

REFLEXÕES ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Tamires Rosary do Carmo¹

Resumo: O presente artigo objetiva levar a reflexões acerca da profissão docente e a formação continuada nesse processo. A formação continuada como constata o presente trabalho é de fundamental importância para a prática docente, os professores sentem essa necessidade constantemente, refletindo em seu trabalho. O trabalho docente precisa dessa postura de seus professores, a formação deve se estender ao longo de sua carreira de forma permanente. Para o alcance do objetivo proposto fez-se necessário uma pesquisa e análise, tendo como referência os autores: Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Paula Perin Vicentini e Rosario Genta Lugli, entre outros. A temática escolhida justifica-se pelo fato do investigador ser também professor, focando-se então na profissão docente e a formação continuada. Sendo essa pesquisa bibliográfica e qualitativa.

Palavra-Chave: Profissão docente, Formação Continuada, Reflexões

***Abstract:** This article aims to lead to reflections about the teaching profession and the continued formation in this process. Continuing education as this work shows is of fundamental importance for teaching practice, teachers feel this need constantly, reflecting on their work. The teaching work needs this attitude of its teachers, the training must extend throughout its career of permanent form. In order to reach the proposed objective, a research and analysis was necessary, having as reference the authors: Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Paula Perin Vicentini and Rosario Genta Lugli, among others. The chosen theme is justified by the fact that the researcher is also a teacher, focusing on the teaching profession and continuing education. This research is bibliographical and qualitative. This research is bibliographical and qualitative.*

Keywords: Teaching profession, Continuing Education, Reflections.

¹Graduada em Letras pela Universidade Metodista de São Paulo e Pedagogia pela Faculdade Paulista; Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Conchas São Paulo. Mestranda em Ciências da Educação pela *UniGrendal*. tamyresrosari@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente Artigo traz reflexões a respeito da Profissão docente e a Formação continuada. A escolha do tema partiu do princípio da necessidade da conscientização dos profissionais de Educação sobre a profissão e a importância de uma constante continuidade em relação a formação.

Faz-se necessário, mediante ao cenário escolar, a continuação da formação do professor durante sua trajetória profissional. Não tendo apenas um currículo fixo e sim, modificar-se de acordo com as necessidades e a cada nova reflexão da sua prática educativa. Segundo Becker no livro “*Educação e Construção do Conhecimento*”: “A matéria-prima do trabalho do professor é o conhecimento.” (2001, p. 56)

A formação precisa estar presente no cotidiano do professor estando ligada com sua prática. Imbernóm contribui dizendo que:

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (2001, p.55).

O professor deve ser um constante pesquisador, adaptando teoria e prática de acordo com o momento histórico e local em que está inserido. O trabalho foi feito através de pesquisas bibliográfica, tendo como referências bases os autores: Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Paula Perin Vicentini e Rosario Genta Lugli entre outros.

1. FUNDAMENTAÇÃO

1.1 História da Profissão Docente no Brasil

Para a melhor compreensão e entendimento da profissão docente, faz-se necessário uma reflexão da história da profissão.

No Brasil, os portugueses trouxeram membros da companhia de Jesus que objetivavam fazer a conversão dos índios ao cristianismo propagando a fé católica, ensinando então os nativos a ler, escrever e contar. Com isso, os nativos passaram a se converter, permanecendo assim por décadas.

Já na segunda metade do séc. XVIII, os trabalhos dos jesuítas começaram decair e no ano de 1759, por meio de uma ação militar promovida por Marques de Pombal, acontece a expulsão dos jesuítas. Pombal instaura uma educação laica, instalando um

ensino para o Estado com métodos pedagógicos autoritários. Com essas reformas houve uma queda no ensino em se tratando da qualidade, ficando dessa maneira por anos, pois os professores não tinham uma boa preparação. Segundo Nóvoa:

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. (1995, p. 15)

Já no séc. XVIII, para lecionar fazia necessário uma autorização do Estado, onde era obtida por meio de exame, tendo que ter mais de 30 anos, possuindo comportamento moral e conhecesse o que pretendia ensinar. No ensino de primeiras letras era necessário o conhecimento básico (ler, escrever e contar). Sendo necessário também até o séc. XIX os docentes serem homens.

