

Versão Online

ISBN 978-85-8015-037-7

Cadernos PDE

VOLUME I

O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS
DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE

2007

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR: UMA EXPERIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Liamara Aparecida Toniolo Janz

Pedagoga da Rede Estadual do Paraná

RESUMO

O presente texto expressa os estudos realizados e a análise de experiência voltada para a formação continuada, desenvolvida pela autora, como parte do Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. Aborda questões relacionadas à formação continuada de professores e apresenta algumas reflexões sobre a concepção de escola como um espaço a ser construído, no qual teoria e prática devem se integrar. Para isto, aponta como condição primeira a necessidade de compreender as diferentes dimensões da prática educativa, assim como a realidade educacional e o contexto social no qual a mesma está inserida. Enfatiza a importância de assegurar um tempo/espaço de reflexão teórica com vistas a aprofundar os conhecimentos em relação às concepções teórico-filosóficas e metodológicas subjacentes ao Projeto Político Pedagógico, que fundamentem a prática pedagógica para transformá-la qualitativamente e, assim, garantir a função da escola e o papel do professor. Finalmente, com base em pesquisa realizada na escola onde a experiência se desenvolveu e, nos resultados da implantação inicial do projeto de intervenção, previsto no PDE, enfatiza-se a importância do espaço escolar também como locus de formação do professor, desde que garantidas determinadas condições. Dentre elas, tempo disponível e o amparo da ciência, por meio do desenvolvimento de programas que envolvam estudo orientado, reflexões e discussões em torno de questões teórico-práticas, possibilitando ao professor adquirir maior consciência das suas ações e ampliar o seu nível de reflexão e análise, e, dessa forma, contribuir para a melhoria da práxis pedagógica.

Palavras- chave: Formação continuada. Espaço escolar. Práxis pedagógica.

ABSTRACT

The present express text the carried through studies and the analysis of experience directed toward the formation continued, developed for the author, as part of the Program of Educational Development PDE. Accost questions related to the continued formation of professors and presents some reflections on the conception of school as a to be constructed space, in which practical theory and must be combined. With respect to this, it points as first condition the necessity to understand the different dimensions of practical the educative one, as well as the educational reality and the social context in

which the same one is inserted. It emphasizes the importance to assure a time/space of theoretical reflection with sights to deepen the knowledge in relation to underlying the theoretician-philosophical and methodological conceptions to the Project Pedagogical Politician, that base practical the pedagogical one to transform it e qualitatively, thus, to guarantee the function of the school and the paper of the professor. On the basis of research finally carried through in the school where the experience if developed e, in the results of the initial implantation of the project of intervention, foreseen in the PDE, emphasizes it importance of pertaining to school space also as locus of formation of the professor, since whom guaranteed determined conditions. Amongst them, available time and the support of science, by means of the development of programs that involve guided study, reflections and quarrels around theoretician-practical questions, making possible the professor to acquire greater conscience of its actions and to extend its level of reflection and analysis, and, of this form, to contribute for the improvement of the praxis pedagogical.

Words key: Continued formation. Pertaining to school space. Pedagogical praxis.

Introdução

O presente texto expressa os estudos realizados e a análise de experiência voltada para a formação continuada, desenvolvida pela autora, como parte do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, em execução pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em conjunto com as universidades públicas estaduais e federais, situadas nesse Estado. Destinado à qualificação de professores e pedagogos da rede estadual de ensino, esse programa tem o objetivo de proporcionar aos professores subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática pedagógica.

Para tanto, estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teóricas e práticas orientadas, visando como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O que aqui se apresenta corresponde às diversas etapas do trabalho teórico e prático previstos no referido programa, que determinou como objeto de estudo a formação continuada de professores, propondo a articulação entre o espaço escolar e o contexto social, em conformidade com um dos eixos norteadores dos princípios político-educacional da Secretaria de Estado e da Educação explicitado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná.

Como estratégia metodológica, num primeiro momento, buscou-se embasamento teórico na literatura científica, em relação ao tema formação de professores no espaço escolar, com o propósito de analisar e refletir o papel do professor na sociedade atual, suas condições concretas de trabalho na escola e, conseqüentemente, seus reflexos na prática pedagógica. Ressalta-se que as atividades desenvolvidas para a pesquisa deste tema alinham-se com os fundamentos teóricos da pesquisa-ação, ou pesquisa participante, de acordo com estudos na área de metodologia da pesquisa científica do professor Carlos Rodrigues Brandão (1981, p.36). Nesta perspectiva, segundo ele

O agente que pesquisa é um agente que serve. Pesquisador e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes. Neste encaminhamento os sujeitos envolvidos aprendem a escrever a história através da sua própria história, porque conhecem a sua realidade, participam da produção do conhecimento e tomam posse dele. "Motivar e instrumentalizar através da experiência quotidiana de vida e de trabalho como fonte de conhecimento e de ação transformadora é o objetivo da pesquisa-ação numa perspectiva emancipadora.

