

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

ÉRIKA ALICE LOPES VIEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
MUNICIPAIS DE BOCAIÚVA NA VOZ DOS
PROTAGONISTAS

BARBACENA _ MG

MAIO/ 2008

UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTÔNIO CARLOS – UNIPAC
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

ÉRIKA ALICE LOPES VIEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
MUNICIPAIS DE BOCAIÚVA NA VOZ DOS
PROTAGONISTAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Educação e Sociedade da Universidade
Presidente Antônio Carlos – UNIPAC como
requisito final para a obtenção do título de
Mestre em Educação. Orientador: Marília
Araújo Lima Pimentel

BARBACENA – MG

MAIO/ 2008

V658f

Vieira, Érika Alice Lopes

A formação continuada dos professores municipais de Bocaiúva na voz dos protagonistas. / Érika Alice Lopes Vieira. – Barbacena, 2008.
58f.

Orientador: Profª Drª Marília Araújo Lima Pimentel

Dissertação (Mestrado Educação e Sociedade) – Universidade Presidente Antônio Carlos, 2008.

1.Educação continuada de professores 2. Oficinas pedagógicas I. Título II. Universidade Presidente Antônio Carlos

CDD - 371.1

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES MUNICIPAIS DE BOCAIUVA NA VOZ DOS PROTAGONISTAS

Dissertação apresentada à Universidade Presidente Antônio Carlos _ UNIPAC, Como
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Sociedade

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marília Araújo Lima Pimentel - UNIPAC
Orientador/ Presidente

Prof. Dr Fernando Ferreira Cunha Neto - UFMG
Examinador

Prof. Dra. Maria Queiroga Amoroso Anatócio – UNIPAC
Examinador

Aprovada em ____/____/____

“ O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que , “ao ser educado”, vai gerando coragem”.

(FREIRE, 1996, P.45)

Este trabalho é dedicado à Neusnária
Mendes, parte inseparável de mim que foi
morar com Deus.

À Andréa Zica, sem o apoio de quem eu jamais chegaria onde cheguei.

Às professoras que participaram sem medir esforços como sujeitos desta pesquisa.

À Dra Marília, pela paciência e sabedoria com que conduziu minha orientação.

Às secretárias e amigas Rosânia, Sidália e Gisele, pelos incontáveis favores e torcida.

À Ana Paula, por me fazer mais bonita e mais próxima de Deus.

À Minha família, porto seguro durante os períodos de crise, especialmente a minha irmã Thais, pelas sugestões e por segurar a barra durante minhas ausências.

À João Fernando pelo apoio e paciência.

Às amigas de sempre e para sempre Neusnária, Patrícia, Jacqueline e Daniella, pela cumplicidade e apoio incondicional.

À Ângela, companheira sempre presente nos dias solitários em Barbacena.

RESUMO

Vivendo em uma sociedade cada vez mais complexa, mutante e contraditória, os professores, considerados culpados e redentores dos insucessos educacionais, são convocados a qualificar-se, muitas vezes através de programas de Formação Continuada.

No entanto, os professores podem ser considerados os principais agentes destes programas, uma vez que a Formação Continuada configura-se na articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor. Por isso, o processo de Formação Continuada não pode ser efetivado caso não esteja conectado com os sonhos, a vida e o trabalho do professor, se não levar em consideração suas necessidades e preocupações.

Nesta pesquisa nos propomos então, a ouvir os professores que participaram das oficinas pedagógicas, enquanto estratégia de Formação Continuada no município de Bocaiúva entre 2004 e 2006. Nossas análises se detêm no modo como esses professores compreendem as oficinas e a contribuição delas para sua prática e sua formação.

Neste intuito, utilizamos, dentro da metodologia qualitativa de estudo de campo, os instrumentos e a técnica do grupo focal, objetivando tanto apontar as dificuldades quanto os aspectos facilitadores das Oficinas Pedagógicas, enquanto estratégia de Formação Continuada. Os resultados indicam contribuições da pesquisa, bem como sugestões e indicações para o aprimoramento da estratégia de Formação Continuada na profissionalização dos professores de Bocaiúva.

Palavras-chave: Formação Continuada de professores, oficinas pedagógicas.

ABSTRACT

In a complex, mutant and contradictory society, that makes teachers, guilties and saviors in the educational failings, obligated to qualify themselves, very often through continuous qualification programs.

Teachers are considered the main agents of these programs, as the continuous qualification is the articulation between the teacher work, and knowledge, and the teacher professional development. Therefore, this cannot be effective if not connected with the teachers dream, and life and work, if it does not take into consideration his or her needs and worries.

This research proposes a listening to the teachers who have attended to pedagogic workshops as a strategy for the teachers continuous qualification in the public educational system of Bocaiúva county, between 2004 and 2006. This work targets to evaluate the understandment of the workshops by the participants and its contribution to the people every-day practice and qualification.

For that, it considers, in the qualitative study on field, the instruments and techniques of the focal group, aiming to pontuate and analyse the difficulties and the facilitators aspects of the pedagogic workshops as continuous qualification strategy. In this way, it seeks to find bases that contribute to the continuous qualification of teachers working in the public educational system of Bocaiúva county.

Key-words: Teachers continuous qualification, pedagogic workshops

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract.....	09
Introdução	12
Capítulo I – Um breve histórico da Formação Docente brasileira	17
1.1- A formação Docente como estratégia de mudança e melhoria da educação	21
Capítulo II – A Formação Continuada em serviço	24
2.1- As Oficinas Pedagógicas como estratégia de Formação	25
2.2- A escola como espaço privilegiado de Formação Continuada	25
2.3- A Formação Continuada e a sua articulação com os saberes, as necessidades e as expectativas dos professores.....	26
Capítulo III- Percurso metodológico da pesquisa.....	29
3.1- O método	29
3.2- A técnica do grupo focal.....	29
3.3- A perfil da amostra	31
3.4- A análise dos dados	31
3.5- A Formação Continuada dos professores municipais de Bocaiúva na voz dos protagonistas	32
3.6- Perscrutando o universo socioeducacioal de Bocaiúva através das Oficinas Pedagógicas: algumas considerações.....	44
Capítulo IV – Considerações finais	50
Bibliografia.....	52
Apêndices: Núcleos de investigação	55

1- A visão das professoras a respeito da Formação Continuada proposta, suas necessidades, motivações e aprendizagens.	55
2- As condições contextuais nas quais têm se desenvolvido a Formação Continuada.	56
3- A Formação Continuada e a estratégia de Oficinas Pedagógicas e a sua relevância na prática educativa dos professores municipais de Bocaiúva	57
4- A concepção das professoras quanto da relação entre a Formação Continuada vivenciada e a prática pedagógica na escola	58

INTRODUÇÃO

Ao contrário do que muitos afirmam, a escola sofreu profundas alterações nos últimos anos. Ela passou de uma organização de certezas para um mundo de incertezas. Estão sendo questionados os fundamentos da instituição escolar: a sua missão, o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar, quem é o professor, quem é o aluno...

As políticas educacionais reelaboram seu discurso e as reformas educacionais se sucedem sem êxito. Os processos formativos são reestruturados também sem lograr sucesso. Reformas e Formação parecem não adentrar os muros da escola.

A Formação Continuada dos professores é uma das ações sugeridas pelas políticas educacionais para a melhoria da qualidade educacional. Torna-se cada vez mais claro que, para encontrar seu rumo, a educação brasileira precisa resgatar o professor. Partindo de uma visão estratégica de educação permanente como forma de aperfeiçoamento do professorado, recursos são investidos muitas vezes sem que sejam avaliados quanto à eficiência dos resultados.

A LDB 9394/96, considerando o professor como “eixo central da qualidade do ensino” (Demo,1997), em seu Título VI – Dos profissionais da educação, no art. 67, prevê “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim”.

Esse é o recorte de nosso trabalho: a Formação Continuada em sua execução e os seus desdobramentos na prática educativa segundo os professores do ensino fundamental (anos iniciais) da rede municipal de ensino da cidade de Bocaiúva - MG.

Esta pesquisa surgiu de demandas oriundas da minha prática profissional e da incisiva preocupação com os caminhos e descaminhos da educação pública, principalmente a oferecida pelo sistema municipal de ensino da cidade de Bocaiúva¹, norte de Minas Gerais, onde venho trabalhando há mais ou menos treze anos.

No que se refere à educação sistematizada, o Sistema Municipal de Ensino de Bocaiúva, conforme o Censo Escolar de 2007, oferece educação infantil e ensino fundamental a aproximadamente seis mil alunos distribuídos em vinte e sete escolas, sendo vinte rurais e sete urbanas. Estes alunos são assistidos por cem professores na educação infantil e trezentos e oitenta e seis no ensino fundamental.

¹ “Toma de Minas a estrada que vai para o sertão. A partir de Belo Horizonte, pela Rodovia 135, no quilômetro 375, encontrará Bocaiúva, a terra morena do meu sertão, morada do sol, recanto e encanto da lua, caminho da estrelas.” (Hebert de Souza - Betinho).

Participando efetivamente desse cenário, primeiramente como professora, em seguida como supervisora pedagógica e atualmente como diretora escolar, acompanho e vivo os dilemas práticos de meus pares.

É paradoxal a responsabilidade infligida aos professores pelos insucessos da educação no Brasil, apontados simultaneamente como os culpados e os redentores do processo educacional. Sem entrar no mérito dos pressupostos políticos e ideológicos desse discurso, cabe aqui a análise dos efeitos que ele gera no profissional da educação.

Uma corrida desenfreada na busca de uma formação docente, capaz de elevar a auto-estima e a imagem social faz com que muitos professores, instituições e sistemas de ensino busquem alternativas emergenciais de formação inicial, Formação Continuada e em serviço, sob diversas modalidades que, muitas vezes, implicam simples e irresponsável certificação em massa.

No nosso sistema municipal de ensino organizamos nos últimos anos, processos de Formação Continuada para nossos professores, muitas vezes com o financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este órgão do Ministério da Educação dá assistência financeira a projetos educacionais com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino brasileiro, com recursos provenientes do salário educação². Tais recursos destinam-se ao ensino fundamental e sua aplicação é direcionada à qualificação de docentes; aquisição e impressão de material didático-pedagógico, aquisição de equipamentos e adaptação de escolas que abrigam classes de ensino especial.