O surgimento de instituições especificamente escolares de preparação docente no Brasil pode ser localizado em meados do sec. XIX, tendo estas sido consideravelmente modificadas desde então. O momento anterior caracteriza-se de modo geral, pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 27)

A prática docente era realizada no sistema de professores adjuntos, onde os futuros professores aprendiam a lecionar observando um profissional durante as aulas. Não havendo um currículo específico ou um corpo de saberes. No ano de 1823, o imperador criou na corte uma escola onde se ensinava mutualmente para os soldados da guarnição para disseminá-los em seus locais de origem como professores de ensino mútuo; o estado começou a demandar que todos os mestres passassem a ensinar pelo método Lancaster. Em 1832, foi proibido os militares de serem mestres no ensino público, pois era um método complexo que exigia treinamento de um corpo de monitores para o controle dos demais alunos. Os docentes Lancasterianos poderiam formar-se por meio de observação de outro docente. Mas por volta do sec. XIX começou a se preocupar com a questão da qualidade da educação, pois o método Lancaster não cumpriu com as expectativas. Assim ganhou impulso o projeto da formação docente centrado nas Escolas Normais, mas durante anos o sistema de mestres adjunto continuou juntamente com as Escolas Normais.

1.2 As Escolas Normais no Brasil

A Primeira Escola Normal foi inaugurada em Niterói /RJ. Mas o Império, ideologicamente, Elitista, ao invés de assumir a instrução pública do Brasil, transferiu as assembleias provinciais à responsabilidade política e financeira de implantar suas próprias escolas primárias e normais.

Os primeiros Cursos Normais brasileiros foram criados em algumas cidades um pouco depois de proclamada a lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. Inicialmente essas escolas foram instituídas em Minas Gerais e em Niterói, na Província do Rio de Janeiro no ano de 1835. Em seguida, foram abertos cursos na Bahia em 1836, no Ceará em 1845 e em São Paulo em 1846. Todas essas escolas eram de responsabilidade dos governos provinciais, tal como estabelecido pelo Ato Adicional. Isso significou que essas escolas foram abertas por opção dos dirigentes de cada Estado e estavam condicionadas à disponibilidade de verbas, sempre escassas, tendo em vista as dificuldades materiais que todas enfrentaram. (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 32)

Pode-se observar que São Paulo demorou mais de 10 anos para abrir a Escola Normal, onde inaugurou sob a direção de Manuel José Chaves. A Escola onde Chaves era o diretor e único Mestre, onde só entrava alunos do sexo masculino com idade superior a 16 anos, durando 2 anos, tendo o currículo 7 disciplinas, porém não tinha as disciplinas como: história, geografia, ciências, entre outras. A ausência de verbas e a falta de vontade política dos líderes paulistanos fez com que, em 1867, fosse fechada, justificando ter falta de alunos. Segundo as autoras Vicentini & Lugli:

Como resultado dessas condições sociais, tínhamos uma situação na qual a maioria dos docentes era formada pelo sistema de professores adjuntos ou pela comprovação de conhecimento mínimo em curso e não pela Escola Normal. (2009, p. 34)

Em 1874, uma reforma em São Paulo impunha a obrigatoriedade do ensino primário para meninos de 7 a 14 anos, e também agora para meninas de 7 a 11 anos. Porém, 3 anos mais tarde com a queda do partido conservador, o novo presidente da província o Liberal, fechou novamente a Escola Normal. Em 1880, o próximo presidente e ex-formando da Escola Normal, reabre. Em 1890, a escola Normal de São Paulo recebeu seu impulso Republicano por meio de Caetano de Campos, inspirado pelo planejamento de Rangel Pestana. A Escola Normal de primeira República trazia mudanças no currículo, introduzia o método Intuitivo da lição das coisas de Pestalozzi e a práticas das educandas exercitadas em uma Escola Modelo anexa. Com a supervisão de duas mestras Pestazzianas, a norte americana Miss Browne e a brasileira Maria Guilhermina.

Em 1896, foi implantado o primeiro Jardim de Infância Estadual para crianças de ambos os sexos e era também uma oportunidade de estágio para os professores Normalistas. Conforme foi mudando a administração pública, também mudava a Escola Normal. E foi mudando de nome: Normal, Secundária, Complementar, Normal Modelo, Caetano de Campos. Mudando também de Currículo. Mas a partir da Administração Republicana mantiveram-se por muitas décadas como o mais importante centro de Renovação Escolar do Brasil, referências de teorias científicas e pedagógicas, e ainda palco de manifestações educacionais que marcaram a história da educação. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado por intelectuais, entre esses, Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Os Pioneiros reivindicavam uma escola única, pública, integral, obrigatória, gratuita e laica. O manifesto era contra o ensino privado pago, religioso, tradicional, teórico e elitista. A Educação Nova assume a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a hierarquia democrática recrutada em todos os grupos sociais.