Desta forma, a finalidade deste estudo, enquanto ação educativa, consiste na produção de novos conhecimentos, que potencializem a consciência e a capacidade transformadora do grupo com o qual se trabalha.

Contextualizando o tema

Desde as últimas décadas do século XX, a formação continuada de professores vem sendo tema de discussão, pela comunidade científica, nos simpósios, congressos, conferências, seminários e pesquisas.

A maioria dos trabalhos aponta a escola e o professor como elementos imprescindíveis a orientar a inserção das novas gerações na sociedade mundializada. Em outras palavras, a educação, o professor e a escola constituem referência permanente para o desenvolvimento de uma nação.

Em função dessa amplitude, acompanhar as novas conjunturas sociais impostas pelas rápidas transformações da sociedade advindas do avanço tecnológico, da expansão dos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho e da transnacionalização econômica exige do professor outras condições e requisitos para a efetivação do seu trabalho com qualidade, ao mesmo tempo em que desafia a escola

em relação ao cumprimento de sua função social, enquanto espaço de ensino e de democratização do conhecimento produzido pela humanidade.

Diante desses fatos, a formação de professores contempla um dos aspectos de maior relevância no âmbito educacional, pois a democratização do saber passa necessariamente pelo professor, e envolve a sua formação, sua valorização e suas condições de trabalho. Para todo profissional a formação inicial, exclusivamente, mostra-se insuficiente para o desempenho do seu trabalho com qualidade, frente às novas exigências da sociedade contemporânea, tornando-se necessária a atualização contínua para o atendimento às demandas do exercício profissional.

É necessário afirmar também, que as pesquisas mais recentes na área da educação comprovam que os professores desempenham uma atividade eminentemente teórico-prática. Este fato corrobora com o pressuposto de que urge formar docentes com o hábito do estudo e da pesquisa vinculados às suas experiências cotidianas coletivas e individuais, com o intuito de pensar a prática pedagógica, a carreira, a profissão, suas condições de trabalho, enfim sua identidade profissional. Esse procedimento não se apresenta como único, porém, torna-se imprescindível como importante fator que contribui para a melhoria da qualidade do ensino no nosso país.

Assim posto, a formação continuada passa a ser essencial no meio educacional como um processo que se prolonga por todos os momentos ao longo da carreira profissional e visa subsidiar os professores nos enfrentamentos de dificuldades e de desafios colocados no contexto educacional.

Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores pressupõe pensar em políticas públicas que contemplem a formação continuada, priorizando os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor. De acordo com Garcia (1999, p.11), “a formação é o instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.”

Uma breve incursão no referencial bibliográfico

A profissão do docente tem se apresentado como de difícil execução nos tempos atuais. A sociedade exige um professor que, além de cumprir com a sua função, seja

capaz de resolver problemas gerados pelas crescentes demandas de um mundo cada vez mais globalizado e desagregado.

Ensinar é uma prática pedagógica complexa e demanda que os professores acompanhem os processos de mudança de ordem social, política, cultural e educacional, compreendendo as condições concretas do seu trabalho na sociedade atual e a inter-relação entre esse contexto e a sua prática pedagógica.

Seguindo esta linha de pensamento, Gatti (1997, p.57), constata que

Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.

Assim considerada, a formação continuada dos profissionais da educação torna-se imprescindível enquanto processo de aprendizado para o enriquecimento das práticas educativas. Essa modalidade de formação é inerente à natureza do trabalho pedagógico, pois a docência é fundamentalmente um conjunto de relações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de aprendizagem e atender as suas diferenças e necessidades. Eis porque esse trabalho exige constantemente a intensa dedicação, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo nas relações humanas com os alunos. Ensinar é uma prática pedagógica extremamente ampla e, segundo Libâneo (1982, p.48), “é uma prática social de modificações profundas, nos sujeitos envolvidos, a partir de aprendizagens de saberes existentes na cultura, conduzidas de tal forma a preencher necessidades e exigências da transformação da sociedade”.

