

A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ/MS: LIMITES E PERSPECTIVAS

CONTINUOUS TEACHER FORMATION IN MUNICIPAL SCHOOLS IN CORUMBA/MS: LIMITS AND PERSPECTIVES

Márcia Regina do Nascimento Sambugari¹

Márcia Ramires de Arruda²

RESUMO: Neste artigo são apresentados alguns dados referentes à pesquisa realizada sobre a formação continuada sob o ponto de vista de professores. Quais cursos são oferecidos aos professores da rede municipal de ensino de Corumbá? Qual a importância desses cursos na visão dos professores? Partindo dessas questões iniciais, o estudo teve como finalidade conhecer a visão de professores que atuam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental sobre a contribuição dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Executiva de Educação (SEED) de Corumbá, MS, no período de 2008 a 2010. A metodologia da pesquisa pautou-se na revisão de estudos sobre a temática e no levantamento de documentos sobre os cursos de formação continuada oferecidos no período, para a identificação dos cursos e dos professores participantes. Com base nessas informações, foram selecionadas seis professoras que responderam ao questionário elaborado com questões fechadas e abertas. Os dados foram organizados sob forma de quadros e analisados com base na discussão dos autores que abordam a temática investigada. A análise dos dados apontou um empobrecimento dos cursos de formação continuada, principalmente por conta da racionalidade técnica, com um formato que ignora o perfil e as necessidades formativas e culturais das professoras, bem como a realidade de cada escola, ao propor encontros polarizados. Com a pesquisa, buscou-se contribuir para a discussão sobre formação continuada de professores centrada em ações contextualizadas, dinâmicas, críticas e coletivas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; professor; prática pedagógica.

ABSTRACT: The paper presents some data concerning the research work conducted on continuous teacher formation, according to the teachers' viewpoint. What courses are offered to municipal school teachers in Corumba? What do teachers think about the importance of such courses? Starting with these initial questions, the study aimed to get to know the vision of teachers who work from the 1st to the 5th year of elementary school, on the contribution of the continuous education courses offered by the Executive Secretary of Education (SEED) in Corumba, MS, from 2008 to 2010. The methodology adopted was based on a review of studies on the theme and a survey of documents about the continuous education courses offered in the period, in order to identify both the courses and the participants. Based on the information, we selected six teachers who answered the questionnaire, which included both closed and open questions. The data were organized in charts and were analyzed based on the discussion of the authors who address the subject investigated. The analysis indicated a depletion of continuous education courses, mainly because of technical rationality, with a format that ignores the profile, the formation needs and the cultural situation of the teachers, as well as the reality of each school, as polarized meetings are organized. We hope to contribute to the discussion on the continuous education of teachers focused on contextualized, dynamic, critical and collective actions.

KEYWORDS: Continuous formation; teacher; pedagogical practice.

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado e do Curso de Pedagogia do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: marcia.sambugari@ufms.br

² Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a formação de professores da rede municipal de ensino de Corumbá/MS, abordando os limites e as perspectivas da formação continuada para a atuação docente, na visão de professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Primeiramente, fazemos uma breve revisão sobre os estudos de formação continuada, desde a perspectiva clássica até os nossos dias, bem como sobre o conceito de formação continuada em serviço. Em seguida, apontamos o percurso metodológico percorrido e quem são as professoras selecionadas para a realização da pesquisa. Por fim, tecemos algumas análises acerca das concepções de formação continuada trazidas pelas professoras, seu envolvimento nas ações oferecidas pelo município e as contribuições (ou não) para a prática pedagógica.

OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Os estudos de Marin (1995) indicam que, nos anos 1990, a formação continuada, um termo recente à época, era uma nova perspectiva de formação percebida como muito ampla e promissora, perpassando os debates sobre a profissionalização docente. Segundo a autora, não se pode entender educação continuada apenas como um reparo para uma inadequada preparação. A educação continuada assumiu diferentes conceitos e nomenclaturas ao longo dos anos, conforme se constata nos estudos de Marin (1995) e Candau (1996).

Marin (1995) explicita que, nos anos 1980, a concepção tradicional de formação continuada se fez muito presente, qualificando as ações de órgãos públicos e privados, abrangendo profissionais de várias áreas, inclusive da educação. O termo ‘reciclagem’ foi muito utilizado. Entretanto, há uma crítica a essa nomenclatura, pois caracteriza “[...] processos de modificação de objetos e matérias [...], ou até mesmo o lixo que seja processado para ter nova função com adubo” (MARIN, 1995, p. 14). A autora assinala, ainda, que o termo, na perspectiva dos profissionais da educação, jamais poderá ser utilizado para pessoas, sobretudo profissionais, que não podem e não devem ser considerados como tábua rasa dos seus saberes.