O projeto a ser apresentado deve ser elaborado sob a forma de Plano de Trabalho, tendo como base as necessidades, diretrizes e políticas específicas do proponente e, ainda seguir os seguintes critérios do Manual de Assistência Financeira:

- A proposta deve ser coerente com as normas específicas de cada programa/projeto/assistência do FNDE;
- Clareza e consistência da argumentação apresentada na justificativa do projeto;
- Viabilidade de execução da proposta pelo proponente;
- Adequação no preenchimento dos formulários;
- Coerência, consistência e compatibilidade das informações prestadas;
- Existência de um plano de acompanhamento e avaliação dos resultados.

² O salário educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento do ensino fundamental público. Tal contribuição está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis nºs 9.424/96, 9.766/98 e 10.832/03 e pelos decretos nºs 3.142/99 e 4.943/03.

Quanto ao projeto de Formação Continuada de professores, são exigidas as seguintes informações:

- 1) Diagnóstico situacional prévio que identifique e justifique prioridades e metas, para um período mínimo de quatro anos, quanto às ações de Formação Continuada e ordem atendimento dos docentes e das escolas;
- 2) Perfil do profissional que o curso pretende capacitar;
- 3) Conhecimentos e as competências que o professor precisa adquirir durante o treinamento;
- 4) Área de interface do curso de formação com os parâmetros curriculares nacionais;
- 5) Levantamento dos recursos físicos e tecnológicos disponíveis nas unidades escolares, a fim de viabilizar que a política educacional assuma papel integrador entre o docente e tais recursos.

Ao dar entrada no FNDE, cada projeto é analisado, e, se aprovado, é cadastrado e encaminhado às secretarias do Ministério da Educação para avaliação quanto ao seu mérito técnico-pedagógico. Depois de aprovado é firmado convênio entre o FNDE e o proponente.

No caso da Rede Municipal de Educação de Bocaiúva, privilegiamos em nossos planos de trabalho a estratégia de Oficinas Pedagógicas³, nas quais a organização do currículo é sempre baseada em diagnósticos que consideram as necessidades de instrumentalização do professor e, portanto, obedece à normatização de procedimentos pontuais.

Através de reuniões com supervisores e técnicos pedagógicos do município, os próprios professores, definem os temas a serem trabalhados. Estes últimos inserem-se dentro de grandes temáticas previamente definidas pelo FNDE. Nos últimos anos os temas mais requisitados para o trabalho foram:

- Estratégias de alfabetização;
- Brincadeiras que educam;
- Conto, reconto e dramatização para a educação infantil e as séries iniciais;

³Definidas na linguagem usual como “lugar onde se faz, se constrói ou se concerta alguma coisa”, as oficinas pedagógicas, são concebidas por Betancourt (1991), citando Reys (apud Mediano, 1997, p. 105), como “uma realidade integradora, complexa, reflexiva, em que teoria e prática se unem como uma força motriz do processo pedagógico”

- Os caminhos e os segredos da educação infantil (autonomia e identidade, psicogênese da leitura e da escrita; música e movimento: as falas do corpo na educação infantil);
- A leitura, a escrita e a resolução de problemas;
- Jogos matemáticos;
- Estratégias de avaliação;
- O portfólio;
- Planejamento de ensino e proposta pedagógica;
- Os PCNs e sua utilização no cotidiano escolar;
- A legislação vigente e suas implicações diretas no cotidiano escolar; etc.

As oficinas são realizadas em uma escola municipal de fácil acesso, que oferece recursos e espaços necessários para a realização das atividades, inclusive sessões de relaxamento e alongamento antes e depois das aulas, apresentações artísticas e socialização do grupo de aprendizes.

Os professores são agrupados por modalidades de ensino, em grupos de vinte a vinte e cinco integrantes, os quais compõem o quadro da oficina em que os docentes previamente se inscreveram.

Cada oficina prevê uma carga horária de até cento e vinte horas aulas, divididas em módulos de quarenta horas, distribuídos durante o ano letivo.

Durante as oficinas, são realizadas avaliações dos conteúdos ministrados, da metodologia utilizada, da relação entre os educadores, auto-avaliações, nas quais os professores, por vezes, afirmam estar aprendendo e aproveitando para trocar experiências de primordial importância para a melhoria da qualidade das aulas que ministram.

A partir da concepção de Formação Continuada como formação em serviço - processo por meio do qual o professor reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando teorias que a informam e buscando transformá-la (ABRAMOWICZ, 2002, p.85) - nos perguntamos sobre um aparente desencontro na modificação de condutas pedagógicas: As oficinas possibilitam aos professores, efetivamente, um momento de reflexão e transformação sobre sua prática?

Nesta pesquisa nos propomos a ouvir os professores que participaram das Oficinas Pedagógicas, no município de Bocaiúva, entre 2004 e 2006, procurando

analisar o modo como esses professores compreendem as oficinas e a contribuição dessas para sua prática e sua formação.

O estudo segue a seguinte organização:

- O capítulo I faz um breve resgate histórico da formação docente no Brasil, como fonte indispensável para compreensão das problemáticas e das questões atuais da formação dos professores brasileiros. Discute também sobre a formação docente como estratégia de mudança e melhoria da educação, dentro da realidade complexa e absorvente em que se desenvolve a profissão-professor;
- O capítulo II aborda a Formação Continuada em serviço, sua definição, seus pontos positivos e negativos, focalizando a Oficina Pedagógica como estratégia mais utilizada e preconizando a escola como espaço privilegiado para esse tipo de formação; analisando a articulação entre os saberes, as necessidades e as expectativas dos professores e a Formação Continuada, num contexto de aquilatação dos saberes experienciais;
- O capítulo III descreve o percurso metodológico norteador da pesquisa, segundo a fundamentação qualitativa, quanto ao método utilizado, suas técnicas e instrumentos para a coleta e análise dos dados; aborda a Oficina Pedagógica como estratégia de Formação Continuada dos professores municipais de Bocaiúva, os pontos positivos, os passíveis de mudanças e sua contribuição para formação e para a prática cotidiana dos professores que delas participam.
- O capítulo IV trata das considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO I

UM BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Para que melhor se compreendam as problemáticas e as questões atuais da formação de professores no Brasil, torna-se indispensável um resgate histórico, ainda que breve, dessa formação, que atualmente vem sendo questionada em vários aspectos, dentre entre eles o lócus de sua ocorrência e os saberes nela implicados.

Segundo Tanuri (2000), a primeira forma de preparação de professores no Brasil, exclusivamente prática e sem qualquer base teórica, ocorreu após a independência, tendo como primeira lei geral relativa ao ensino primário a Lei das primeiras letras de 15 de outubro de 1827. Segundo a qual a instrução seguiria o método do ensino mútuo⁴ e os professores deveriam ser treinados nesta metodologia, nas capitais das respectivas províncias, às expensas dos próprios ordenados. No entanto, estas escolas não se preocupariam somente em ensinar as primeiras letras, mas preparariam os docentes, instruindo-os no referido método.

Antes do período republicano, de acordo com Brzezinski (2006, p.19), a formação para o magistério efetivava-se quase que exclusivamente na Escola Normal, que por quase um século foi o “lócus formal e obrigatório da formação de professores para atuar na escola fundamental, complementar e na própria Escola Normal”.

A primeira Escola Normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº10 de 1835. A instituição tinha como fim habilitar os docentes que se destinassem a instrução primária e aos professores que não tivessem adquirido instrução nas escolas de ensino mútuo. Segundo esta lei, a escola seria regida por um diretor que também exerceria o cargo de professor e admitiria os alunos que contemplassem como pré-requisitos: ser brasileiro, ter dezoito anos, ter boa morigeração e saber ler e escrever. O currículo, consagrando o método do ensino mútuo e reduzindo o preparo didático e profissional dos mestres a sua compreensão, seguiria a seguinte organização: ler e escrever pelo método mútuo; as quatro operações e proporções; a língua nacional; elementos de geografia e princípios da moral cristã (TANURI, 2000, p.64).

⁴ Consiste de um método em que, por meio de monitores e em um número suficiente de “decuriões” escolhidos entre os estudantes mais adiantados, um único professor a instrução de centenas de alunos (BRZEZINSKI, 2005 P. 175).

Tal escola, no entanto, teve curta duração sendo extinta em 1849, inaugurando uma interminável sucessão de avanços e recuos na formação dos professores, uma vez que, segundo Brzezinski (2006, p.19), em várias províncias “as Escolas Normais eram abertas, extintas, reabertas, reextintas e novamente abertas”.

Diante dos insucessos e baixos resultados, as Escolas Normais, de acordo com TANURI (2000, p.65), atraíram a antipatia de alguns presidentes e inspetores de instrução das províncias chegando ao ponto de não serem consideradas como instrumento para a qualificação do pessoal docente. Os inspetores chegaram a indicar como mais econômico e aconselhável o sistema dos professores adjuntos, que consistia em empregar aprendizes como auxiliares dos professores em exercício de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática.

Contudo, segundo a autora, no final do Império não havia, na maioria das províncias, mais do que duas Escolas Normais, uma para cada sexo e organizadas geralmente com três anos de duração. Estas escolas tinham a seguinte divisão curricular: gramática e língua nacional, aritmética, gramática e língua francesa, doutrina cristã no primeiro ano; gramática e língua nacional, geometria física, gramática e língua francesa no segundo ano; gramática e história, pedagogia, metodologia e química no terceiro ano.

Conforme Brzezinski (2006), a efervescência do momento histórico brasileiro, marcado pela mobilização para a abolição da escravatura e pelo prenúncio de mudança do regime político para a República, proporcionou mudanças educacionais provocando iniciativas inspiradas nas idéias liberais e positivistas. É a partir deste contexto que Saviani (2005), reconstrói a trajetória histórica da formação brasileira, destacando três momentos decisivos, a saber:

- a) A reforma da escola normal do estado de São Paulo em 1890 - Nesta década, com a implantação da República, as preocupações com a instrução dos professores se aprofundaram, sendo balizadas pela reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo, que se tornou, então, referência para outros estados do país. Tal reforma fundamentou-se no Decreto n. 27 de 12 de março de 1890, segundo o qual, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser gerador e eficaz, e demandou tanto o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores como a ênfase nos exercícios práticos do ensino, não se preocupando, porém, com a formação

teórica e sistemática. Contudo, na condição de reformadores, os professores paulistas receberam e instruíram nas três primeiras décadas da república, estagiários de vários estados brasileiros.

- b) As reformas do ensino no Distrito Federal iniciadas em 1932 por Anísio Teixeira – Atuando como Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, Anísio Teixeira, acreditando que se a Escola Normal fosse realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deveriam possuir caráter específico, que lhes determinassem a profissão do magistério. Traçou um programa a ser implantado nas Escolas Normais compreendendo as seguintes modalidades: Curso de fundamentos profissionais, Curso específico de conteúdo profissional e Curso de integração profissional. O modelo ideal seria baseado na Escola de Professores, que dirigida por Lourenço Filho contava com uma

estrutura de apoio que envolvia Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos da Escola de Professores; um Instituto de Pesquisas Educacionais, Biblioteca Central de Educação, Bibliotecas escolares, Filmoteca, Museus escolares e Radiodifusão.

