuficiente
- Outros

**8. Os cursos de formação que você participou contribuíram para a melhoria da sua prática?**

- Sim
- Não

**9. Quais os aspectos positivos do curso?**

- Aplicação de novas técnicas e estratégias didáticas, assim como motivação do professor.
- Troca de experiência
- Possibilidade do professor reformular, construir e reconstruir sua prática pedagógica.
- Outras

**10. Ouve que mudança de paradigma a partir desse curso de formação que você participou (PROFA)?**

- Sim
- Não

**11. O que fundamenta sua prática pedagógica.**

- Organização do trabalho educativo
- Os autores percussores do programa
- Métodos construtivista
- Diagnosticando o nível de aprendizado do aluno
- Outra

**12. Qual o principal o objetivo a alcançar pelos seus alunos.**

- Melhor envolvimento nas atividades propostas.
- Mudança no cotidiano do aluno
- Estabelecer vinculo e troca com os colegas.
- Preparar pessoas reflexivas.

**13. O que você entende por motivação pedagógica?**

- Renovação da prática diária
- Tecnologia avançada
- Aplicação de novas técnicas de ensino
- Exercício contínuo de ações voltadas para a melhoria da qualidade de ensino
- Outros

**14. Na sua prática pedagógica você identificou aspectos inovadores?**

- Sim
- Não

**15. Você considera o PROFA um curso de formação inovador?**

- Sim
- Não

**16. Existe ação do poder público para manutenção de cursos para formação continuada do professor.**

- Sim
- Não