Em 1933, quando o diretor de instrução de São Paulo, Fernando de Azevedo, estruturou uma grande reforma no ensino junto com o Lorenzo Filho. Foi reorganizado o curso Normal, agregou-se um curso secundário, abrindo, então, um caminho para a escola de professores, mais tarde incorporada pela Universidade de São Paulo. Depois de conviver com o educador norte americano, a escola novista John Dewey, Anísio Teixeira volta ao Brasil e ao longo da década de 30 aplica as ideias da Escola Nova, criando os Institutos de Educação, também conhecida como Escola Progressiva, inspirada em Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Nietzsche, Montessori, entre outros. A Escola Nova considera a criança como um indivíduo com potencialidades e não um adulto em miniatura. Segundo Rousseau:

A natureza – quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos prematuros que não terão nem madureza nem sabor, e não tardarão a se corromper; teremos doutores infantis e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias. (2004, p. 74)

No Estado Novo a política centralizadora transforma a Escola Normal em um ramo de Ensino Profissionalizante uniforme em todo o país. E ao contrário dos primeiros anos, agora as mulheres são a maioria dos cursos e sala de aula. A Escola Normal torna-se equivalentes aos demais cursos Médios, passando a dar acesso ao Ensino Superior. Em 1961, é aplicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases dos sistemas

escolares em todo o país, inclusive do Ensino Normal. No início da ditadura, as reformas transformam a Escola Normal em um dos ramos do colegial com o currículo comum das primeiras séries, e, nos anos de 1970, o governo acaba extinguindo o curso Normal Secundário, substituindo-o por uma habilitação de Segundo Grau Magistério para a docência do Primeiro Grau. E já, nos anos 1980, uma nova LDB determina que todos os professores da Educação Básica tenham o diploma superior obtido nos Institutos Superiores de Educação.

1.3 Habilitação para o Magistério

Quando se decretou a lei n. 5.692 de 1971, o ensino primário e ginásio passaram a constituir o ensino de primeiro grau de 8 anos. Também se previu uma reorganização da segunda fase do ensino médio de modo que todos os cursos em nível de 2º grau fossem profissionalizantes. Implicando então, a eliminação do Ensino Normal Primário que ainda se tinha como opção para formação de professores.

Essas transformações foi avaliada em análises realizadas durante a década de 1980, como desestruturadora do preparo profissional dos docentes das primeiras séries do 1º grau, uma vez que ao incorporar o preparo para o magistério a uma estrutura de ensino de 2º grau, essa medida diminuiu consideravelmente o espaço das disciplinas específicas. (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 49)

Com isso, os conteúdos passaram a ser menores. Com o objetivo de reorganizar a formação específica dentro desse currículo foram implementadas com ênfase em ensino pré-escolar, 1ª e 2ª ou 3ª e 4ª séries. Porém, isso trouxe um retorno negativo em relação ao preparo desses professores, pois todos os formados nesses cursos tinham o direito de exercer em todas as séries do 1º grau. O estágio, que também é de extrema valia, foi alvo de críticas devido às precariedades de seu controle e acompanhamento, considerado empobrecido, pois não immobilizava os conhecimentos aprendidos. E outros fatores que influenciavam no nível do curso como dificuldades de muitos estudantes de conciliar o trabalho e estágio. Segundo as autoras, foi estabelecidas também várias modalidades de estudos para o exercício docente no 1º grau.

Os docentes que tivesse habilitação específica de grau superior (bacharéis em letras, história, matemática, etc.), bem como Licenciatura Plena (em áreas específicas), poderiam trabalhar em todas as séries do ensino de primeiro e segundo graus. No entanto, caso não estivesse disponível contratar egressos do curso de Magistério que tivesse feito ainda um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionarem

até a sexta série do ensino de primeiro grau. Devido à crise da formação docente, o Ministério da Educação e Cultura propôs, em 1982, o projeto dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). Esse projeto tinha a intenção de fortalecer as condições das escolas de formação de professores para que essas tivessem condições de preparar novos docentes em nível médio que atuariam no ensino pré-escolar e séries iniciais. O curso possuía uma carga horária maior, sendo em período integral com duração de 4 anos.

As avaliações dos resultados das experiências assim organizadas foram muito positivas, evidenciando taxas significativas de aprovação das alunas, acompanhadas de baixos índices de evasão, segundo dados da Secretaria de Ensino do Estado de São Paulo. (VICENTINI & LUGLI, 2009, p. 52)

O CEFAM foi encerrado, pois não atendia mais as exigências do mercado, não sendo considerado título de graduação. Também teve mudança na legislação nos anos de 1990, propondo que o Ensino Médio não seja profissionalizante.