As práticas pedagógicas e o professor têm sido objetos de análises constantes, por estudiosos da área. Vários autores pesquisam o trabalho da docência e demonstram que, de acordo com perspectivas metodológicas voltadas para o ensino como prática social, a visão tradicionalista de ensino segundo a qual o professor era visto apenas como transmissor do conhecimento, está superada. Menga Lüdke (2001, p.5), tratando sobre o tema da formação de professores, afirma que

O desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

A referida autora refere-se aos estudos de D. Schön para apontar a imagem do professor prático reflexivo, ou seja, “do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre a prática pedagógica, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando elementos que ajudem a melhorá-la” (Lüdke (2001: p.11). Refere-se, também, ao pesquisador norte-americano Keneth Zeichener, que ao longo da década de 90 publica inúmeros trabalhos nos quais debate o movimento do professor prático-reflexivo, buscando demonstrar que a prática reflexiva é o mesmo que prática orientada pela pesquisa. Este pesquisador alerta para a necessidade de se desenvolver uma reflexão voltada para o compromisso do professor com a emancipação social, com o fim da exploração e das desigualdades. Propõe a pesquisa colaborativa entre a universidade e os docentes, num processo de formação permanente, cotidiana e centrada nos coletivos da escola onde se desenvolvem as práticas pedagógicas, garantindo assim, reflexões envolvendo questões estruturais escolares e sociais.

A concepção de professor competente aparece nos estudos de Perrenoud, citado por Gabardo (2006: p.41), segundo a qual a atuação deste profissional indica o professor como reflexivo, pesquisador, crítico e participativo. Para ele, o professor reflexivo analisa e avalia continuamente a sua experiência pedagógica de acordo com o contexto social, buscando novas alternativas para a solução de problemas e superação de dificuldades. Perrenoud afirma a necessidade de uma fundamentação teórica consistente e contínua na formação do professor, que lhe permita ser um pesquisador com o propósito de analisar o resultado do seu trabalho, a fim de apresentar uma participação crítica ao longo do seu empenho profissional. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p.22) que

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Essas proposições se encaminham para a mesma direção. Atribuem ao professor um papel de permanente atuação no próprio processo de desenvolvimento

profissional e defendem um espaço coletivo na escola para realizar a articulação entre a teoria e a prática na formação continuada de docentes. O desenvolvimento profissional dos professores deve, portanto, priorizar os aspectos técnicos e pedagógicos da profissão, concomitantemente com as dimensões pessoais e culturais do professor, pois o processo de formação não deve ser entendido como um acúmulo de cursos, palestras, seminários e congressos. A participação do professor nestes eventos é de suma importância para o crescimento profissional, porém, por vezes, não considera as necessidades cotidianas do docente na escola. De acordo com Nóvoa (1992, p.13)

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

Sendo assim, podemos considerar a escola como um espaço de formação a ser construído, espaço este democrático, onde se oportunize aos professores o diálogo, a interação, a discussão das suas práticas pedagógicas, a sua própria formação, as suas referências de âmbito social, cultural, político, ideológico, o seu conhecimento, as suas experiências, enfim a sua vida, o seu trabalho. Portanto, espaço privilegiado de produção do conhecimento, no qual teoria e prática devem se integrar, num processo dialético de reflexão.

Nesta perspectiva, as escolas devem ser entendidas como locus de formação continuada, com ênfase na consciência crítica, possibilitando aos professores assumirem uma intencionalidade política diante do seu desenvolvimento profissional, compreendendo-se em permanente transformação e construção de sua própria identidade. Para isto, a formação continuada na escola deve priorizar a relação indissociável entre a teoria e a prática. A prática pedagógica necessita ser refletida e discutida enfatizando a importância do professor compreender os fundamentos epistemológicos da sua atuação. Logo, não há condições de pensar o fazer pedagógico articulado somente com o cotidiano imediato, no sentido pragmático, desvinculado dos pressupostos teóricos que contribuam para fundamentar uma nova ação.

A partir desta premissa, a formação continuada busca o fazer pedagógico amparado pelo conhecimento, subsidiando o professor teórica e praticamente, para que

efetivamente ele avance na qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Para Libâneo (2002, pág. 42)

O professor deve ser visto, numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar... assim as transformações das práticas docentes, só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

A formação continuada no espaço escolar permite ao professor, portanto, adquirir maior consciência das suas ações e, amparado pela ciência, ampliar o seu nível de reflexão e análise que o ajude a compreender os contextos sócio-culturais e históricos nos quais sua prática pedagógica está inserida.