Esta escola foi incorporada em 1935, também por iniciativa de Anísio Teixeira à Universidade do Distrito Federal com o nome de Escola de Educação.

Segue-se um contexto de efervescência no qual surgem, em 1939, na Universidade de São Paulo e na Universidade do Brasil, os cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Os professores das disciplinas específicas das escolas secundárias se formariam nos cursos de Licenciatura e os professores das Escolas Normais nos cursos de Pedagogia.

Modelava-se, assim, a formação dos professores centrada em escolas experimentais, as quais forneceriam uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos.

- C) A reforma do ensino na década de 70 - Em consequência do golpe militar de 1964, que exigiu adequação no campo educacional e ajustes na legislação do ensino, instituiu através da Lei n. 5692/71 modificações nos ensinos primário e médio, nomeando-os respectivamente como: primeiro grau, com duração de

oito anos, e segundo grau, com duração de três anos e caráter profissionalizante.

Nessa nova estrutura, o curso Normal, torna-se mais uma habilitação de segundo grau dentre várias outras possíveis, reduzindo a formação dos professores para as quatro primeiras séries do primeiro grau a uma habilitação dispersa, precária e bastante preocupante.

Tal perspectiva, segundo Saviani, leva o próprio governo a buscar novas alternativas, criando em 1982, através do Ministério da Educação, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério que serviria como mecanismo de formação inicial e continuada para os professores da Educação pré-escolar e das quatro primeiras séries do primeiro grau.

Com o fim do regime militar, surge a expectativa de se encontrar melhores alternativas organizacionais para os cursos de formação de professores. Após a Constituição de 1988, inicia-se a tramitação das novas diretrizes e bases da educação nacional. Esta, só veio a ser promulgada em 1996, após decisões controversas com relação aos encaminhamentos da sociedade civil.

A atual LDBEN 9394/96 (Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional), expressa nos artigos 61,67 e 70 as responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino consoantes com a elaboração, financiamento e a implementação de políticas de valorização e qualificação.

Artigo 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

Artigo 67- Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: (...) aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim.

Artigo 70- Considerar-se-ão como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a: remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

A Lei nº 9424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental (FUNDEF), recentemente substituída pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica, (FUNDEB), mantém, entretanto, as mesmas formas de repasse e utilização de recursos, garantindo as condições para a Formação Continuada em serviço, dispondo uma parcela de 40% dos seus recursos para: a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação”.

Nesta lei, se fundamentaram vários programas de Formação Continuada em serviço instituídos pelos municípios, que, com a implementação da municipalização, passaram a ter atribuições e responsabilidades relativas à formação e valorização dos profissionais da educação. Dentre elas, se destacam: os programas financiados pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) através do Salário Educação que consiste em uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento do ensino fundamental público. Tal contribuição está prevista na Constituição Federal e regulamentada por legislação específica.

1.1- A Formação Docente como estratégia de mudança e melhoria da Educação

Nas três últimas décadas, muito se tem pesquisado e debatido nas últimas décadas sobre a formação docente. Uma das razões desse interesse, parte da importância conferida aos professores no sistema educacional, ao considerarmos as constantes reformas e exigências ante as novas demandas advindas da sociedade atual. Estamos em uma sociedade cada vez mais complexa, mutante e cheia de incertezas, que tem problematizado, de maneira contínua, os objetivos, os conteúdos e os métodos pedagógicos, em um contexto no qual duvida-se até do papel que a escolarização pode desempenhar.

Ao longo do tempo, o ensino vem se tornando uma atividade profissional especializada, complexa, rigorosa e de alto nível que exige muito dos professores. Segundo Tardif (2008, p. 10/ 11), apesar das mudanças e reformas das últimas décadas, o ensino hoje melindra-se ao se confrontar com fenômenos como a pobreza, o desemprego, a exclusão e a dependência cada vez maior de assistência social por parte das famílias dos alunos , acrescida pela violência familiar, a ausência dos pais no processo de escolarização dos filhos, o uso de drogas e a gravidez na adolescência. Estes processos levam os professores a desenvolverem estratégias que consideram

necessárias às características de sua clientela. Além disso, as turmas são mais heterogêneas e suas necessidades mais diversificadas, tornando o trabalho dos professores cada vez mais pesado, absorvente e complexo. Absorvidos na prática⁵, num constante “aprender fazendo”, os professores tentam provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.

Dos docentes são exigidos, conhecimentos e competências assim enumerados por Tardif (2008, p.10):

[...] cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades; informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Diante dos vários obstáculos e dificuldades gerados por condições desfavoráveis de trabalho, tais como: o acúmulo de empregos em diversos estabelecimentos de ensino, a falta de acesso aos bens culturais e as dificuldades de aperfeiçoamento, os professores, cada vez mais cobrados e considerados, simultaneamente, culpados e redentores do fracasso educacional, sentem-se isolados e esgotados.

Esta sensação de impotência frente aos obstáculos e aos desafios inerentes à profissão-professor, leva os docentes a procurar meios para sanar dúvidas e reconstruir suas práticas. Os professores, mais do que nunca, estão à procura de receitas novas que possam amenizar os dilemas e os problemas decorrentes da falta de preparo para as novas realidades educacionais. Eles agem segundo Sacristan (1999, p.59), em situações incertas, sem saber para onde conduzir exatamente suas ações, que se projetam em termos de risco, incerteza e confusão.

Definida por Cruz (1991, apud NASCIMENTO,1997), como:

[...] atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores após a sua titularização profissional inicial, com vistas a melhorar seus os conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais.

⁵ Vista aqui, como em TARDIF (2000, p.53), “como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode lhes servir de uma maneira ou de outra”.

A Formação Continuada tem sido apreendida através de diferentes propostas e programas, como elemento estratégico de fundamental importância para o sucesso das mudanças preconizadas na educação. A Formação Continuada tem entre outros objetivos, o de propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação.

A Formação Continuada dos professores torna-se, portanto, de acordo com Candau (1997, p.51), um aspecto crítico e importante para a implantação de qualquer proposta de renovação das escolas e das práticas pedagógicas.

Nessa direção, conforme assinala Porto (2000, p 23-28), a mudança⁶ e a melhoria⁷ da educação estão vinculados ao conceito de inovação, entendida como um processo que objetiva, fundamentalmente, fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança relativa a ritos, técnicas, costumes, práticas e conhecimentos. Entretanto, essa inovação não pode consistir apenas em propósito e intenção, precisa transformar-se em movimento construtivo ininterrupto, criador de novos focos de indagação, estimulador de novos achados e propiciador de novos fazeres.

⁶ Alteração significativa entre um primeiro e um segundo momento (FERRETT apud PORTO, 2000, p. 23).

⁷ Termo que para PORTO (2000, p. 23), traz consigo conotações valorativas, "implicando a passagem de um estado anterior, considerado menos desejável, para um posterior, considerado mais atraente em função de fins específicos".

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Voltando a atenção para as estratégias de Formação Continuada que vêm sendo utilizadas pelos sistemas de ensino defrontamo-nos com a formação em serviço que segundo Nascimento (1997, p. 70), consiste em:

atividades de Formação Continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental.

Este tipo de formação segundo Kramer (1989, apud NASCIMENTO), é concebido dentro de duas perspectivas metodológicas: os pacotes de treinamento, organizados com frequência pelos sistemas de ensino para divulgarem suas propostas educacionais e os encontros de vivências (encontro de professores, oficinas, laboratório, etc), pensados e organizados previamente por uma instância exterior objetivando a transmissão de saberes dos formadores para os formandos.

Seguindo esta linha de raciocínio verificamos que as iniciativas de Formação Continuada em serviço, têm sido organizadas segundo os modelos estruturantes (tradicionais, organizados pela lógica da racionalidade técnica). que de acordo com Nóvoa (1991), apesar de eficientes a curto prazo, tendem a não refletir as realidades educacionais existentes.

Além deste modelo, outros aspectos têm sido elencados, como indicadores negativos das propostas atuais de formação em serviço, , dentre eles destacamos: a descontinuidade das ações; a fragmentação entre teoria e prática e entre estas e os sentimentos, os valores etc; a realização da formação fora do horário e local de trabalho; a concepção de formação como reciclagem e atualização e não como oportunidade de desenvolvimento profissional em suas múltiplas dimensões (pessoal e social, da

especialidade, pedagógica e didática, histórico-cultural e a expressivo-comunicativa) e a visão da formação como obrigação (NASCIMENTO, 1997). O que nos leva a concordar com Candau (1997), na perspectiva de que a renovação da Formação Continuada deve partir de três eixos, a saber: considerar a escola como *lócus* fundamental da Formação Continuada; valorizar o saber dos professores e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores.

2.1- As Oficinas Pedagógicas como estratégia de Formação

Uma das estratégias pelas quais temos vivenciado a Formação Continuada dos professores em serviço tem sido através das oficinas que, na linguagem usual é tida como “local onde se faz, se constrói ou se conserta alguma coisa”.

Betancourt (1991, apud MEDIANO,1997), concebe a oficina como:

[...] realidade integradora, complexa, reflexiva, em que a teoria e a prática se unem como uma força-motriz do processo pedagógico, orientado para uma comunicação constante com a realidade social e com uma equipe de trabalho altamente dialógica, formada por docentes e estudantes, na qual cada um é um membro a mais da equipe e traz aportes específicos.

Através de metodologias participativas, que têm no trabalho coletivo a sua fonte e principal, as oficinas pedagógicas desenvolvem em sua realização as mesmas metodologias que pretendem que os professores usem com seus alunos. Espera-se que o professor, ao sair de uma oficina, esteja capacitado para uma ação transformadora da realidade em que atua com coerência e compromisso.

As oficinas pedagógicas contrapõem-se aos modelos tradicionais de formação na medida em que: promovem a construção do conhecimento a partir do próprio professor em formação; realizam a integração teoria-prática; permitem que a aprendizagem seja vivida de forma total; promovem a inteligência social, criativa e coletiva; o conhecimento construído é determinado pela ação-reflexão-ação, permitindo uma validação coletiva, crítica, criativa e transformadora e, por último, definem o critério da verdade do conhecimento pela produção ativa e coletiva (MEDIANO,1997,p. 107).