1.4 Condições de Trabalhos

Em se tratando da educação, muitas são as causas que provocam a crise em que o Brasil se encontra. Alguns pesquisadores podem até defender a tese de que a baixa qualidade de ensino é, exclusivamente, resultado do trabalho docente. Porém, essa afirmação não verifica os diversos fatores que afetam o trabalho docente. Para uma maior compreensão dos processos de profissionalização docente no Brasil, é necessário considerar diversos elementos levando em consideração as condições concretas em que ocorre o trabalho. Para um maior entendimento das condições atuais, faz-se necessário a recapitulação da história. Segundo Vicentini & Lugli:

A instituição do concurso para seleção de docente inicia-se quando a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas, em Portugal e suas colônias. Nas aulas correspondentes ao Brasil, o processo de seleção eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática para ocupar uma aula atribuída em uma cidade ou vila. Aprovado, o professor receberia um documento que o autorizava a ensinar. Após o concurso, o cargo seria vitalício, a menos que o professor decidisse mudar de localidade, ocasião em que perderia o direito à aula. No entanto, era preciso primeiro conseguir ser nomeado para o cargo de modo a obter a vitaliciedade: muitas vezes as licenças não chegavam, perdidas nos meandros da administração colonial - era preciso que o Diretor-Geral de Estudos as ratificasse, em Portugal. (2009, p. 69 - 70)

Segundo Silva (1975), em Goiás, no ano de 1856, a lista dos requisitos para prestar o concurso de professor era: condição de vida regular, aptidão para o ensino da mocidade, provas de não ter sido condenado por furto, não ter sido demitido duas vezes

do funcionalismo público, não ter sido condenado por estupro, rapto, furto ou qualquer delito ofensivo à moral pública ou à religião do estado. Para as mulheres era exigido: certidão de casamento; se divorciada, uma certidão que provasse não ter sido ela a causa do divórcio. Para as solteiras: que morassem na casa paterna, certidão de moralidade dos pais. Se fosse moça solteira e vivesse só, era preciso apresentar também prova de idade maior que 25 anos. A questão do mal preparo docente não é atual. Segundo Vicentini & Lugli:

Durante o século XIX, registraram-se denúncias da má qualidade dos professores selecionados, uma vez que conheciam apenas superficialmente aquilo que deveriam ensinar. Relatório da Paraíba do Norte datado de 1854, registrado por pinheiro (2002), reclama dos péssimos professores que se era obrigado a nomear, uma vez que para o concurso apresentavam-se pessoas que mal sabiam ler e escrever. O anúncio do concurso levava algumas pessoas a tratarem de aprender o mínimo para concorrer perante a banca: algum conhecimento de gramática, aritmética e geometria, que ia obter com os professores régios, os quais lhes forneciam o certificado de aprendizagem. Uma vez que eram esses mesmos professores régios os que compunham a banca de seleção, a aprovação era certa. Em 1870 essas mesmas questões foram levantadas, com a ressalva de que muitos dos aprovados nesses concursos, mesmo sem os conhecimentos necessários, depois tornavam-se bons professores, porque estudavam para aperfeiçoar-se. No entanto, a grande maioria desses docentes permanecia em um nível bastante insatisfatório. (2009, p. 71)

Em se tratando das condições materiais? Será que mudou muito comparado com o modelo atual? De modo geral, a imagem encontrada das escolas públicas, até mesmo na Corte no período colônia e imperial, são próximas da seguinte, segundo Haidar:

As casas que lhes servem de sede não oferecem nenhuma das condições requeridas para semelhante fim; vimos em cada uma delas uma multidão de meninos amontanhados, apenas podendo mover-se e respirar em salas estreitas, mal arejadas, e inadequadas para o método de ensino que se adotou. Isto pelo que toca ao lado material da escola. A sua face moral é representada por um homem profundamente descontente da sua sorte, pungindo pela necessidade, queixoso da desconfiança e descrédito em que é tida sua nobre profissão e explicando o mau estado do estabelecimento com a exiguidade de seu ordenado, que mal lhe chega para as primeiras precisões da existência. Esse homem é o mestre público que ensina por ensinar, mas sem fé, se gosto, sem entusiasmo no cumprimento de um difícil dever. (1972, p. 209)