A intervenção na escola

Pensar na formação continuada dos professores na escola de atuação da autora do presente trabalho, constituiu-se o desafio maior do Programa de Desenvolvimento Educacional - Estado do Paraná. Uma das atividades previstas nesse programa é a intervenção que a professora/pedagoga nele inscrita deve realizar na escola, tendo como referência o Plano de Trabalho elaborado durante o seu primeiro ano de participação, na Instituição de Ensino Superior (no caso, a Universidade Federal do Paraná-UFPR).

Com o objetivo de buscar a devida intersecção entre a teoria e a prática, que somente unidas, possibilitam ao educador desvelar o contexto social mais amplo por onde o ato de ensinar e educar transita, adotou-se, na análise da experiência vivenciada, os pressupostos teóricos que nortearam as reflexões contidas no início do presente artigo. E, para a elaboração do referido Plano de Trabalho, optou-se por tomar como referência primeira as necessidades dos docentes, identificadas através da aplicação de questionário entregue a um total de trinta professores, sendo vinte do Ensino Fundamental Regular de 1ª a 8ª série, e dez do quadro da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste total, foram respondidos vinte questionários (66%).

Na primeira parte do questionário, as questões solicitadas referem-se aos dados pessoais dos entrevistados, apresentando o seguinte perfil, de acordo com as tabelas abaixo:

Tabela 01 – Idade dos Professores

IDADE DO PROFESSOR	PROFESSORES	PERCENTUAL
25 a 34	5	25%
35 a 44	11	55%
45 a 55	4	20%

Tabela 02 – Tempo de Profissão

TEMPO DE SERVIÇO	PROFESSORES	PERCENTUAL
2 a 10	5	25%
11 a 21	10	50%
22 a 31	5	25%

Quanto à idade, pouco mais da metade do total de professores encontra-se na faixa dos 35 aos 44 anos. Em relação ao tempo de serviço constata-se que mais de 50% apresentam tempo considerável de docência e que 25% têm mais de 21 anos de trabalho, estando, portanto próximos da aposentadoria.

Tabela 03

REGIME DE TRABALHO	PROFESSORES	PERCENTUAL
QUADRO PRÓPRIO-PM	15	75%
PLANO SIMPLES - PSS	5	25%

A grande maioria dos professores ingressou na carreira através de concurso público, e tem perspectiva de se manter na escola.

Tabela 04

OUTRO TRABALHO	PROFESSORES	PERCENTUAL
SIM	6	30%
NÃO	14	70%

Verifica-se que 30% dos professores exercem outra profissão, sendo que a maioria deles exerce a docência no período noturno. Esse fator compromete a dedicação exclusiva ao trabalho pedagógico.

Tabela 05

NÚMERO DE ESCOLAS	PROFESSORES	PERCENTUAL
1	7	35%
2	11	55%
3	2	10%

Um total de 65% dos professores precisa trabalhar em mais de uma escola, impossibilitando a presença da maioria em reuniões de estudos e de Conselhos de Classe. Assim, os dados constantes nas tabelas 04 e 05 indicam a dificuldade do professor de acompanhar o seu trabalho em mais de uma escola. Impossível participar das discussões e decisões do Projeto Político Pedagógico de duas ou três escolas.

Tabela 06

CARGA HORÁRIA DIÁRIA	PROFESSORES	PERCENTUAL
4h (20h/semana)	5	25%
6h (30h/semana)	4	20%
8h (40/semana)	11	55%

A carga horária de trabalho do professor mostra-se significativamente alta. Pergunta-se: - Qual o tempo que lhe sobra para realizar estudos, leitura de jornal, revistas e acompanhar os acontecimentos sociais diários?

Na segunda parte do questionário as questões referem-se à formação acadêmica dos professores, e os resultados assim se apresentam:

Tabela 07 – Formação Profissional

2º GRAU	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO
60% Regular (12)	90% na área (18)	70% pedagógico (14)	5% pedagógico (1)
15% Magistério (3)	5% específica (1)	30% não possuem (6)	95% não possuem
25% Técnico (5)	5% não possuem (1)		

Em relação à formação continuada, 70% dos professores desejam prosseguir seus estudos; e, quanto a área de interesse desejada, a mais indicada é a da Educação, seguida da Cultura, depois da Política e Economia. A totalidade dos professores afirma fazer uso do computador e da internet.