2.2- A escola como espaço privilegiado de Formação Continuada

A escola como lócus da formação é um traço freqüente nas pesquisas realizadas juntos aos professores sobre a determinação da escola como espaço privilegiado onde se dá a Formação Continuada em serviço. Neste ponto conflui o pensamento de diversos autores, Candau (1997), Nóvoa (1992), Nascimento (1997), Borges (2000), Tardif e Lessard (2008), etc. Eles situam o espaço escolar como importante instrumento de formação, uma vez que, promove a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca e a busca de solução dos problemas cotidianos.

Nesta perspectiva, são apontados, também, pontos positivos como o fortalecimento do professor como agente de transformação social; o aprimoramento das relações afetivas e sociais do grupo de trabalho e a construção de um referencial teórico que fundamente a prática daquele grupo.

Poucos espaços competem com a escola, por ser este o lugar de convivência e comunicação entre os professores, porém, para que a Formação Continuada centrada na escola tenha o sucesso preconizado, há que se estabelecerem mudanças tanto nas condições materiais quanto na infra-estrutura dos sistemas de educação e das escolas.

2.3- A Formação Continuada e a sua articulação com os saberes, as necessidades e as expectativas dos professores

Nóvoa (1992), afirma que um dos principais desafios do educador, é manter-se atualizado sobre as novas metodologias e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, e que, para isso é necessário um aprender contínuo por parte do professor, sendo a conclusão do magistério ou da licenciatura apenas uma das etapas da capacitação. Passando de uma lógica que separava os diferentes espaços de formação, privilegiando a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Ela deve ser, portanto, um ciclo completo de construção do conhecimento, que articula inteiramente a teoria e a prática, culminadas com a inovação, aqui concebida como revisão e alteração da prática.

É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não basta, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no dia-a-dia de ator e mediador da cultura escolar. Afinal, é sobre os ombros deles que repousa a missão educativa da escola (TARDIF, 2002, p.228). Além disso, questiona-se a autonomia, a profissionalização e o papel dos

professores como sujeitos nesse cenário, entretanto, “não há reformas que signifiquem progresso na política educativa à margem de seus agentes “as ações são, pois, reflexos daqueles que as realizam” (SACRISTAN,1999, p.14)

Segundo Nunes (2001, p.28), no Brasil, iniciam-se a partir de 1990 as buscas por novos paradigmas e enfoques que visam compreender a prática pedagógica e os saberes epistemológicos. Tais pesquisas, fortemente marcadas pela produção internacional de autores como Tardif (2002), Nóvoa (1991) e outros que consideram a complexidade da prática e dos saberes docentes, resgatando o papel do professor e a importância de uma formação que valorize o desenvolvimento pessoal, profissional e socialização da profissão docente.

Tardif (2002, p.256), chama a atenção para importância de uma abordagem epistemológica da prática profissional, nas pesquisas sobre formação docente. O autor caracteriza esta abordagem como estudo dos saberes, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, dando à palavra saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes e refletindo o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes profissionais. Para ele a finalidade dessa abordagem é revelar esses saberes, compreender como são integrados nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, utilizam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Nessa perspectiva, Tardif (2002), destaca através de suas pesquisas, que os saberes profissionais dos docentes são:

- a) Temporais: adquiridos através do tempo em sua própria história de vida escolar, nos primeiros anos de prática profissional e no decorrer da carreira;
- b) Plurais e heterogêneos: provém de diversas fontes, não formam um repertório unificado e procuram atingir diferentes tipos de conhecimentos e aptidões;
- c) Personalizados e situados: apropriados, incorporados, subjetivos e não se dissociam das pessoas, de suas experiências e de situações particulares de trabalho;
- d) Trazem consigo marcas do seu objeto de trabalho: o ser humano.

Neste sentido torna-se de fundamental importância que os programas de Formação Continuada reconheçam e valorizem o saber dos professores, especialmente os saberes experienciais ou profissionais, uma vez que é, através deles, que os

professores dialogam com as disciplinas e os conteúdos curriculares, julgam a formação adquirida e a pertinência dos planos e das reformas que lhes são propostos.

A Formação Continuada efetiva-se, portanto, através da articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor. Ela não pode ser efetivada sem conexão com os sonhos, a vida e o trabalho do professor, se não levar em consideração suas necessidades e preocupações.

Dubar (1997, p. 49), classifica quatro modelos de formação que caracterizam as escolhas, as preferências e as resistências dos docentes participantes: a formação realizada fora do trabalho; a formação para a aquisição de diplomas; a formação que busca a especialidade e a formação centrada na instituição.

Destes quatro modelos, aqueles que mais se adequam ao público pesquisado neste trabalho são: a formação realizada fora do trabalho e a que busca especialidade, uma vez que, os docentes que delas participam as vêem como centros de recursos e benefícios palpáveis e imediatos em suas práticas. Além disso, os professores valorizam os saberes técnicos, teóricos e práticos por acreditarem que eles possibilitariam, além da melhoria de suas práticas educativas, a progressão na carreira. Entretanto, parte do professorado preconiza a formação centrada na instituição. Valorizando o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das diferentes tecnologias disponíveis e inseridas no próprio ambiente de trabalho.

Neste sentido, os professores, vão ao encontro das idéias de Canário (1995, p.14) que considera de suma importância para a formação de professores um trabalho coletivo que focalize o estudo e a reflexão de suas próprias práticas dentro da escola, concebida aqui como um lugar onde os professores aprendem enquanto produzem seus conhecimentos pedagógicos.

Assim o modelo ideal de formação seria centrado na instituição, desenvolveria saberes práticos úteis para o trabalho, utilizando recursos da própria escola, possibilitando a excelência da prática e a progressão na carreira.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1- O método

A presente pesquisa teve como fundamento teórico-metodológico um estudo de caso: o das Oficinas pedagógicas realizadas no município de Bocaiúva-MG, engendradas como uma estratégia para possibilitar a Formação Continuada de professores do ensino fundamental da mesma cidade. A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Para tal foi usada a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2007),

responde a questões muito particulares, pois, esta, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes, tendo como objetos de pesquisa o mundo das relações, das representações e da intencionalidade.

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema de significados, trabalha com gente e com suas realizações, e tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o indicador e o indicado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação.

3.2- A técnica do grupo focal

Nesta pesquisa foi contemplada a técnica qualitativa do grupo focal, seguindo as orientações de Minayo (1999, apud 2007), entendido aqui como um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade, viabilizando o acesso, “ através da interação

grupal, às visões e aos dados que dificilmente seriam disponibilizados sem a situação de troca e debate” Morgan, (1988, apud MINAYO).

O grupo focal objetivou pontuar e analisar tanto as dificuldades quanto os aspectos facilitadores das Oficinas Pedagógicas, enquanto uma estratégia de Formação Continuada. Ao concluirmos a pesquisa, tínhamos a pretensão de obtermos, através das Oficinas Pedagógicas, subsídios, os quais viessem a contribuir para o aprimoramento do processo de Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Bocaiúva. O trabalho com o grupo focal revelou as percepções dos participantes sobre os tópicos da discussão que constaram do roteiro temático estruturado, orientado por uma sequência de perguntas, debatidas em quatro encontros com duração prevista de uma a duas horas cada, onde foram discutidos temas como:

- A Formação Continuada e a estratégia de oficinas pedagógicas e a sua relevância na prática educativa dos professores Municipais de Bocaiúva.
- As condições contextuais nas quais têm se desenvolvido a Formação Continuada.
- A visão das professoras a respeito da Formação Continuada proposta e suas necessidades, preocupações, motivações e aprendizagens.
- Como as professoras concebem a relação entre a Formação Continuada vivenciada e a prática pedagógica na escola.

As discussões destes temas foram norteadas por perguntas abertas como:

- Quais são as maiores dúvidas, preocupações e necessidades do professor no cotidiano da sala de aula? O que seria necessário para suprir essas necessidades?
- O que é Formação Continuada e qual a sua função?
- A Formação Continuada constitui um instrumento de melhoria para a aprendizagem do aluno e, por conseguinte da educação como um todo?
- Que estratégias de Formação Continuada conhecem? Qual delas é a melhor?
- O que entendem por Oficinas Pedagógicas?
- O que pensam sobre a estratégia de Oficinas Pedagógicas como Formação Continuada? Elas têm atendido suas necessidades de formação? Quais pontos precisam ser melhorados?
- Das oficinas das quais participaram, quais interferiram positivamente e efetivamente na sua prática pedagógica? Houve alguma mudança de postura? A que atribui essa mudança?

- Como deveriam ser organizadas as Oficinas Pedagógicas para melhor atenderem as suas necessidades?
- As Oficinas Pedagógicas têm se configurado em um centro de recursos utilizado para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?
- As oficinas possibilitam, efetivamente, um momento de reflexão sobre a prática?

Estas perguntas permitiram aos participantes contarem suas histórias, com suas próprias palavras adicionando detalhes que resultaram em descobertas inesperadas.

As discussões foram registradas através de gravações em fita cassete e anotações, que atentaram, inclusive, para as atitudes não verbais. Logo após cada sessão elaborou-se uma narrativa observando-se as tendências, os padrões potenciais e opiniões frequentemente expressos.

3.3- Perfil da amostra

A amostra foi intencionalmente selecionada, foram consultados os participantes, conforme termo de Consentimento, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética.

Participaram do grupo, seguindo os pressupostos acima dez professores efetivos da Rede Municipal de Ensino da cidade de Bocaiúva, atuantes a mais de cinco anos no ensino fundamental (séries iniciais). A idade média dos participantes era de trinta anos e todos tinham formação superior na área da educação: Pedagogia e Normal Superior.

O grupo focal foi formado por: um animador, focalizador do tema, que promoveu a participação de todos, inibindo os monopolizadores e aprofundando a discussão, um relator, que ajudou na organização e fez os registros dos encontros, sempre atento ao processo criativo e interativo e os dez participantes, selecionados intencionalmente pelo pesquisador, porque compartilhavam o máximo de características comuns como: faixa etária, mesmo nível de escolaridade, condição social, profissão, função laboral, etc.