E assim era a maioria das escolas públicas até o final do sec XIX. Em se tratando da história da remuneração dos professores será possível uma reflexão comparativa até o atual? Devido às mudanças históricas da moeda, não se faz possível com exatidão saber se os professores ganharam satisfatoriamente ou não pelo seu trabalho. Segundo Vicentini & Lugli:

Durante o período colonial e imperial, a variação salarial entre os docentes das aulas régias era grande. Não se tratava somente da hierarquização das aulas a partir do valor que se lhes atribuía: pagava-se menos aos mestres de primeiras

letras e mais aos professores das disciplinas mais “nobres” que preparariam as elites para os cursos superiores. Outro elemento que influenciava no maior ou menor pagamento pelo trabalho era o tamanho da localidade onde fosse sediada a aula, uma vez que nas cidades onde houvesse maior população, haveria naturalmente maior número de alunos, sendo o trabalho do mestre maior. (2009, p. 91)

Pode-se observar que a divisão de classe, baixa remuneração e condições materiais precárias vêm se arrastando ao longo dos séculos, com pequenas melhorias e alterações, mas ainda sim uma questão atual. Mediante a tantas faltas, insatisfação e descasos, os docentes reivindicam por uma melhoria que como se observa não é de hoje, estende-se ao longo dos séculos. Em se tratando da história dos movimentos, segundo Vicentini & Lugli:

O final da década de 1950 correspondeu ao período em que os professores primários começam a mostrar publicamente insatisfação com os seus salários, que estavam de fato perdendo seu valor frente ao processo inflacionário daquele momento. Temos motivos de insatisfação com o salário em vários estados, entre os quais São Paulo, Sergipe e Bahia. Também é nesse período que o movimento dos professores começa a estabelecer articulações nacionais, que vão culminar no início da década de 1960 com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil. Uma das Primeiras reivindicações desta instituição foi o estabelecimento de um piso salarial nacional para os professores, ou seja, não importaria se o professor fosse municipal, particular ou estadual seu salário inicial deveria ser o mesmo em todo o Brasil. Isso não foi obtido naquele momento e foi abafado pelo golpe militar, que impediu a mobilização dos professores no país. No entanto, esse período de silenciamento serviu, à estruturação de associações docentes em muitos estados do país, que permitiram ao movimento ressurgir com força duas décadas depois. (2009, p. 94)

Ressaltando que as reivindicações dos docentes motivaram e motivam para construção de discursos em favor da autonomia do trabalho pedagógico.

1.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA

No que se diz respeito epistemológico, segundo Caldas Aulete (1985), a formação significa ação e efeito de formar, de desenvolver, tomar forma. Sendo necessário para tal formação degraus a serem percorridos em diversos âmbitos. Com foco na profissão do professor, será que tal formação se finaliza com a formação inicial? Segundo Lanier 1984: “Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (se aceitamos a formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação.”.

Deve-se levar em conta, também, as condições emocional do professor nesse processo de formação continua. Segundo Imbernón:

Para motivar a formação permanente, é preciso gerar uma motivação intrínseca relacionada com a tarefa de se fingir de professor ou professora, o que é muito mais difícil se o professor ou professora, o que é muito mais difícil se o professor ou professora se encontra imerso num ambiente de desmotivação e passividade (educativa ou ideológica). Se o professorado se encontra desmotivado, é necessário encontrar mecanismos para a motivação extrínseca (por exemplo, permitir trabalhar com maior qualidade, aprofundar a matéria, encontrar-se consigo mesmo para melhorar a autoestima, realizar-se profissionalmente (...). (2009, p. 98)

Sabendo-se das múltiplas atividades encarregadas ao professor e a tamanha responsabilidade pode-se observar a desmotivação de muitos docentes, nos quais muitas vezes precisam duplicar sua jornada para honrar compromissos, precisam reciclar-se, cumprirem com seus afazeres escolares e mais suas particularidades, visivelmente, torna-se esse emaranhamento de coisas através de um professor sobrecarregado. Encontrando-se, então, com a baixa motivação, porque hoje se valoriza pouco o lugar de trabalho e as expectativas de executá-lo bem. Importante se levada em consideração as suas emoções. Em se tratando das geografias emocionais, Hargreaves fala da aproximação ou distanciamento.