Quanto às dificuldades de aprendizagens dos alunos, os professores citaram um ou mais itens:

- 1º Defasagem de conteúdos (7 professores)
- 2º Desinteresse dos alunos e falta de atenção (6 professores)
- 3º Falta hábito de estudos em casa (4 professores)
- 4º Leitura, escrita interpretação e operações (3 professores)
- 5º Falta de apoio dos pais (2 professores)

Em relação s possíveis causas das dificuldades de aprendizagens foram levantados os seguintes dados:

- Falta de interesse dos alunos e de hábitos de estudos em casa (9 professores)
- Falta apoio familiar (7 professores)
- Deficiência de conteúdos relativos às séries anteriores (6 professores)

Ressalta-se que não apareceram referências ao trabalho do professor em relação ao seu encaminhamento metodológico.

No que se refere às concepções teórico-metodológicas subjacentes ao Projeto Político Pedagógico da escola, 40% dos docentes responderam que conhecem as mesmas, 30% não conhecem as concepções e os outros 30% deixaram esse item em branco. Pode-se deduzir que 60% dos professores desconhecem as concepções teóricas que deveriam subsidiar as ações pedagógicas do estabelecimento de ensino. Esses dados confirmam a preocupação quanto à necessidade do professor buscar subsídios teóricos metodológicos para repensar a sua prática.

Quanto à pergunta referente à articulação dos conteúdos com questões relacionadas ao desenvolvimento econômico, político, social e cultural da sociedade, 15% deixaram em branco esta questão e 5% disseram que não realizam esse procedimento pedagógico e, 80% dos professores afirmam realizarem esse encaminhamento. Porém, pergunta-se: -Qual a qualidade da leitura que realiza em relação às questões sociais, se o professor não tem tempo de se atualizar?

Os temas de interesse para aprofundamento teórico-metodológico foram elencados a partir das opções mais solicitadas. Em primeiro lugar a área das metodologias, com 100% de citações; em segundo lugar, com 40%, a avaliação, seguida da aprendizagem e por último, conteúdo. Segundo esses índices, os professores demonstram muita preocupação em “como” ensinar.

Através de algumas respostas comprovou-se a importância dos professores compreenderem as concepções teóricas do Projeto Político Pedagógico, pois as mesmas podem auxiliá-los a discutir, entender e analisar as relações entre o espaço escolar e o espaço da sociedade, a fim de melhor compreendê-los, para pensar a função da escola e a intenção política do papel do professor.

Na última questão solicitou-se aos professores que indicassem o que consideram o maior problema da escola. Os problemas estão relacionados abaixo conforme o número de vezes que foram citados:

- Falta de compromisso dos alunos, de estudos e de respeito (6)
- Falta de acompanhamento dos pais (4)
- Em branco e não tem problemas (3)
- Evasão escolar (2)
- Falta base anterior (2)
- Falta nas aulas; falta de ambiente atrativo e desvalorização do professor (1)

Observa-se que a atribuição da responsabilidade pelo fracasso ou dificuldades no ensino recai somente nos alunos e nos pais. Esse fato indica a necessidade de reflexão do papel do professor como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Nota-se muito acentuada a distância entre o professor e o aluno, bem como a falta de subsídios teóricos que embasem um projeto coletivo de ações.

Retomando as questões supracitadas, percebe-se o excesso da carga horária de trabalho como fator restritivo, além de uma grande quantidade de professores que trabalham em duas ou mais escolas. Uma delas, em alguns casos, pertencente à rede privada de ensino. Ou, em outros casos, trabalham em outra profissão. Esses e outros dados levantados constituem indicadores das dificuldades do professor em manter dedicação exclusiva para uma única escola e, desta forma, comprometer-se com a discussão sobre as concepções teórico - metodológicas que embasam a sua prática na sala de aula, e que constam no Projeto Político Pedagógico da escola. Isso corrobora

com a necessidade identificada, de que o professor deve aprofundar os seus conhecimentos nessa área. Alguns professores fizeram referência, nas respostas ao questionário, à realização de estudos através de simpósios, seminários, grupos de estudos e semana pedagógica. Porém, nem todos têm tido oportunidade de participar destas atividades.

Uma tentativa de superar os desafios

De acordo com as características do contexto pesquisado, tornou-se necessário efetivar ações na escola com o intuito de contribuir para que o professor desenvolva uma prática pedagógica fundamentada na busca constante de novos conhecimentos. Essa busca deverá auxiliá-lo na leitura desta prática e da realidade na qual se insere, por meio de estudos e discussões coletivas.

Desta forma, a questão mais relevante nesta etapa do trabalho consistiu em encontrar tempo e espaço, na escola, para estudos e discussões em grupo e, junto à direção, aos professores e à equipe pedagógica, viabilizar um trabalho de formação continuada.