3.4- Análise dos dados

Os resultados foram tratados segundo a técnica de análise de conteúdo, na modalidade descrita por Bardin (1979, p.105), segundo a qual, esta “consiste em

descobrir os núcleos que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Consideramos os significados das palavras mais usadas, o contexto circundante dos comentários e a precisão das respostas. Assim, elaboramos uma síntese interpretativa com a intenção de dialogar com os objetivos, as questões e os pressupostos da pesquisa, tendo como referência os seguintes núcleos:

1. As maiores preocupações dos professores
2. As maiores dúvidas dos professores
3. Como melhorar esta situação
4. Concepção de Formação Continuada
5. A melhor estratégia de formação conhecida
6. A Formação Continuada para a melhoria da educação
7. Concepção de Oficinas Pedagógicas
8. Estrutura das Oficinas Pedagógicas
9. A contribuição das oficinas para a formação dos professores
10. A contribuição das oficinas para a prática dos professores
11. Ajustes necessários às oficinas segundo os professores
12. Considerações dos professores

3.5- A Formação Continuada dos professores municipais de Bocaiúva na voz dos protagonistas

A partir das falas dos professores pudemos perceber que suas maiores preocupações referem-se ao ensino e a aprendizagem; à escassez de apoio por parte da família dos alunos e de recursos pedagógicos e bibliográficos; ao pouco tempo que têm para estudar e à exigência de resultados que não condizem com a realidade da comunidade escolar. Seguem-se algumas falas que expressam as vozes dos docentes nas oficinas, observando-se os núcleos temáticos anteriormente citados.

a) As maiores preocupações dos professores

Minha maior preocupação é a necessidade de criar situações que possibilitem a construção do conhecimento do aluno, tentar dar sentido às coisas e

fazê-las diferentes do que é esperado, pois parece que sempre se espera o pior dos professores.

(Professor 1)

[...] somos constantemente obrigados a modificar a estrutura do nosso trabalho, principalmente no que se refere à prática pedagógica. Somos colocados diante de situações desafiadoras e obrigados a encontrar soluções.(Professor 2)

[...] Há necessidades em relação a métodos e meios para que essa aprendizagem se realize de maneira prazerosa, proveitosa e efetiva.

(Professor 4)

Como já disseram minhas colegas sem dúvida nenhuma a maior angústia de nós professores na sala de aula é com relação a aprendizagem do aluno... Assim... e vários fatores que vêm de fora e que interferem e não estão nas nossas mãos muitas vezes resolver. Como por exemplo, tem alunos que passam por muitos problemas em casa e isso reflete na aprendizagem. Mas só que a culpa sempre cai no professor né? Nunca temos um respaldo pra dizer que o problema foi detectado na casa e pra ser resolvido lá... Tudo a gente tem que... A culpa é sempre do professor. (Professor 6)

[...] há poucos recursos e são exigidos resultados excelentes da nossa instituição. Somos submetidos a desafios que são se podem resolver por falta de apoio. Acho que tenho competência para tanto, mas a deficiência de recursos, de apoio e auxílio familiar é a maior necessidade no momento.

(Professor 7)

b) As maiores dúvidas dos professores

Quanto às dúvidas, as que mais se destacaram dizem respeito aos métodos, estratégias e recursos utilizados.

O método é adequado? Como usá-lo uma vez que os níveis de aprendizagem na sala de aula são cada vez mais diferentes? (Professor 3)

Será que estou usando a melhor estratégia para proporcionar aos educandos a efetiva aprendizagem? O que fazer para que meu aluno aprenda? (Professor8)

Há também questões como: O que fazer diante de turmas tão heterogêneas? Como ajudar nossos alunos a adquirirem as habilidades necessárias à fase que está cursando, ou seja, aqueles que apresentam grandes dificuldades tanto na aquisição da leitura e escrita quanto nos demais conteúdos? (Professor 9)

Realmente as indagações que fazemos são várias: O que ensinar? Como ensinar? Quais recursos usar? Estou no caminho certo? (Professor 10)

Precisamos compreender melhor essas dificuldades e buscar meios e formas diversificadas para saná-las. (Professor 9)

c) Como melhorar esta situação

Segundo os professores participantes da pesquisa, a solução para os problemas acima citados estaria diretamente ligada a:

1. Uma formação permanente ou continuada;
2. Acesso a recursos materiais;
3. Apoio familiar e de especialistas na área da educação;
4. Remuneração adequada e qualificação profissional.

No meu ponto de vista a melhor forma de suprir essas preocupações tem sido a Formação Continuada, que tem nos orientado na busca da organização dos conhecimentos que nela adquirimos.

(Professor 3)

Seria necessária a ajuda de especialistas na área da educação e de cursos que sirvam como suporte para a prática em sala de aula.

(Professor 5)

Muitas vezes a gente acaba deixando de fazer um trabalho melhor por falta de recursos materiais e do apoio da família que é fundamental e, hoje é talvez, um dos maiores problemas que a gente enfrenta na escola né? Os pais não têm mais aquela responsabilidade com a educação dos filhos... E outra coisa que eu gostaria de ressaltar é a questão da remuneração, que tem que ter... O professor se ele tivesse uma remuneração mais digna com certeza estaria mais estimulado para trabalhar. (Professor 9)

O professor tem que trabalhar em horários né? Que hora que o professor tem pra planejar? Eu acho que o principal é a valorização do profissional que no nosso país ainda é precária. Às vezes fico pensando como é que o professor consegue sobreviver. Como dizem o dinheiro é muito abençoado por que a gente tem que fazer milagres com ele. Outra coisa, pra gente proporcionar pro aluno uma educação de qualidade pra que ele possa aprender verdadeiramente, nós temos que nos capacitar né? Todo dia, a todo momento, temos que ler... Professor não consegue ler... Além dele não ter tempo, ele não tem dinheiro pra comprar os livros. Apesar de hoje a informatização estar em alta, o professor não tem um computador em casa, é raríssimo o que tem. A situação tá complicada. Precisamos de uma melhor remuneração e de qualificação profissional. Porque, por exemplo, se eu tiver dinheiro eu não preciso esperar o estado, esperar o município pra tá me capacitando. Eu vou me capacitar com o meu dinheiro. Por que eu vou ter como fazer isso. Por exemplo, o professor de geografia ou o que dá aula de português ele vai poder buscar alguma coisa na sua área, buscar essa qualificação através de oficinas, participar de congressos, fóruns né? Todo os dias a gente tem essas informações, a gente sabe que eles estão acontecendo mas não podemos fazer por falta de dinheiro, porque tendo o dinheiro o tempo agente arruma. (Professora 2)

Faz-se necessário uma formação permanente, realmente eficaz, algo que faça diferença em sala de aula. (Professor 10)

d) Concepção de Formação Continuada

Uma grande dificuldade foi expressa por todas as professoras quanto à concepção do termo Formação Continuada ou permanente. As falas sobre o tema, Formação Continuada, acirram-se a ponto de impedir que alguns docentes pudessem se expressar nos momentos iniciais da discussão. Os professores usaram termos bastante difundidos como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e educação permanente; Como equivalentes a Formação Continuada ou Permanente. Alguns consideravam qualquer tipo de estudo ou leitura básica como Formação Continuada, o que logo foi mudado pelo desencadeamento de uma discussão acirrada através da qual chegaram às seguintes conclusões:

Entendo Formação Continuada como estudo constante que visa ampliar os conhecimentos reais do educador. (Professor 10)

É aquisição permanente de conhecimentos ou mesmo atualização. Sua função é colocar-nos a par das mudanças que acontecem não somente na área da educação, mas em todas que possam interferir na nossa. (Professor9)

[...] são atividades de estudo, pesquisa e planejamento realizadas com o objetivo de crescimento e desenvolvimento profissional do docente. (Professor4)

[...] movimentos de reflexão e sistematização pelos quais nos atualizamos permanentemente. (Professor 6)

[...] cursos de aperfeiçoamento, os encontros pedagógicos e as oficinas que são realizadas com os professores a fim de ajudá-los a ressignificar sua prática, tornando mais reflexiva. (Professor 7)

e) A Formação Continuada para a melhoria da educação

A maioria dos professores acredita que a Formação Continuada pode ajudar no que refere ao ensino-aprendizagem, entretanto, os docentes crêem que a mesma é uma solução parcial dos problemas.

Acredito que a Formação Continuada é uma boa estratégia, pois aponta caminhos pra se obter uma educação de qualidade e que não há educação de qualidade sem profissionais comprometidos com sua própria prática, atualizados quanto à realidade social, as novas conquistas científicas e tecnológicas da sua área. (Professor 1)

Só se for bem elaborada, planejada com antecedência e com o intuito de realmente ajudar no trabalho do professor. Porém não pode ser considerada a panacéia, pois vários são os problemas que afligem a educação e a formação dos professores é apenas um deles. (Professor10)

[...] a Formação Continuada é apenas um dos requisitos para a melhoria da aprendizagem dos alunos e da educação como um todo, pois os problemas

educacionais não terão solução apenas com a formação dos professores, apesar de ser essencial para a efetivação da aprendizagem não é o suficiente pra sanar os graves problemas da educação. (Professor 4)

f)A melhor estratégia de formação conhecida

Neste ponto das discussões, as professoras se sentiram mais livres para falar. Isso se deve ao fato de que a temática da Oficinas Pedagógicas enquanto estratégia de Formação Continuada, era concebida pelos docentes como a forma que melhor atendia as necessidades de formação do professor. Os participantes deram seus depoimentos com satisfação e demonstraram conhecimento e curiosidade ao mesmo tempo.

[...] a melhor é a oficina porque atende melhor os anseios e necessidades, por tratar de assuntos da realidade, do dia a dia e por serem bem práticas.
(Professor 1)

[...] as oficinas pedagógicas nos dão mais oportunidades, o tempo é maior, você trabalha com teoria e prática, o que eu acho que é mais importante.
(Professor 2)

As oficinas pedagógicas oferecidas pelo município, estão melhorando a cada ano. Estão sendo acrescentados novos temas, estão levando em consideração as observações que fazemos nas avaliações dessas oficinas. Através delas, o município está tentando melhorar as habilidades dos professores da rede trabalhando as nossas competências. (Professor 8)

Todas as estratégias têm seu valor, mas com certeza, a troca de experiências, que se faz no corpo a corpo das oficinas pedagógicas têm seu valor.
(Professor 9)

As oficinas estão mais próximas do nosso contexto educacional.
(Professor10)

g) Concepção de Oficinas Pedagógicas

Os professores conceituaram Oficinas Pedagógicas como encontros, reuniões, momentos destinados à discussão e à reflexão sobre a prática e à troca de experiências, norteados por profissionais competentes e recursos didáticos e pedagógicos de qualidade. Um investimento do município no profissional e através dele na educação.

Segundo os professores, as oficinas pedagógicas constituem-se em espaços de sistematização, reflexão, orientação e avaliação da prática educacional, através de temas relevantes e recursos que mobilizam novas formas de aprender e de ensinar.

