

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UMA AÇÃO NECESSÁRIA AO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

Márcia Augusta Flóride*

Marlizete Cristina Bonafini Steinle**

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo contribuir para a reflexão do professor sobre a importância da formação continuada em serviço, como forma de capacitação docente que poderá ajudá-lo a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte. Pretende, também, levar o professor a refletir sobre a possibilidade de crescimento individual e profissional que esta formação poderá lhe proporcionar e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por ser esta uma opção de formação continuada que oportuniza aos educadores constituírem-se como sujeitos do próprio conhecimento, acredita-se que possa favorecer um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional, proporcionadas pelas reflexões sobre a ação profissional e pelos novos meios de se desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, este trabalho pretende, ainda, levar o professor a refletir sobre as contribuições de uma prática de trabalho coletivo dentro da escola, cujo coletivo venha favorecer a discussão, e a interação enriquecer e fortalecer o trabalho. Percebendo, também, a importância desta prática para a hominização, na qual o homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo e, por consequência, venha colaborar para a construção de uma escola pública de melhor qualidade.

Palavras Chave: formação continuada. professor reflexivo. educação de qualidade.

* Professora Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná, mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. E-mail: marciaugusta@seed.pr.gov.br.

** Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus FAFICOP, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.
E-mail: marlizete@sercomtel.com.br.

Abstract

This article aims to contribute to the reflection of the teacher on the importance of continuing education in service, as a way of training teachers which can help it facing, safely and powered, the challenges posed by contemporary education within the real need of the school, where problems are usual to all who are part of. It was also intended to take the teacher to reflect on the possibility of individual and professional growth, still beginner providing him and, by this way, to contribute to the teaching-learning process improvement. For this to be an option for continuing education which gives opportunities to the teachers constituting themselves as subjects of knowledge itself, it is believed to promote a process of ongoing construction of knowledge and professional development, offered by reflections on professional action and by new via to develop the pedagogical work. Thus, this study aims to further, take the teacher to reflect about the contributions of a collective work practice within the school, and the spoke collective will encourage the discussion, and the interaction will enrich and strengthen the work. Realizing, too, the importance of this practice to hominization, in which the whole man, producing for itself, also is produced in interaction with the public and, consequently, will collaborate to build a better quality of public school. Keywords: continuing education, reflective teacher, quality education.

INTRODUÇÃO

As propostas de formação continuada para os docentes têm sido, nestes últimos anos, uma preocupação tanto para o poder público, como para pesquisadores e teóricos da educação.

Vale destacar que a proposta de formação continuada adentra o universo educacional com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, uma vez que a escola é o local onde a maioria dos nossos alunos frequenta na tentativa de se apropriarem de conteúdos sistematizados ao longo da história da humanidade, necessários para a sua formação e humanização, bem como subsidiar o professor para poder enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea.

Na tentativa de desvendar as causas que justificam a implantação de cursos de formação continuada para os docentes, normalmente encontramos, junto às respostas proferidas pelos professores em conversas informais, uma lista de desafios que, ultimamente, têm gerado angústia nos mesmos, tais como: a falta de interesse e indisciplina dos alunos; os resultados do rendimento escolar; o índice de evasão e de repetência apresentados ao final de cada ano; os novos desafios encontrados na prática docente; as dificuldades da escola em utilizar-se da hora-atividade para a realização de grupo de estudos e para reflexão docente. Ademais, somados às dificuldades de buscar soluções para minimizar esses problemas, a falta de interesse, de tempo, de comprometimento de muitos professores e, a rejeição à maioria dos cursos, seminários, simpósios, grupo de estudos, bem como a outras modalidades de formação continuada oferecidas pela mantenedora.

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo trazer reflexões sobre a importância da formação continuada como uma ferramenta para ajudar o professor a ensinar cada vez melhor e o aluno aprender cada vez mais. Pensar e agir desta maneira são ações necessárias a todo profissional da educação, uma vez que contribuirá para a sua autorreflexão e promoverá subsídios para sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para os problemas apresentados pela escola, bem como favorecer o seu crescimento individual e profissional.

Diante deste contexto, acredita-se que a formação continuada realizada na escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, pois, além de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, ela é feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser a

formação continuada, no cotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

REFLETINDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Ao analisar a história da formação docente, é possível inferir que as inúmeras modificações sociais demonstram ser os fatores que mais contribuíram para o aumento da exigência na formação educacional do professor, bem como o seu exercício de reflexão na ação acerca de sua prática pedagógica. Esta exigência emergiu a partir do momento que a escola pública percebeu-se interagindo com uma clientela heterogênea, pertencente, na maioria das vezes, às classes populares, além das mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas nas últimas décadas.