Primeiramente, pensou-se na hora atividade. No estado do Paraná a lei nº13807 de 2002, garante o cumprimento do percentual de 20% (vinte por cento) de hora-atividade relativa à jornada de trabalho, para todos os docentes em efetiva regência de classe. De acordo com esta lei:

A hora-atividade é o período em que o professor desempenha funções da docência, reservado aos estudos, planejamento, reunião pedagógica, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliação dos alunos e outras correlatas, devendo ser cumprida integralmente no local de exercício.

Passa-se, então, a conceber a hora-atividade como um momento de reflexão crítica do professor, na tentativa de (re) configurar a prática docente, a partir das discussões e do levantamento dos obstáculos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem, na perspectiva de uma investigação teórica que fundamente a ação docente.

Diante disto o estudo teórico durante a hora-atividade do professor, legalmente, pressupõe formação continuada no espaço escolar. Para Vasconcellos (2006, p.123)

A escola não pode ser vista apenas como local de trabalho, deve ser ao mesmo tempo espaço de formação. É preciso investir prioritariamente na formação permanente e em serviço do professor, para que possa ter melhor compreensão do processo educacional, postura e métodos de trabalho mais apropriados.

Porém, concordando com esse autor, pergunta-se: - Em que medida a hora-atividade do professor é suficiente para realizar todos os compromissos e exigências pedagógicas, inclusive o seu aperfeiçoamento intelectual, na busca de novos conhecimentos que contribuam para pensar com qualidade o seu fazer docente?

Com o intuito de contribuir com o aprimoramento profissional e atualização através do hábito de estudo e reflexão em torno, tanto de questões que se apresentam no cotidiano da prática do professor, quanto de questões fundantes que possam embasar teoricamente a compreensão deste cotidiano, inseriu-se no Plano de Trabalho para a intervenção na escola de atuação da autora deste texto, um projeto de formação continuada de professores em serviço.

Para tanto, procedeu-se à seleção dos textos com o objetivo de embasar teoricamente o professor em relação às concepções de educação, sociedade, ensino-aprendizagem, currículo e avaliação explicitadas no marco conceitual do Projeto Político Pedagógico do referido colégio.

Convém lembrar que tais concepções se afinizam com a orientação teórico - metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica que integra as políticas emanadas pela Secretaria do Estado e da Educação de Paraná e que têm como princípio uma educação pública voltada para a transformação social.

Considerando a amplitude de conhecimentos que envolvem a temática proposta, programaram-se encontros mensais de duas horas, para o primeiro semestre de dois mil e oito, a se realizarem durante as horas/atividade do professor e, também, um encontro utilizando parte do tempo programado para o Conselho de Classe (2h) e para a Reunião Pedagógica (2h), previstos no calendário escolar.

No entanto, entre o programado e o realizado, pode haver a necessidade de alterações provocadas por circunstâncias inesperadas, que ocorrem durante o desenvolvimento das atividades. Neste caso, os encontros mensais com os professores, durante as horas-atividades, realizaram-se minimamente: de um total de vinte professores, do período diurno, somente com três, foi possível a leitura e breves

discussões sobre o conteúdo. E, quanto ao espaço pretendido no Conselho de Classe, o mesmo não se concretizou.

Portanto, foi impossível o cumprimento integral do cronograma inicialmente pensado, por dois motivos: primeiro, porque a hora-atividade mostrou-se insuficiente e inadequada para a realização de leituras e reflexões de caráter mais teórico, uma vez que esse espaço já se mostrava insuficiente para o conjunto de atividades que o professor necessita desenvolver fora da sala de aula; a mesma consideração cabe em relação ao trabalho do pedagogo, que até aquele momento utilizava seu tempo integralmente em funções que não incluíam aquelas atividades. Segundo, porque a dinâmica do Conselho de Classe, embora se constitua em espaço rico de reflexões, necessita de preparação teórica que a anteceda e subsidie as discussões do coletivo, garantindo assim um salto de qualidade nas relações educativas que ali se efetivam.

Diante da situação descrita, reprogramou-se as atividades previstas para o processo de intervenção. Os professores realizaram a leitura de parte do material selecionado em outros momentos que antecederam a reunião pedagógica e esta se transformou em espaço de formação continuada. Durante as quatro horas disponíveis para essa reunião, desenvolveu-se uma dinâmica com o objetivo de identificar os problemas enfrentados no cotidiano escolar para, em seguida, proceder-se à reflexão e discussão embasadas pelo referencial teórico contido nos textos; a última etapa dos trabalhos consistiu em elencar possíveis ações com vistas a solucionar ou minimizar os problemas levantados.