São investimentos feitos pelo município na vida profissional do professorado visando uma melhoria satisfatória na educação. Encontros para melhorar a qualidade do nosso trabalho, onde são discutidos e trabalhados temas relevantes e de nosso interesse. (Professor 1)

Oficinas pedagógicas são momentos de construção de conhecimentos, onde se buscam novas estratégias, metodologias, onde são trabalhadas a teoria e a prática em busca de bons resultados para a qualidade do ensino. (Professor 2)

São espaços de troca de experiência, ação reflexão e ação, organizados com recursos didáticos e pedagógicos para dar suporte ao professor. (Professor 3)

[...] um espaço de sistematização onde se avalia e orientam nossa prática. (Professor 4)

É um encontro de profissionais que tem como objetivo reorganizar, refletir e estruturar práticas pedagógicas. Já participei de várias tanto na rede municipal quanto na privada. (Professor 5)

[...] São também momentos de reflexão sobre a prática, mostrando novas formas de aprender e de ensinar por meio de recursos que desenvolvem a interação e a reconstrução de conhecimentos. (Professor 6)

h) Estrutura das Oficinas Pedagógicas

Em seus depoimentos, os professores foram unânimes quanto a estruturação das oficinas, que seguem sempre as mesmas regras.

São cursos organizados e coordenados por pessoas capacitadas que acontecem, aqui em nosso município, de 2 a 3 vezes por ano. Neste período os professores são dispensados de seus trabalhos durante dias e até semanas para se dedicarem apenas às oficinas

(Professor 9)

Essas oficinas têm acontecido numa escola grande e confortável, porém, um pouco afastada do centro, mas o município disponibiliza transporte o dia todo pra levar a gente pra lá. E lá nessas oficinas, a gente não fica só na sala discutindo prática e fazendo reflexões não. A gente tem momentos muito agradáveis de relaxamento, confraternização, lanches saborosos. Há toda uma programação, cada oficina tem seu tema, seu cronograma, a oficina que acontece no outro período às vezes complementa a primeira, às vezes muda de tema para enriquecer a primeira, mas sempre levando em conta as nossas expectativas, nossas necessidades, detectadas tanto nas nossas avaliações quanto nas avaliações feitas pelos orientadores.(Professor 10)

i) A contribuição das oficinas para a formação dos professores

Os professores participantes das Oficinas Pedagógicas sentem-se mais seguros por integrarem as mesmas. Elas lhes possibilitam compartilhar instrumentos didáticos-pedagógicos, os quais são necessários às suas lidas com o alunado. Os docentes também apreendem o processo como sendo de grande importância, porque os conhecimentos adquiridos, durante as oficinas, os auxiliarão nos conteúdos ministrados. Estes últimos mesclam-se a um contexto de rápidas mudanças socioculturais e de alterações nas formas de convivência docentes\discentes.

[...] os temas tratados nas oficinas realmente atendem a minhas necessidades de formação e em consequência redimensionam minha prática. (Professor 2)

As oficinas me ajudaram a me diferenciar dos profissionais preguiçosos e ignorantes que tentam ensinar seus alunos através de receitas antigas, que a nova geração jamais vai engolir, e que por causa disso, vão ser sempre revoltados com o mundo e com a profissão que escolheram; por não entenderem que pra ensinar tem que saber e que pra saber tem que estudar, porque do mesmo jeito que o mundo e a sociedade evoluem as formas de ensinar e os conteúdos também sofrem mudanças que só vão ser acompanhadas por quem se interessar por sua própria formação.(professor 4)

j) A contribuição das oficinas para a prática dos professores

As oficinas contribuíram positivamente para a prática dos professores na medida em que estes aprenderam:

- Trabalhar em equipe;
- Conciliar teoria e prática;
- Defender pontos de vistas valendo-se das informações adquiridas nas oficinas;
- Compreender as dimensões do ensino e da aprendizagem;
- Utilizar o ambiente escolar organizando-o a favor da aprendizagem.

As oficinas que mais interferiram na minha prática foram as que trabalharam coisas bem práticas como: brincadeiras, brinquedos, músicas, artes e as mais voltadas para a reflexão (palestras). Foram aulas onde teoria e prática andaram juntas. Aprender fazendo gera entusiasmo para fazer o melhor, fazer a diferença na sala de aula. (Professor 1)

As oficinas mudaram a minha concepção de trabalho em equipe. Aprendi a compartilhar saberes com minhas colegas, a acatar as sugestões delas e dar a minha. Aprendi a defender meus pontos de vistas sempre me valendo dos estudos e das informações adquiridas nas oficinas. O interessante é que as oficinas me mostraram o quanto eu era ignorante em determinados assuntos que eu trabalhava a anos achando que era um sucesso, e depois de ler, experimentar e praticar, primeiro nas oficinas e depois na sala de aula percebi que estudar nunca é demais pra o professor que deseja ser um profissional de sucesso.(Professor 3)

As oficinas me ajudaram a compreender e utilizar melhor outras dimensões do ensino aprendizagem, por exemplo, a gente aprendeu a usar o ambiente no qual nós trabalhamos a nosso favor, muitas vezes eu não sabia aproveitar o espaço, tá saindo da sala de aula e explorando o que a escola e seu entorno tinham para oferecer para a aprendizagem do aluno. Aprendi também a conhecer melhor o meu aluno, pra tá preparando um ambiente e os conteúdos realmente agradáveis e atrativos para o tipo de aluno que eu tenho. As oficinas se preocuparam com isso também, proporcionar ao aluno um ambiente agradável, um espaço organizado para cada tipo de aula. Este conhecimento afetou muito a minha prática. (Professor 6)

As oficinas de artes, literatura, leitura e escrita ofereceram suporte tanto teóricos como práticos e aí não tem jeito de agente continuar como sempre. É impossível não querer melhorar através de situações tão simples e tão reveladoras em sala de aula..(Professor 10)

1) Mudanças necessárias às oficinas segundo os professores

Apesar de aprovarem as oficinas e reconhecerem suas contribuições, tanto para a formação docente quanto para a prática educacional, os professores pensam que alguns ajustes seriam necessários para que as mesmas atendessem, com sucesso, suas aspirações. Seguem-se as mudanças sugeridas pelos participantes:

1. As oficinas deveriam acontecer no início de cada semestre ou período letivo (janeiro e julho) e na própria escola onde os professores trabalham.
2. As oficinas começariam sempre com palestras e dinâmicas com psicólogos, psicoterapeutas ou outros profissionais, com temas para relaxar o professor e elevar sua auto-estima.
3. Os organizadores deveriam oferecer a parte teórica previamente através de apostilas e posteriormente os jogos, dinâmicas e práticas realizadas durante as oficinas.
4. As oficinas deveriam abordar temas como: O entrosamento família-escola e Tecnologias na educação.
5. As oficinas deveriam ser organizadas de modo que os professores tivessem acesso a mais de um tema por período.
6. Os temas deveriam ser trabalhados através de atividades mais práticas e menos teóricas.
7. Os professores não deveriam ser obrigados a participarem das oficinas.

[...] O período de realização das oficinas compromete muito a participação efetiva de alguns professores e em consequência a aplicação delas na sala de aula. Muitos professores trabalham em outras escolas que não pertencem à rede municipal e se estas oficinas fossem ministradas antes do começo das aulas no mês de janeiro e em julho uma semana antes do início das aulas seria ideal. Neste período o professor está de férias, não está ocupado em outra escola e vai poder participar integralmente da oficina.(professor 1)

[...] por mais que a gente trabalhe no mesmo município e passemos quase sempre pelos mesmos problemas, as dificuldades diferem de uma comunidade escolar para outra e, às vezes, uma escola precisa se demorar mais em um determinado tema do que outra. E outra coisa, nas oficinas gerais a gente trabalha o aluno como um todo, de zona rural, zona urbana e se forem na escola não, trataremos dos alunos que trabalhamos a cada dia. Teremos um maior proveito, pois, estaremos visando mesmo nossos alunos, nossa realidade, até com relação ao espaço e ao material que temos e que podemos conseguir para realizar as atividades propostas com os nossos alunos.(professor 7)

[...] O magistério é hoje uma das profissões mais estressantes. Já foi comprovado por estudos internacionais que é a profissão onde mais se tira licença por motivo de saúde, por causa do acúmulo de serviço o professor vive tenso estressado e angustiado chamando para ele todo o tipo de doenças psicossomáticas. Lógico que as oficinas têm que primar pelo desenvolvimento do aluno, mas se elas pensarem na saúde do professor, vai tá pensando indiretamente no aluno. Um professor que entra pra sala de aula além de desmotivado, estressado e angustiado vai comprometer e muito a aprendizagem do aluno além transmitir pra ele um tanto de suas mazelas. Portanto, pelo menos o primeiro momento das oficinas seria dedicado ao professor. Na nossa oficina, primeiro nós, nossa saúde, nosso bem estar, técnicas de relaxamento, dinâmicas de entrosamento e descontração. Depois estaremos prontas pro que der e vier. (professor 2)

Deveriam nos oferecer previamente as apostilas com a parte teórica para que pudéssemos organizar um conhecimento prévio acerca dos assuntos, assim as discussões seriam mais proveitosas e ainda teríamos tempo para a prática que tanto reivindicamos nas oficinas. E é importante também que nos fosse oferecido o material referente também à parte prática pra que a gente possa

está utilizando na hora de fazer as adaptações na nossa sala de aula.
(professor 3)

[...] Precisamos aprender a lidar com certos problemas que acontecem na família dos alunos e que hoje se tornaram problemas nossos porque atrapalham o trabalho dificultando a aprendizagem do aluno. (professor 6)

[...] A gente tem horror e medo da tecnologia enquanto as crianças dominam muito bem. Então os professores têm que se preparar para as novas gerações e suas tecnologias. Nossos alunos lidam o tempo todo com a tecnologia, ta aí um tipo de capacitação que todo professor tinha ta fazendo. (professor 8)

As oficinas deveriam dividir também os temas, pois temos que escolher de qual vamos participar e acho que poderia, por exemplo, ser assim: se for acontecer durante uma semana os professores de cada série ou fase participariam dois dias da oficina de leitura e escrita, dois dias de jogos e outras atividades matemáticas e um dia das oficinas opcionais como as de artes, literatura, educação física etc. (professor 5)

[...] Outra questão que tem que ser revista é que tem que colocar mais prática nas oficinas, claro que conhecimento nunca é demais, mas em algumas oficinas tem muita teoria e pouca prática e é disso que muita gente reclama, porque o próprio nome “oficina” já diz tudo: é prática acima de tudo. Assim além dela ficar mais agradável e menos cansativa, a gente não fica ali parada só ouvindo, a gente vai aprender como se faz fazendo. Quem ministra a oficina também te ensina com a ação e enquanto isso, a gente vai agindo e refletindo sobre o que estamos aprendendo e como os alunos vão se sentir fazendo o que nós estamos fazendo. (professor 7)

[...] algumas capacitações trazem muita teoria e teoria a gente já aprendeu na faculdade, a gente precisa é da prática e é esse o diferencial das oficinas.
(professor 2)

Acho que os professores não deveriam ser obrigados a participarem das oficinas [...] O interessante é que são aqueles professores que estão insatisfeitos com a escola, com o aluno, com o supervisor, com os conteúdos, que só andam falando mal da secretaria de educação da prefeitura de Deus e o mundo e que quando a gente pergunta o que eles acham que poderia ser feito pra melhorar a vida ruim deles, eles respondem que precisam de um tempo para se dedicarem ao estudo, precisam ser capacitados, qualificados.