1. Geografias socioculturais: as diferenças entre os diversos estamentos da escola fazem com que a relação seja de distanciamento. 2. Geografias morais: as finalidades da escola não são coincidentes com as da comunidade. 3. Geografias pessoais: as diferenças entre o professorado criam distância entre eles. 4. Geografias políticas: a hierarquia e as relações de poder impedem uma comunicação e relação fluidas. 5. Geografias físicas: não existem encontros que possibilitem uma maior relação entre o professorado, alunado e comunidade. (2000, p. 815)

Faz-se necessário que os professores tenham uma formação que os auxilie a utilizar essas geografias emocionais para assim estabelecer uma melhor relação entre os envolvidos na educação. Devendo a formação ajudar a estabelecer vínculos afetivos entre o professorado, trabalhando com as emoções, motivando-os, reconhecer as emoções dos outros docentes, trabalhando a autoestima docente.

O processo de formação deve ser uma constância não sendo definitivo. Ressaltando que a formação continuada do professor não se encontra somente na busca pelo conhecimento científico, e sim, também, na autorrealização pessoal, uma vez que o

profissional que trabalha com uma maior disposição terá um maior incentivo para seu aperfeiçoamento e inovação. Um professor pesquisador, reflexivo produz conhecimentos que permite uma melhoria em sua prática docente. Segundo Machado: “A formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional.”. (2005, p. 30)

1.5 Os Formadores de Formadores

Durante muitos anos foi criticado também o papel dos formadores que são tidos como acadêmico infalíveis, na qual reproduzem ideias de outros normativos, onde seu papel está na “atualização” para professores, explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. Mas será que esta prática formativa traz realmente mais benefício? Observa-se que alguns discursos sobrecarregam e frustram ainda mais os professores, gerando uma falta de comunicações e até mesmo abandonos. Segundo Imbernón:

A prática educativa muda apenas quando o professorado quer modifica-la e não quando o(a) formadora(a) diz ou apregoa. Pouco a pouco, foi surgindo a consciência de que o (a) formador(a) deve assumir mais um papel de práticos colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O (a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. No futuro, será mais necessário dispor de formadores e formadoras que colaborem nos diagnósticos conjuntamente com o professorado que de solucionadores de problemas alheios. (2009, p. 105)

Observamos as necessárias mudanças, nas quais se darão quando a formação deixar de ser apenas uma atualização a partir de cima para se transformar em um espaço de reflexão, formação e inovação. Dando maior enfoque no aprendizado dos professores do que ao ensino. Segundo Imbernón: “A formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores.” (2009, p. 42)

2. METODOLOGIA

O estudo teve como base os referenciais teóricos Francisco Imbernón, Antonio Nóvoa, Paula Perin Vicentini e Rosario Genta Lugli, entre outros. Inicialmente, foi

realizado a pesquisa bibliográfica; após a investigação teórica foi feita uma pesquisa qualitativa em quatro escolas estaduais, duas do ensino médio e duas do ensino fundamental por meio de questionários contendo perguntas relacionadas à formação continuada e sua influência na prática docente. Foram respondidos pelos professores da rede estadual, totalizando 44 docentes do município de São José dos Campos (SP). Foram entrevistados 25 professores que lecionam no ensino médio e 19 do ensino fundamental.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue os gráficos relacionados às perguntas dos questionários realizados com os professores a respeito da formação continuada.

Gráfico 1. Quando perguntado se realiza e/ou participa de cursos, palestras, seminários, conferências, leituras de livros, entre outros, (podendo ser considerados também os da internet), fora a formação oferecida pela rede e que esteja relacionado a sua formação.

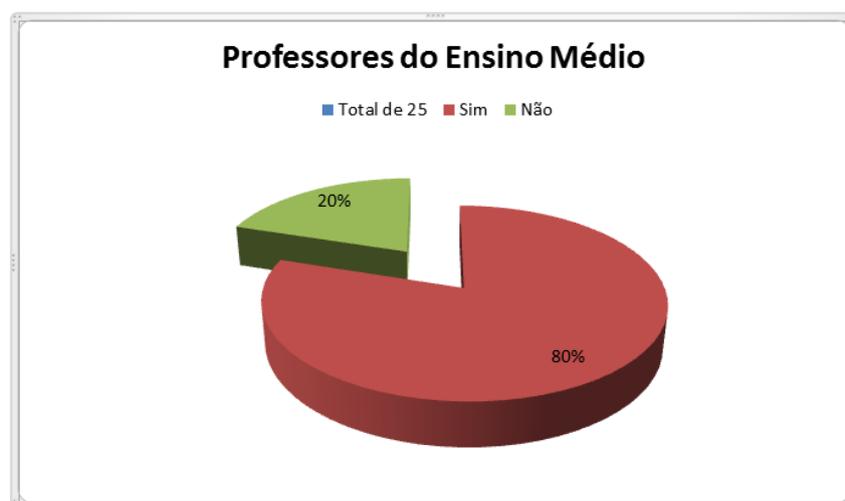


Gráfico 2. No que diz respeito ao aproveitamento dessas formações continuadas para a prática docente.