Constatou-se que as leituras e discussões em serviço possibilitam ao docente pensar e entender o cenário no qual se encontra inserido, permitindo-lhe atuar como sujeito da sua própria história e não como mero expectador que apenas executa tarefas sem compreendê-las. Assim, portanto, a escola revela-se como espaço democrático para o professor aprofundar os seus conhecimentos.

No entanto, o sistema de ensino essencialmente burocrático, que por longos anos alijou o professor das discussões e decisões quanto aos procedimentos teórico-metodológicos, necessários para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, roubou-lhe, principalmente, o hábito de pensar o seu trabalho, seus princípios e concepções de ordem filosóficas, sociais, culturais e políticas, descaracterizando o espaço escolar como um trabalho do coletivo humano. Isto pode explicar a dificuldade

de se encontrar tempo e espaço que resgate o trabalho com tais características, a ponto de se tornar uma prática inerente ao fazer pedagógico.

Mesmo diante das dificuldades encontradas para a aplicação deste projeto de intervenção na escola, faz-se necessária sua continuidade, por ter o mesmo desencadeado um processo que despertou o interesse dos professores, dos pedagogos e demais profissionais da escola que participaram dele, apresentando-se como uma opção de mudança na direção de uma proposta enriquecedora do trabalho escolar, com possibilidades de melhoria da qualidade do fazer pedagógico; e, ao mesmo tempo, podendo contribuir também para a qualidade do trabalho burocrático e administrativo. Para que isto aconteça, evidenciou-se como imprescindível a concretização de determinadas condições, tanto de ordem interna quanto de ordem externa à escola, tais como: evitar a rotatividade dos professores (no máximo duas escolas, no caso de disciplinas que não fecham a carga horária do padrão só em uma escola); disponibilidade de tempo para o professor se atualizar, por meio da sua participação em atividades em cursos, seminários congressos e outras atividades ou eventos externos, inclusive de caráter cultural; acréscimo do tempo para a hora-atividade a fim de possibilitar a utilização de parte desse tempo para estudo, reflexões e discussões que garantam a relação teoria e prática no desenvolvimento do trabalho pedagógico, efetivando assim um espaço de formação continuada em serviço; reorganização do Plano de Trabalho do pedagogo, de modo a garantir sua efetiva atuação e participação nos diferentes momentos que compõem o trabalho na escola, de conformidade com as funções atualmente definidas para esse profissional, pela mantenedora.

Considerações finais

Na busca dos referenciais teóricos, que se efetivou como uma das primeiras preocupações deste trabalho, identificou-se diferentes concepções que orientam a formação continuada em relação à prática pedagógica. Na maior parte das pesquisas e estudos científicos consultados sobre o referido tema, constatou-se uma forte tendência à proposição do professor reflexivo, que defende a idéia de que o professor deve pensar e desenvolver a capacidade reflexiva sobre sua própria ação.

A questão central, segundo essa tendência, é que o conhecimento se constrói a partir da ação, não havendo, porém, como separá-lo da dimensão teórica, pois o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e a teoria. Em outras palavras, a práxis é uma ação que revela na sua essência a indissociável relação entre a teoria e a prática.

A compreensão do conceito de práxis intensificou a perspectiva inicial que tinha a autora do presente trabalho quanto ao tema formação continuada de professores. Este conceito está inserido num contexto mais amplo de sociedade, de homem e de mundo, o qual exige análises que também contemplem outros elementos. Os professores e demais profissionais da educação não estão à margem do processo econômico, político e cultural que permeia a sociedade, encontrando-se em meio às contradições nela presentes. As condições de trabalho interferem na sua formação, visto que recebem salários baixíssimos, que lhes impõem a elevada jornada de trabalho e a peregrinação pelas escolas. Acompanhar as novas conjunturas sociais impostas pelas rápidas transformações da sociedade advindas do avanço tecnológico, da expansão dos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho e da transnacionalização econômica, exige do professor outras condições e requisitos para a efetivação do seu trabalho com qualidade na sala de aula.

Diante disso, pensar a educação é pensar na formação continuada de professores e na necessidade de assegurar o diálogo com e entre os diferentes contextos implicados na prática pedagógica.

Esse aporte teórico também possibilitou a compreensão de que a formação continuada deve se estender para além do espaço escolar. A construção de professores intelectuais passa indiscutivelmente pela aproximação entre a escola e a universidade.

Insistir neste ponto nos leva a perguntar: - Como vêm sendo concebidas as políticas públicas nacionais de formação inicial e continuada de professores? E, até que ponto as mesmas têm contribuído (ou não) para melhorar a qualidade da educação brasileira?