Só que eles querem aprender é por telepatia, porque na hora de comparecer sempre acham que poderiam estar aproveitando o tempo de outra forma. E quando comparecem é só para criticar ou para aproveitar para vender calcinhas, avon, bijouterias, pano de prato, etc. Às vezes a gente fica querendo avaliar as oficinas e o problema tá é no professor que só vai lá porque é obrigado ou por causa do certificado. (professor 4)

A receita de uma oficina de sucesso é com certeza, mostrar sugestões práticas e soluções de problemas comuns no dia-a-dia de sala de aula. Nada aquém nem além da nossa realidade, o resto já aprendemos na faculdade, trabalhamos visando o sucesso dos nossos alunos e conseqüentemente o nosso, buscamos portanto soluções. (Professor 8)

m) Considerações dos professores

Ao final das discussões, os professores chegaram à conclusão de que a Formação Continuada é imprescindível para o sucesso em sala de aula. É nela que eles se colocam como aprendizes reflexivos, pensando e repensando seu fazer e seu saber. Nas oficinas, estratégia viabilizadora da Formação Continuada, é que os docentes se dão conta de que precisam acompanhar o ritmo dos alunos, da diversidade dos novos conteúdos, das mudanças tecnológicas e sociais relacionadas ao processo educacional.

As oficinas pedagógicas foram apontadas como a melhor estratégia de Formação Continuada já oferecida. As mesmas configuram-se, para os professores, como fator de projeção do ensino em Bocaiúva, em virtude de sua estrutura, da competência dos profissionais que as conduzem e pelo fato de terem como ponto de partida as necessidades apontadas pelos professores.

Os professores emitiram opiniões e sugestões sobre a estrutura, a organização, os temas trabalhados e os que deveriam ser incluídos. Falaram de suas dúvidas e apreensões e, acima de tudo, mostraram, mais uma vez, que a principal característica de um bom professor é ser sempre o melhor aluno.

Quando nos colocamos no papel de aprendizes, mostramos a nossa preocupação em melhorar nossa prática e, só chegamos a essa conclusão através de um repensar constante do que realizamos em sala de aula. E as

oficinas configuram-se, portanto, num espaço que propicia este entendimento.(Professor 8)

Eu não sou de Bocaiúva, sou de Belo Horizonte, e quando eu cheguei aqui e conheci o trabalho do município na área da educação fiquei impressionada. Porque não é qualquer município que oferece esse tipo de capacitação. Eu achei muito importante as pessoas que estão à frente da direção dos setores de educação serem pedagogos, pessoas muito bem formadas, capacitadas e conhecedoras do meio em que trabalham. E elas sabem conduzir bem o trabalho porque conhecem as necessidades dos seus educadores. A educação de Bocaiúva está na frente, se a gente fizer uma comparação entre os alunos de algumas áreas de Belo Horizonte, não só da rede municipal, mas os alunos que têm as mesmas referências sociais e econômicas dos alunos daqui, vamos ver uma grande diferença. Bocaiúva com essas capacitações tem ajudado muito os seus professores e em consequência seus alunos. Outra coisa que eu achei interessante foi a pesquisa feita junto aos professores para saber o que eles querem, o que precisam e o que eles acham que deve ser trabalhado como tema da oficina. Isso é de suma importância, porque os anseios partem dos próprios professores. Bocaiúva está com nota 10 na educação grande parte desta nota sendo por causa da formação oferecida para nós educadores. (Professor 8)

Ainda assim precisam ser melhoradas, pensadas como algo que ampliará o conhecimento e o desenvolvimento real do aluno, para que assim possamos nos sentir seguros e com vontade de fazer a diferença (Professor 9)

Sempre há mudança quando acreditamos no valor daquilo que aprendemos. (professor 1)

3.6- Perscrutando o universo socioeducacioal de Bocaiúva através das Oficinas Pedagógicas: algumas considerações

De um modo geral, as maiores preocupações dos professores municipais de Bocaiúva, não diferem das preocupações dos professores de outras localidades. Elas giram em torno das relações ensino aprendizagem e configuram, frequentemente o desejo de oferecerem meios para que seus alunos compartilhem de uma aprendizagem significativa, efetiva, proveitosa e prazerosa. Muitos se referem à possibilidade de fazer

a diferença na sala de aula, na escola e na comunidade, porém, os educadores se sentem angustiados com o descrédito da sociedade em relação ao seu trabalho⁸. Eles reclamam da inexistência de apoio por parte das famílias dos educandos e das crescentes responsabilidades atribuídas ao professor, a saber: lidar com problemas como desagregação familiar; carência afetiva; dificuldades financeiras dos alunos e seus familiares; contextos em que a violência doméstica e o alcoolismo envolvem o alunado; fatores estes integrantes do universo escolar e que afetam diretamente a aprendizagem dos alunos.

Questões reincidentes nas postulações do professorado se relacionam à escassez de recursos pedagógicos e bibliográficos que auxiliem o professor, à falta de tempo para estudar e à exigência de resultados que não condizem com a realidade vivenciada pelos docentes em suas escolas.

Com as mudanças ocorridas no campo educacional, “o que ontem era verdadeiro, útil e bom já não o é mais hoje” (Tardif, 2002). Com isso, uma conhecida e muito utilizada técnica de ensino pode ser considerada antiquada de uma hora para outra e o professor, repentinamente, se sente despido de todo o arsenal prático conhecido e se vê diante de uma quantidade enorme de idéias e formas de trabalhar em sala que é preciso aprender. Cada vez mais desnorteados e inseguros quanto à sua prática, os professores colocam em questionamento o que sempre trabalharam, apontando para a necessidade de uma Formação Continuada que o qualifique para o acompanhamento dessas mudanças.

Diante deste quadro de angústia e preocupação, os professores apontam a qualificação profissional, através de programas de Formação Continuada em serviço, o acesso a recursos materiais, o apoio da família do aluno e de especialistas na área da educação e, ainda, uma remuneração adequada, como caminhos para a melhoria das condições de trabalho e consolidação de práticas educacionais. Dentre estas demandas, aquela mais reivindicada é a Formação Permanente ou Continuada, concebida por eles como: atividades de estudo, pesquisa e planejamento realizadas com o objetivo de crescimento e desenvolvimento profissional do docente em movimentos de reflexão e sistematização pelos quais se atualizam continuamente.

⁸ Segundo SACRISTAN (1999), torna-se cada vez mais freqüente, o apontamento de determinados pais para as deficiências de formação dos professores que são responsáveis pela educação de seus filhos, e, não é raro que alguns professores sejam superados pelos alunos, não só no domínio de técnicas de informática, idiomas, de conhecimentos cinematográficos, mas em outras aprendizagens mais básicas.

No entanto, este tipo de formação, de acordo com Perrenoud (2002, p.21) visa ainda atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante a formação inicial e o que foi acrescentado pela evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, pelas ciências da educação. Para o autor, por serem alguns destes momentos de Formação Continuada curtos e fragmentados, tende-se, durante a realização dos encontros com os docentes, a priorizar-se os conteúdos: munir os professores com conhecimentos, às vezes descontínuos, em detrimento da prática, legada a segundo plano pela escassez de tempo.

Cientes destas particularidades e sedentos por algumas mudanças, a grande maioria dos professores, acredita que a Formação Continuada pode ajudar na solução dos problemas educacionais, principalmente no que refere ao ensino-aprendizagem, contudo, são categóricos ao afirmar que apesar de ser esta a maior preocupação dos professores, este não é o único problema enfrentado pelo sistema educacional. A Formação Continuada é a solução parcial. Neste sentido, os profissionais da educação vão ao encontro das idéias de Nascimento (2002, p.88) segundo a qual

[...]há que se ter em mente que as mudanças propostas para a melhoria da qualificação dos professores, não constituem, isoladamente, a solução para os problemas que afetam a educação brasileira. Há que se reconhecer os limites destas propostas, já que o professor é apenas um dos muitos fatores que determinarão os resultados da educação”.

Afirmam ainda que os programas de Formação Continuada precisam, além de ser melhor elaborados e planejados, não serem considerados a panacéia da educação, uma vez que nem todos os problemas estão ligados exclusivamente ao professor.

As Oficinas Pedagógicas foram escolhidas como a estratégia de Formação Continuada que melhor atende às necessidades de formação dos professores. Estes, ao designá-las usaram as seguintes palavras e expressões: conhecimento prévio, realidade prática; habilidades; reflexão e troca de experiência; utilidade e aplicabilidade. Reforçando a idéia de Tardif (2002, p.21) segundo a qual os professores selecionam os saberes de acordo com sua utilidade no trabalho, priorizando os saberes experienciais que parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, significando para os professores condição essencial para a aquisição e produção de seus saberes.

As Oficinas Pedagógicas ao concebida pelos professores como: encontros, reuniões; momentos destinados à discussão e reflexão da prática e à troca de

experiências, norteados por profissionais competentes e recursos didáticos e pedagógicos de qualidade; um investimento no profissional e, através dele, na educação. Constituem-se em espaços de sistematização, reflexão, orientação e avaliação da prática através de temas relevantes e recursos que mobilizam novas formas de aprender e de ensinar. As Oficinas Pedagógicas contribuem positivamente no cotidiano dos professores na medida em que estes se sentem aptos a: trabalhar em equipe, conciliar teoria e prática, defender pontos de vista valendo-se das informações adquiridas nas oficinas, compreender as dimensões do ensino e da aprendizagem, utilizar o ambiente escolar, organizando-o a favor da aprendizagem ao se sentirem mais seguros para lidar com as mudanças na forma de conviver e lidar com os alunos e os conteúdos sempre em evolução.