Sabemos que muitos são os desafios postos pela educação contemporânea, e que grande é a insatisfação e insegurança do professor frente a eles. Por este motivo, parafreando Nóvoa (1991), Freire (1991) e Mello (1994) é que acreditamos ser a formação contínua do professor, a saída possível para a melhoria da qualidade do ensino. Diante deste contexto, a formação continuada constitui-se em uma tentativa de resgatar a figura do professor, que está carente de respeito, devido a sua profissão, tão desgastada atualmente.

Desta forma, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 589). Para o autor, a formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser. Quando a reflexão permear a prática docente e a prática da vida, a formação continuada será exigência “*sine qua non*” para que o homem se mantenha vivo, energizado, atuante no seu espaço histórico, crescendo no saber e na responsabilidade profissional e pessoal de cidadão.

É sabido a todos que o homem, ao longo da vida, apropria-se da cultura acumulada pelas gerações anteriores, ao mesmo tempo em que cria novas objetivações correspondentes às suas idéias e aos desafios de seu tempo. Sendo assim, a educação é um processo fundamental, pois é por meio dela que tal apropriação ocorre e que o indivíduo adquire instrumentos para criar essas novas objetivações.

A apropriação do conhecimento, socialmente construído pela humanidade, efetiva-se na interação entre membros representantes da cultura e no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para este fim, como a escola.

A escola, como instituição social, que tem como função a democratização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, é um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social.

Neste contexto, é necessário desvendar qual é o papel político da escola, bem como o seu papel pedagógico, além de dimensionar a prática pedagógica em todas as suas características e determinantes, com intencionalidade e coerência, o que transparece um compromisso político ao garantir que o processo de ensino - aprendizagem esteja a serviço da mudança necessária.

Assim, a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Desse modo, compreender a natureza da escola e da atividade docente, nesta perspectiva, implica articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor e, ainda, conforme Lima (2001), compreender que a formação contínua deve estar “a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade” (LIMA, 2001:32).

Ao conceituar a formação continuada, é necessário compreender que é um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Assim, a formação continuada é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio-histórico, e tem como finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Para realizar seu trabalho docente, é preciso que o professor se aproprie constantemente dos avanços das ciências e das teorias pedagógicas. Há, ainda, uma razão muito mais premente, mais profunda, como apontam Barbieri, Carvalho e Ulhe (1995) que é a própria natureza do fazer pedagógico, que, sendo domínio da práxis é, portanto, histórico e inacabado.

Lima (2001) traz uma contribuição importante nesse sentido, ao elaborar um conceito de formação continuada que parte de dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente.

Diante destes princípios marxistas, pode-se inferir que a formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com a possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis (LIMA, 2001).

Segundo a mesma autora, a formação continuada não pode se efetivar se não estiver conectada com os sonhos, a vida e o trabalho do professor.

Por outro lado, ao refletir sobre a atividade humana, é possível verificar que a prática pedagógica constitui-se em uma atividade prática, a partir de uma visão utilitarista, ativista e espontaneísta de prática pedagógica ou, ainda, constitui-se em uma atividade práxis guiada por intenções conscientes. Dessa forma, de um lado, podemos dizer que temos uma prática pedagógica repetitiva e, de outro, uma prática reflexiva.

No primeiro caso, o da prática pedagógica repetitiva, a prática do professor vai se efetivando num marasmo respaldado pela rígida burocracia e controle escolares. Já, no segundo caso, o da prática pedagógica reflexiva, a prática esta marcada por uma opção consciente, pelo desejo de mudanças e pela busca e implementação de novos valores que venham a dar uma nova direção à prática social.

Assim, é possível inferir que a prática pedagógica só é reflexiva quando pressupõe uma relação teórico-prático, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração é que podemos separá-las.

Para reafirmar esta posição, Ribeiro (1991, p. 30), diz:

Em toda forma específica de práxis e na prática tomada em seu conjunto, enquanto práxis total humana, está contida a teoria por se tratar de uma prática de um ser consciente - o que equivale a dizer que se trata de uma prática dirigida por finalidades que são produtos da consciência; finalidades estas que para se efetivarem exigem um mínimo de conhecimento.

Ao refletir sobre teoria e prática, faz-se necessário que o professor compreenda as afirmações de Christov (apud. GUIMARÃES et. al. 2007, p. 32), quando diz que:

[...] é importante sabermos que elas andam sempre juntas, mesmo que não tenhamos muita clareza sobre as teorias que estão influenciando nossa prática, pois, toda ação humana é marcada por uma intenção, consciente ou inconsciente. Desta forma, ressalta a autora, sempre podemos encontrar aspectos teóricos em nossas ações, ou seja, aspectos de vontade, de desejo, de imaginação e finalidades.