Convém lembrar que os dados referentes ao Ensino Fundamental, divulgados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa (IBGE), mais uma vez revelam a precariedade quanto à qualidade do ensino brasileiro. Os resultados afirmam o que as pesquisas e avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e Cultura

(MEC) têm apresentado: apesar do aumento na quantidade de brasileiros na escola, nos últimos anos, a qualidade do ensino ainda deixa a desejar, visto que o Brasil tem 2,4 milhões de analfabetos com idade entre 7 e 14 anos, dos quais 87,2% do total (2,1 milhões), freqüentavam a escola em 2007.

Muitas são as causas que levam a esse problema, porém não há como questionar a importância da formação inicial e continuada do professor como um dos principais fatores a se constituir em diferencial na conquista de melhores padrões de qualidade.

Faz-se necessário pensar na formação inicial do professor e na sua formação continuada, por meio de políticas públicas que lhes dêem suporte. É preciso oferecer-lhe condições para trabalhar, garantindo tempo para sua atualização permanente e qualificação da sua prática pedagógica. É necessário atribuir-lhe um salário digno e justo que lhe permita trabalhar, preferencialmente, em uma só escola, identificando-se com ela e com seu alunado. É imprescindível respeitá-lo como profissional da educação que busca continuamente o compromisso com o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade.

No bojo dessas necessidades, o PDE aponta um caminho possível de formação continuada em educação. Promove a aproximação entre a escola e a Universidade com o intuito de desencadear um conjunto de ações concretas que articulem o todo e as partes, com ênfase na oportunidade de o professor ser dispensado por um ano de suas atividades de docência para participar de cursos, aulas, palestras, seminários, conferências e outros eventos nas Instituições do Ensino Superior (IES). Ao exigir do professor participante que elabore, sob orientação, um Plano de Trabalho com vistas ao desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola e, ao mesmo tempo, que sistematize o conhecimento construído nesse período, na forma de dois trabalhos teórico-práticos – o OAC (Objeto de Aprendizagem Colaborativo) e o artigo científico, utiliza -se de uma estratégia inteligente para garantir a articulação desejada entre o subsídio teórico e a atividade prático-pedagógica. Assim, quando o professor retorna ao espaço escolar após o primeiro ano de participação no Programa, aplica e reflete sobre a sua prática, discute e avalia o seu trabalho e renova ações intencionais aperfeiçoando a sua práxis e contando ainda com o acompanhamento e a orientação da academia, por meio de um diálogo reflexivo.

Assim concebido, o PDE cumpre com o seu objetivo de formação continuada e atinge o professor sem condições de investimentos em sua qualificação e que sequer dispõe de tempo adicional para ela. Por conseguinte, proporciona aos professores que se reconheçam como sujeitos da sua prática pedagógica, portanto sujeitos de um fazer e um pensar docentes ou, em outros termos, como intelectuais e não como meros executores.

Iniciativas nessa direção constituem propostas concretas de transformação da escola e contribuem para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas educacionais vividos pelo professores atualmente, pois possibilitam o seu desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira. Incentivar, favorecer, investir, e dar condições de acesso à formação continuada do profissional da educação é dever dos gestores das políticas públicas nacionais, que têm o compromisso com a qualidade da educação no Brasil.

Faz-se necessário enfatizar, no entanto, que todo esse trabalho e o correspondente investimento terá um efeito efêmero se não houver condições, nas escolas, que garantam a sua continuidade; e, que fazem parte dessas condições, a continuidade da formação continuada proporcionada aos participantes desse programa, assim como o compromisso deles e dos demais profissionais que atuam nas respectivas escolas, no sentido de que o projeto de intervenção tenha continuidade, com desdobramentos decorrentes de um processo de reflexão e avaliação contínuos sobre a práxis desenvolvida .

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Henrique. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GABARDO, Cleusa Valério. **A Formação de professores em perspectivas internacionais. Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiros**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Salamanca, 2006.

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

GATTI, Bernadete. **Questões em torno de qualidade da formação de professores**. In Formação de professores e carreira. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. Revista Ande n.º 6, p.11 - 9. 1982

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, Marli. (org) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (org) **Vida de professores**. Portugal: Editora Porto, 1992.

PARANÁ. Decreto-Lei n.º 13807, de 30 de setembro de 2002. **Diário Oficial n.º 6338 de 16 de outubro de 2002**.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal** / Selma Garrido Pimenta (org). São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 6ª ed. São Paulo, Libertad Editora, 2006. 213 p.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. VEIGA, Ilma (org.) **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.