As oficinas pedagógicas são reconhecidas tanto pela sua contribuição para a formação quanto para a prática os professores, porém, carecem de alguns ajustes significantes para que realmente atendam com sucesso às aspirações dos professores, entre eles:

1. O período de realização (de preferência nos períodos de férias em que os professores que trabalham em mais de uma escola está livre para participar integralmente das oficinas),
2. O local de realização das oficinas (melhor seria que as Oficinas Pedagógicas fossem realizadas nas próprias escolas onde trabalham os participantes, facilitando a utilização dos recursos existentes e valorizando as especificidades da comunidade escolar),
3. A abordagem de novos temas (Tecnologias da e na educação, entrosamento família escola, etc),
4. Atividades mais práticas (realmente aplicáveis em sala de aula e com os recursos disponíveis nas escolas)
5. A desobrigação da participação dos professores.

Este último item é considerado de grande relevância, pois, segundo os professores, a má vontade e a falta de interesse de determinados participantes interferem negativamente no andamento das atividades, das discussões, e conseqüentemente das reflexões, causando desconforto e atritos desnecessários. O desejo de aprender é primordial para qualquer modalidade de ensino ou aprendizagem a que se proponha o professor e, acima de tudo, é tarefa inalienável compreender que o “professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua

tarefa não tem força moral para coordenar as atividade de sua classe” (FREIRE,1996, p.92).

Segundo os professores, o próprio participante das oficinas deve perceber a necessidade e a importância de sua qualificação profissional e abstrair a realidade de que “somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender” (DEMO, 1997, p.48), se não for assim não adiantará participar das atividades. A inserção involuntária do docente no processo de Formação Continuada só gera críticas destrutivas e sem fundamentos a um sistema que, segundo os professores, está apenas respondendo às reivindicações dos próprios docentes por formação, qualificação e valorização. O professor deve, portanto, optar pela qualificação e não se sentir obrigado a participar dela.

Estes desajustes são apontados, também, como prováveis fatores de entrave ao desenvolvimento e à aplicação em sala de aula dos conhecimentos adquiridos durante as oficinas.

Um diferencial apontado pelos professores em relação às oficinas em Bocaiúva, é o fato delas realmente partirem de suas sugestões. Isso, segundo eles, se deu de maneira gradativa, mas muito positiva, assegurando as vantagens que essa formação tem lhes proporcionado cotidianamente. De acordo eles, a Formação Continuada em Bocaiúva, nem sempre seguiu esta regra e costumava ser vista e formatada como bem descreve Perrenoud (2002, p.21): desconsiderando a prática e os saberes dos professores em exercício,

“o formador dizia-lhes o que fazer sem perguntar o que eles faziam, (...) expunha novos modelos esperando que os profissionais os adotassem em suas classes sem levar em consideração a distância entre as práticas vigentes e as inovações propostas”.

Porém os profissionais responsáveis pela Formação Continuada em Bocaiúva, perceberam que uma ótima oportunidade de transformar a prática dos professores consistia em valorizar e criar vínculos entre os que eles fazem e o que lhes é proposto.

Em consideração ao valor dado aos professores no processo de formação, eles apontaram o engajamento e a formação dos profissionais que conduzem o sistema municipal de ensino de Bocaiúva, como outro fator de sucesso. Segundo os participantes das oficinas, seus idealizadores são profissionais experientes, conectados

não só com o contexto macro da educação, como, também, com o mundo imprevisível do magistério e seu cotidiano, tornando possível a comunicação entre o geral e as necessidades imediatas educacionais em Bocaiúva.

O modelo ideal de Oficina Pedagógica preconizado sugere práticas e soluções de problemas cotidianos, valoriza a realidade do professor e possibilita, não só a reflexão sobre a prática, mas, também, melhores formas de atuação.

Algumas arestas precisam ser aparadas, alguns ajustes ainda são necessários. Porém, nada que represente desgosto, frustração ou qualquer sentimento de negatividade por parte dos professores, que se mostraram, durante todo o período compartilhado, orgulhosos por estarem de alguma forma contribuindo para que a formação recebida fosse reconhecida, ampliada e melhorada ajudando-os na configuração de um ensino menos doloroso para eles e para os alunos.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de resolver todos os problemas da Formação Continuada, desejada ou imposta aos professores, procuramos nesta pesquisa avaliar, com o auxílio dos professores participantes, os atuais cursos de Formação Continuada oferecidos pelo Sistema Municipal de Ensino de Bocaiúva-MG. Contudo, entendemos que a mera avaliação não basta para propiciar a melhoria da qualidade da educação e o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem vivenciados. Segundo Charlot (2002, p.97):

“ nenhuma política educacional pode, por si mesma, atingir um resultado dado. As estruturas são importantes, também os meios são importantes, o dinheiro é importante, as políticas são importantes, mas por seus efeitos e conseqüências. Temos que avaliar os efeitos das mudanças políticas, das estruturas, a partir das mudanças que estas estão produzindo nas práticas dos alunos e nas práticas dos professores”.

Para tanto, colocamos em questão a estratégia de Oficinas Pedagógicas buscando identificar seus principais problemas e propor algumas alternativas de solução. Assim, no decorrer da pesquisa, deparamo-nos com a idéia de que a Formação Continuada deve pressupor: a) um contexto de atuação que provê marcos referenciais de pensamentos e de finalidades, assim como restrições e responsabilidades diretas sobre o que acontece; b) condições para a viabilização de suas ações, entre elas: a vontade política por parte de educadores (não basta ter motivo, é preciso querer fazer, é a vontade que transforma um desejo em um projeto, em uma determinação de agir.), recursos financeiros, materiais e didáticos (nada frutifica se as condições materiais, salariais e de infra-estrutura não estiverem devidamente asseguradas.), e a organização do trabalho escolar de modo que o professor tenha um tempo propício ao estudo; c) a compreensão de que a formação do professor não é exclusivamente a responsável pelas mudanças necessárias à educação, mas constitui sim, num elemento de grande relevância para essas mudanças.

Além disso, reafirmamos as conclusões de vários pesquisadores como Nóvoa (1995), Candau (1997), Tardif (2008), dentre outros, sobre os programas de Formação Continuada. O sucesso está diretamente relacionado à reflexão dos professores sobre sua práticas, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção de uma autonomia intelectual que os auxiliaria na participação ativa no mundo circundante e na incorporação de suas vivências (resultantes dessa formação) no conjunto de saberes de sua profissão.

Neste sentido, ao averiguarmos a estratégia de Formação Continuada colocada em prática, descobrimos que, a sua eficácia estaria no encontro de um projeto político forte, estruturado, planejado e elaborado por profissionais competentes e engajados no contexto educacional imediato, sob a égide das opiniões e expectativas dos professores e suas práticas cotidianas.

Gostaríamos, entretanto, de deixar claro que tais idéias e conclusões relacionam-se ao caso específico da Formação Continuada da Rede Municipal de Bocaiúva. Logo, nossas experiências merecem ser comparadas com estudos de outros grupos, o que poderá levar à compreensão de outras realidades socioeducacionais. Essa contribuição poderá subsidiar, não só a inovação da Formação Continuada de docentes, como a melhoria das condições e mudanças para a educação do país.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliação do Desempenho e formação docente: Desafios, rupturas e possibilidades**. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (orgs). Formação Docente: Rupturas e possibilidades – Campinas, SP: Papirus, 2002.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BORGES, Abel Silva. **Análise da Formação Continuada dos professores da rede pública do estado de São Paulo**. In: MARIN, Alda Junqueira (org). Educação Continuada: Reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL - **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

Congresso Nacional, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ Lei nº 9394/96**, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed.- São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: Busca e movimento**. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: Construção cotidiana – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 1995. (cadernos de organização e gestão escolar, 3)

CHARLOT, Bernard. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 1997.
Instrução normativa STN nº01 de 15 de janeiro de 1997.

DUBAR, Claude. **Formação, trabalho e identidades profissionais**. In: CANÁRIO, Rui. Formação e situações de trabalho. Porto Editora, 1997)

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

LUDKE, Menga, ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDIANO, Zélia. **A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____ **Fala galera: Juventude, violência e cidadania no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, RJ: Garamond, 1999.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A Formação Continuada dos professores: Modelos, dimensões e problemática**. In: CANDAU, Vera Maria (org). Magistério: Construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio. **A formação do professor e profissão docentes**. In: NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua profissão. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

Profissão professor. Porto Edit. Portugal, 1991.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Revista Educação e sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação Continuada: A prática recorrente**. In: MARIN, Alda Junqueira (org). Educação Continuada: Reflexões alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História da formação docente no Brasil: três momentos**. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 30, nº 02, 2005.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**; trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 1999.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. *Revista Brasileira de Educação*, mai-ago, nº 014. São Paulo, Brasil, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TARDIF, Maurice, & LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**: tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

APÊNDICE I

A visão das professoras a respeito da Formação Continuada proposta e suas necessidades, preocupações, motivações e aprendizagens.

- Quais são as maiores dúvidas, preocupações e necessidades do professor no cotidiano da sala de aula? O que seria necessário para suprir essas necessidades?
- O que é Formação Continuada e qual a sua função?
- A Formação Continuada constitui um instrumento de melhoria para a aprendizagem do aluno e, por conseguinte da educação como um todo?

APÊNDICE II

As condições contextuais nas quais tem se desenvolvido a Formação Continuada.

1. Que estratégias de Formação Continuada conhecem?
2. Qual delas é a melhor e por quê?
3. O que entende por oficinas pedagógicas?

APÊNDICE III

A Formação Continuada e a estratégia de oficinas pedagógicas e a sua relevância na prática educativa dos professores Municipais de Bocaiúva.

1. O que pensa sobre a estratégia de oficinas pedagógicas como Formação Continuada?
2. Elas têm atendido suas necessidades de formação?
3. Quais pontos precisam ser melhorados?
4. Das oficinas das quais participou, quais interferiram positivamente e efetivamente na sua prática pedagógica? Houve alguma mudança de postura? A que atribui essa mudança?
5. Como deveriam ser organizadas as oficinas pedagógicas para melhor atenderem as suas necessidades?

APÊNDICE IV

A concepção das professoras sobre a relação entre a Formação Continuada vivenciada e a prática pedagógica na escola.

1. As oficinas pedagógicas têm se configurado em um centro de recursos utilizado para desenvolvimento da aprendizagem dos alunos?
2. Estariam as oficinas possibilitando, efetivamente, um momento de reflexão sobre a prática?
3. Que conclusões poderíamos tirar a respeito da Formação Continuada oferecida pelo município de Bocaiúva após essas discussões?
4. Como avaliamos as oficinas pedagógicas?