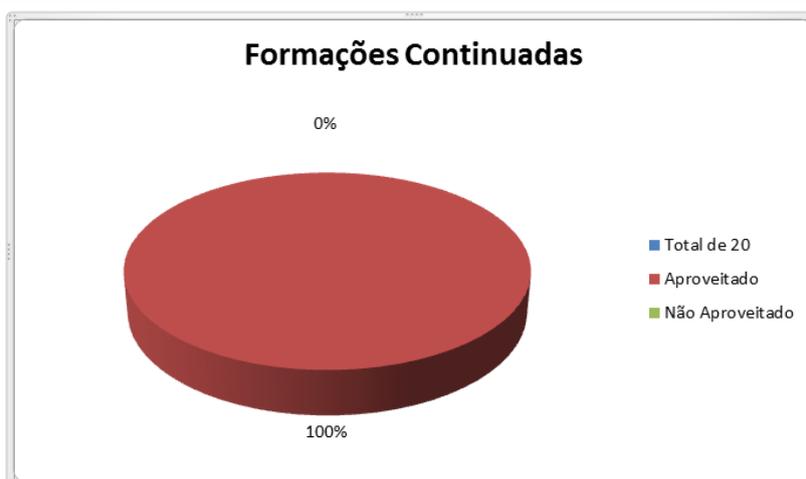
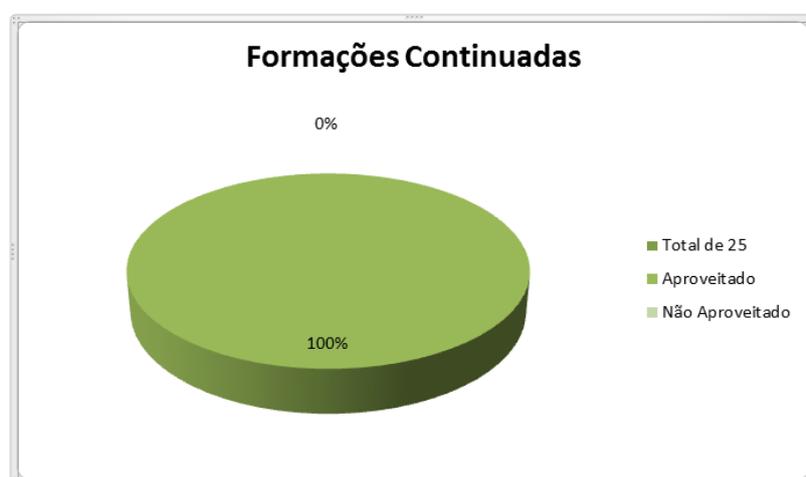


Gráfico 3. Sente necessidade de se atualizar?



3.1 Professores do Ensino Fundamental

Gráfico 1. Quando perguntado se realiza e/ou participa de cursos, palestras, seminários, conferências, leituras de livros, entre outros, (podendo ser considerados também os da internet), fora a formação oferecida pela rede e que esteja relacionado a sua formação.

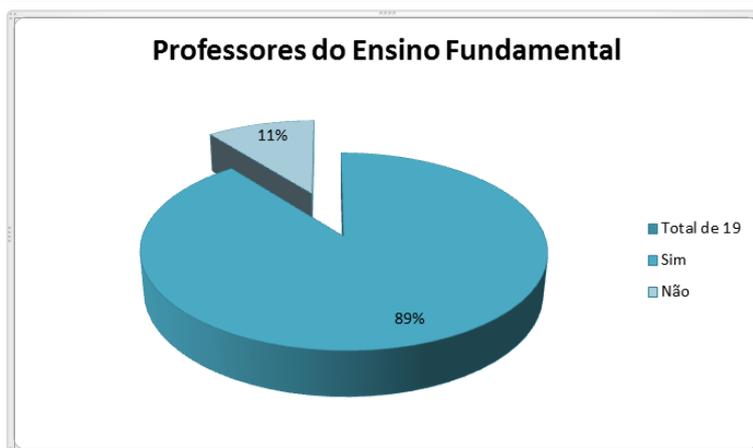
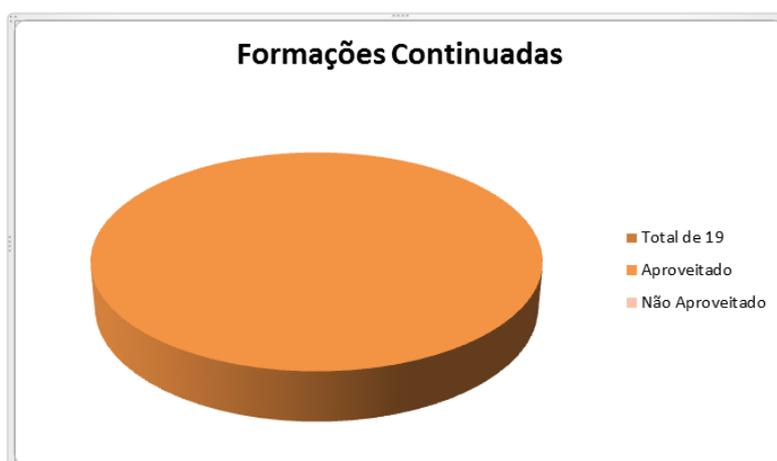