No entanto, segundo Christov (apud. GUIMARÃES et. al. 2007, p. 32), sempre podemos analisar nossas ações perguntando-nos pelas intenções que as cercam. Para que haja, porém, uma relação refletida, consciente, entre teoria e prática é preciso de um esforço intelectual, um esforço do pensamento e da reflexão, para planejarmos as etapas

previstas nas teorias ou na teoria que desejamos assumir e para avaliarmos se as práticas por nós implementadas estão adequadas às nossas intenções teóricas.

Mediante este fato, deixa de ter sentido a expressão “quero mais prática e menos teoria” já que toda prática possui aspectos teóricos e toda teoria é referenciada em alguma prática. Talvez o que esteja por trás dessa queixa seja a dificuldade de identificar as intenções e os problemas de determinada ação ou as possíveis relações entre as reflexões de certos autores e a nossa experiência profissional. Trata-se, portanto, de adotarmos um caminho, um método adequado para superarmos essas dificuldades e não de negarmos a teoria.

Assim, com o esforço intelectual e os métodos necessários à explicitação das teorias presentes em certas práticas, estaremos tentando construir uma teoria nossa, capaz de favorecer o diálogo entre nossa experiência prática e discurso dos autores.

Segundo Christov (apud. GUIMARÃES et. al. 2007. p. 33):

[...] construímos nossa teoria ao aprendermos a ler nossa experiência propriamente dita e as experiências em geral. Construímos nossa teoria quando fizemos perguntas às experiências e aos autores; quando não nos satisfazemos com as primeiras respostas e com as aparências e começamos a nos perguntar sobre as relações, os motivos, as conseqüências, as dúvidas, os problemas de cada ação ou de cada contribuição teórica.

A mesma autora afirma que, a construção de nossa teoria exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência, maior será nossa habilidade para compreender os autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre nossa prática.

Essas afirmações parecem muito simples e muito fáceis de ser colocadas em prática. Na verdade não as são, pois, do contrário não teríamos tantas queixas e tão frequentes sobre o tema em discussão.

O fato é que não vivemos num ambiente educacional que nos prepare para construirmos boas relações com as teorias nossa e/ou as alheias. Assim, o desenvolvimento da habilidade de lermos a própria experiência, e as experiências alheias, lermos o mundo e os autores não é privilegiada pelas escolas de formação no Brasil. Deste modo, leitores do mundo, como bem caracteriza Paulo Freire, não aprendemos a ser. Quando lemos o mundo é por acaso, por sorte, por situações casuísticas. Nunca por uma ação da escola que esteja aliada a uma teoria criadora de leitores e autores. (CHRISTOV apud. GUIMARÃES et. al. 2007)

Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação de professores, sejam apresentadas as condições mínimas para que se relacione teoria e prática, e estamos sugerindo a construção e a formação do leitor/autor da própria experiência. Experiência que se percebe em si mesmo como teórica porque refletida, avaliada e recriada.

Parafraseando Candau (2007) podemos dizer que se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução. Deste modo, vale questionarmos: estes processos também não se dão na prática cotidiana reflexiva e crítica? Por trás da visão “clássica” de formação que conhecemos até então, como seminários, simpósios, cursos específicos, entre outros, não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos?

Reagindo a essa concepção “clássica”, segundo a mesma autora, foi se desenvolvendo, principalmente nos últimos tempos, uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada.

Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, a autora focaliza três teses que, segundo ela, cada vez vão conquistando maior consenso entre os profissionais da educação. Trata-se de repensar a formação continuada, tendo por base as seguintes afirmações: a escola como lócus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Sobre a questão da escola ser lócus de formação continuada, Candau (1997, p.57) afirma:

Neste sentido, considerar a escola como lócus de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez as pesquisas são mais confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Para que consigamos esses espaços de efetivação da formação continuada no cotidiano da escola, é preciso que colaborem, conscientemente, para que a gestão democrática seja uma prática diária em nossa escola. Mas temos que ter ciência de que só conseguiremos a efetivação da autonomia, se nos comprometermos coletivamente com a mudança de paradigmas, com o nosso novo papel de professor exigido pela contemporaneidade e, ainda, deixarmos de apontar culpados para o fracasso da educação para buscarmos coletivamente soluções aos problemas de nossa escola.