Gráfico 2. No que diz respeito ao aproveitamento dessas formações continuadas para a prática docente.



Gráfico 3. Sente necessidade de se atualizar?



A respeito da pesquisa com os professores, observa-se no gráfico 1 dos professores do ensino médio que a maioria dos docentes realizam, participam de atividades de cunho formativo, e no gráfico 2 constata que, unanimemente, tem refletido essas atividades em suas práticas. Já no gráfico 2 do ensino fundamental, apenas dois docentes alegaram não participar de nenhum tipo de formação devido à falta de tempo, e no gráfico 2, também, todos que participam de alguma atividade formativa declaram que aproveitam nas suas práticas.

Ressaltando a fala de Lanier (1984): “Os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado (se aceitamos a formação como desenvolvimento durante toda a vida profissional) período de formação.”.

Como relatado, os professores sentem a necessidade de, constantemente, buscar atualizações no que diz respeito a sua formação, não findando com a inicial. Segundo a pesquisa de campo pode-se observar que a maioria, de alguma forma, se atualizam, seja por meio de palestras, cursos, leituras, etc. E essas formações refletem em suas práticas, tendo um aproveitamento. E quando questionados “se sentem a necessidade da atualização unânime?”, respondem que “sim”, tanto do ensino médio quanto do ensino fundamental. O que pode-se observar, também, que mesmo aqueles que reconhecem a importância da atualização, mesmo sentindo a sua necessidade, ocorre que por falta de tempo ou até mesmo oportunidades não o realizam, refletido então em suas práticas. Ressaltando, também, a citação do autor Machado: “A formação continuada é um dos aspectos importantes para reunir a teoria e a prática no contexto profissional.” (2005, p. 30).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento desse artigo sobre a Profissão Docente e a Formação Continuada foi possível observar, com base dos autores, os diferentes processos e métodos no ensino ao longo da história, a importância de uma formação continuada de forma que venha agregar ao professor e não apenas informar, “atualizar”. Como foi relatado, a formação não se finaliza com a formação inicial, mas é um processo que se estende ao longo da vida, é contínua. O formador dos formadores não basta passar informações acadêmicas, e sim ser um dinamizador nos estudos do professor. Muito se

observa a frustração e até o abandono docente, sobrecargas e afins, questões muitas vezes sem soluções imediatas, mas como observado e refletido pode-se ser trabalhados e melhorados.

A pesquisa cumpriu seus objetivos, onde foi possível mostrar tais questões, trazendo reflexões acerca das mudanças no ensino no decorrer dos tempos e no conceito do que se refere à formação continuada. A investigação também permitiu para a observação de que há muita formação e poucas mudanças na educação, mostrando a importância da formação contínua do professor de forma plena onde, conseqüentemente, refletirá em sua prática. Ressaltando que a formação deve considerar as reais necessidades formativas dos professores, articulando-as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2001.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HARGREAVES, A. *Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students*. *Teaching and Teacher Education*, 2000, v. 16.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LANIER Vincent. **Devolvendo Arte à Arte-educação**. In: Revista Ar'te. São Paulo, Editora Max Limonad, n.11, 1984.

MACHADO, Vera de Mattos. **Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande- MS**. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambú.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Ensaio Pedagógico**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2004

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição e renovação educacional**. Goiás. Goiânia: Oriente, 1975.

VICENTINI Paula Perin e LUGLI Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.