É importante ressaltarmos a responsabilidade de cada educador nesse processo, em que cada um deverá ter o compromisso de lutar para a efetivação de uma gestão democrática na escola, tão necessária para a aquisição da autonomia, pois, acreditamos que somente através da gestão democrática que conquistaremos espaços e tempos para a formação continuada na escola. E se não conseguirmos efetivar este desejo, com certeza, iremos nos frustrar diante de nossos fracassos e, certamente, continuaremos sofrendo as consequências, até nos conscientizarmos do direito e do dever de lutarmos pela qualidade de nosso trabalho e pela qualidade da educação.

Além disso, é preciso focar a excelência do nosso dever de professor, que é, entre outros, de formar o aluno para ser um cidadão transformador da realidade que o cerca, que sabemos, o acolhe, na maioria das vezes, pela marginalidade.

Sobre esta questão Alonso (1994, p.6) afirma:

Tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático; Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem os olhos para o futuro e não para o passado.

Acerca da valorização do saber docente, Candau (1997) considera fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Para a autora, os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam e são por ela validados. É através desses saberes que os professores julgam a formação que adquirem, a pertinência ou o

realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional.

Mas, não devem pensar que eles, por si só, darão conta de sua formação, nem tampouco dos enfrentamentos do dia a dia de sala de aula, pois “A formação continuada deve alicerçar-se numa [...] reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

A respeito do ciclo de vida dos professores, Candau (1997) diz que o importante para o nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato. Eles são os mesmos, seja para o professor iniciante, seja para o professor que já tem certa estabilidade profissional, seja para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional, seja para o professor que já está próximo da aposentadoria.

Estas preocupações com o ciclo de vida profissional dos professores apresentam, para a formação continuada, o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. Mas isto não quer dizer que ele deva se negar a todo tipo de formação ofertada pela mantenedora, com a justificativa de que não lhe é interessante ou não concorda com a política educacional proposta por ela.

O homem ‘culto’ é, em primeiro lugar, o homem do espírito aberto e livre que sabe compreender as idéias e as crenças do próximo ainda quando não pode aceita-las ou reconhece-las válidas. Em segundo lugar, e por conseqüência, uma cultura viva e formativa deve ser aberta ao futuro, mas ancorada no passado. Neste sentido, o homem culto é aquele que não desarvora diante do novo nem lhe foge, mas sabe considerar no seu justo valor, vinculando-o ao passado e iluminando-lhe as semelhanças e disparate. Em terceiro lugar, a cultura é fundada (...) na capacidade de efetuar escolhas ou abstrações que permitam confrontos, avaliações de conjunto e, portanto, orientações de natureza relativamente estável. (ABBAGNANO, 1982, p. 212)

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre a prática e de (re) construção permanente

de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Por estes motivos, e por muitos outros, é que nos propusemos, dentro das possibilidades e necessidades dos professores, alunos e de toda comunidade escolar, eleger a formação continuada realizada no cotidiano da escola ou “em serviço” como uma das mais eficientes, por ser esta concebida e desenvolvida de acordo com a realidade da escola e necessidades levantadas por todos que dela fazem parte. Acreditamos que através de leitura, de reflexão e avaliação de suas práticas pedagógicas, o professor individualmente e principalmente através do trabalho coletivo como, grupo de estudos, realizado na hora atividade e/ou em outros momentos definidos por toda a comunidade escolar, possa ter a oportunidade de (re)organizar sua prática docente a partir do exercício da ação-reflexão-ação, valorizando a sua prática docente como uma possibilidade de êxito para aplicar criativamente a racionalidade técnica obtida no processo de aquisição de competências escolares.

Deste modo, esta formação pode ser o início de uma formação continuada com comprometimento, onde os profissionais da educação possam construir juntos uma gestão democrática, a fim de que sejam reconhecidos e respeitados pelo saber adquirido coletivamente e, através deste saber, venham a conquistar a “autoridade” tão almejada por todos os professores, sem utilizarem de autoritarismo e, tampouco se frustrarem.

Vale destacar que entendemos que existe uma relação indissociável entre a gestão democrática e a formação continuada. Isso não quer dizer que desconsideramos a co-responsabilidade do professor com sua formação continuada, mas que entendemos que existe uma relação de parceria entre o educador, o gestor e as instituições públicas. Assim, o gestor pode ser um incentivador da formação continuada quando estimula e valoriza esta atitude por parte do educador, como por outro lado, pode ser um empecilho ao negar ao professor o espaço de estudo e reflexão, tanto dentro como fora da instituição educacional.

Durante os estudos realizados para desenvolver este trabalho, foi possível percebermos muitas contribuições oferecidas pela formação em serviço, entre elas podemos relacionar para reflexão:

- nas estratégias de formação em serviço, os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores “ensinantes” ora professores “aprendentes”;
- esta modalidade de formação, por estar mais centrada no espaço escolar acaba oferecendo ao professor plena autonomia, decorrência natural da condição de sujeito do próprio conhecimento;

- por estar centrada nos reais problemas da escola, a probabilidade de adesão e de comprometimento coletivo, com certeza, será maior;
- favorecendo o envolvimento coletivo alunos e professores só terão a ganhar, pois professores conscientes de sua ação, através da prática pedagógica refletida, conseqüentemente, alunos aprendendo mais e melhor e professores mais satisfeitos.

Consideramos oportuno, neste momento, transcrever a adaptação que Nóvoa (1991. apud. MARY-LOUISE HOLLY E CAVEN MCLOUGHLIN, 1989, p. 31), resumindo o desenvolvimento da reflexão sobre a formação continuada de professores vividos nos últimos anos, apresenta:

Já começamos, mas estamos longe do fim. Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional.

Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passamos de uma formação por catálogo para uma reflexão na prática e sobre a prática.

Modificamos a nossa perspectiva de um modelo de formação de nossos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

O epílogo acima tem a intenção de mostrar como a concepção de formação continuada evoluiu nos últimos anos, deixando-nos explícito que não podemos esperar que a solução de muitos dos problemas da escola, sejam resolvidos por leis ou decretos, muito menos aceitar tudo o que nos é imposto, sem questionamentos, mas apresenta-nos, de forma implícita, que não devemos nos acomodar diante da situação posta.

É possível, ainda, visualizarmos o autor, reafirmando o que foi desvendado durante este trabalho, “o refletir” sobre o que, como e com que objetivos realizamos nossa função ou o nosso papel de educador. Ressalta ainda que temos sempre

que ser investigadores dos assuntos que nos incomodam e, que todas estas ações serão conquistadas se forem efetivadas no âmbito do trabalho coletivo, do querer de cada um, do comprometimento e do “acreditar” que é possível, sempre levando em consideração os limites e possibilidades de cada sujeito que faz parte deste processo.

CONCLUSÃO

Por meio desta pesquisa constatamos que, atualmente, é posta muita ênfase na problemática do saber escolar e do saber docente, mas se trabalha muito pouco os outros elementos que não são só cognitivos, presentes também na profissão docente, como, as questões relativas à diversidade cultural, étnica, as questões de gênero e, sobretudo ética e valores, tão necessárias para a formação humana. Ressaltamos que estas temáticas, não devem ser ignoradas na formação continuada de professores devido às diversidades existentes hoje nas nossas escolas, onde, na maioria das vezes, os problemas e dificuldades surgem devido ao desconhecimento por parte do professor, gerando assim, insegurança e dificuldade para enfrentá-los. Vale aqui alertarmos que não podemos ficar somente focados nos problemas locais, pois temos que, por compromisso também, apresentar aos nossos alunos os problemas globais.

Sem a pretensão de achar que sozinhos os professores possam dar conta de todos os problemas da educação e, nem tampouco dos da escola, através da formação continuada, nossa intenção é que, com este trabalho, possamos estabelecer relações entre a teoria e a prática, levando cada um deles a fazer este exercício e, a partir daí, refletindo sobre suas práticas, descubra que cada professor pode ser o construtor de seu próprio conhecimento. Assim, junto com os seus pares podem minimizar muitos desses problemas, uma vez que uma das características da educação em serviço é a de possibilitar o contato com experiências e reflexões que possam ser úteis à compreensão e a solução dos problemas presentes nas práticas profissionais, decorrentes dos desafios postos pela educação contemporânea e, conseqüentemente melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas nossas escolas.

Portanto, acreditamos que a formação em serviço, apesar de não ser a única solução para todos os desafios postos para a escola e para prática docente, constitui-se como uma atividade fundamental na formação do professor contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre JEU, 1982. (O Trabalho Docente)

ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo, 1994.

BARBIERI, Marisa Ramos; Carvalho, Célia Pezzolo; ULHE, Águeda Bernadete. **Formação Continuada dos Profissionais de Ensino: Algumas considerações**. Caderno Cedes, n. 36. Campinas: Papirus, 1995. pp. 29 -35

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Apud. GUIMARÃES, Cecília Hanna Mate, et. al.. **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2007, pp. 32-34.

FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento**. (Tese de doutorado). Faculdade de Educação - USP, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade – desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores, in Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro. 1991.

_____. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

RIBEIRO, Maria L. S. **Educação escolar e práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ALONSO, Myrtes (org.). **O Trabalho Docente: teoria& prática**. SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. **Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática**. UNB, 1994.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992,1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. IN: PIMENTA (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente São Paulo: Cortez 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.