Candau (1996) traz o termo ‘reciclagem’ como a atividade profissional na qual o professor põe em prática alguma ação específica, como fazer cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação, com outras possibilidades de reciclagem, como cursos promovidos pelas secretarias de educação, congressos, encontros voltados ao seu desenvolvimento profissional. A autora menciona, também, os espaços tidos tradicionalmente

como lócus de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, de novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Para Marin (1995, p. 15), outra palavra utilizada foi ‘treinamento’, que significa tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. Para essa autora, tal termo “[...] é inadequado à natureza humana, uma vez que educar não significa mudar comportamentos e, sim, a construção de conhecimentos”. Ela avalia, ainda, que as opções por essa palavra e sua concepção no meio educacional trouxeram cursos rápidos e contextos desconexos, pois eram reduzidos a palestras e encontros ocasionais.

Outros termos muito utilizados e atrelados à concepção tradicional de formação continuada referem-se a ‘aperfeiçoamento’ e ‘capacitação’. Para Marin (1995, p. 16), não é possível entender a formação continuada como aperfeiçoamento, pois “[...] a busca da perfeição para homens é algo inatingível [...], por conseguinte, na profissão, os seres humanos também não são passíveis de atingir a perfeição”. O mesmo ocorre com o termo ‘capacitação’, que é visto pela autora como o ato de tornar capaz e habilitado, no sentido de que o educador desempenha sua profissão de maneira que dê resultados.

Contrariamente a essas concepções tradicionais de formação continuada identificadas por Marin (1995) e Candau (1996), reflexões e pesquisas vêm sendo conduzidas, reunindo outros elementos em relação a novos rumos de construção do processo. Com relação a essa nova visão de formação continuada, Nóvoa (1991, p. 30) já destacava que:

A formação continuada deve estar articulada como desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Outras nomenclaturas foram surgindo, veiculando diferentes conceitos e novas perspectivas para se pensar a formação continuada. Embora haja muita semelhança entre ‘educação permanente’, ‘formação continuada’ e ‘educação continuada’, há algumas diferenças a serem observadas. Marin (1995, p. 18) assinala que o termo ‘educação permanente’ é a educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo processo. Os termos ‘formação continuada’ e ‘educação continuada’ consistem no conceito de que a educação auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, desenvolvendo suas experiências.

Isso mostra que a formação continuada não pode se limitar a palestras ou a amontoados de cursos. Com relação às novas perspectivas de formação continuada, Candau (1996) enfatiza três teses que resumem os eixos essenciais para uma investigação.

A primeira tese refere-se à desarticulação do lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola. Somente assim a escola passará a ser vista como o lócus da formação continuada, superando o modelo clássico, construindo uma nova expectativa na área. A segunda enfatiza que toda a ação voltada para a formação continuada tem que focalizar o saber docente, pois deve estar alicerçada no seu dia a dia e no conhecimento do seu meio, unindo, assim, a sua vivência individual e coletiva, sob a forma de hábitos e habilidades. A terceira aponta para a necessidade de diversificar as etapas de desenvolvimento profissional, levando em conta que as necessidades, os problemas, as buscas e as indagações dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos de sua prática profissional.

É importante considerar o caráter contínuo da formação docente, como um processo reflexivo sobre o saber docente, de construção desse saber. Para Marin (1995) e Candau (1996), faz-se necessário compreender que a formação continuada não deve se constituir em ações com a intenção de dar receitas prontas aos professores, mas sim, ampliar a discussão de fundamentos e estratégias para a organização do trabalho pedagógico e pensar as práticas no contexto escolar de forma coletiva, interdisciplinar e contextualizada.

Assim, a formação continuada deve ser compreendida como a formação que ocorre no contexto escolar, num espaço e tempo específicos. Uma ação que não ocorre sem a participação do professor, que é o sujeito de seu próprio projeto formativo, deixando para trás a concepção de ‘treinamento’.

Gama e Terrazzan (2007) ponderam que as discussões sobre a formação continuada de professores têm direcionando seu foco tanto com relação às mudanças nos cursos de formação inicial, quanto à busca de uma aproximação entre formação teórica e formação prática, oportunizando aos professores em exercício a continuidade da sua formação vinculada aos espaços de trabalho.

Segundo as autoras, foi a partir dos anos 1990 que a formação continuada teve suas ações estimuladas no Brasil, por meio de diversas propostas para os professores em serviço, em diferentes instâncias dos sistemas públicos. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9.394/96, começou a ser estabelecido um quadro legal relativo à formação continuada dos professores. As autoras lembram o artigo 61 da lei, segundo o qual a formação dos profissionais tem como finalidade:

[...] atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidade de ensino e ter como fundamento [...] a associação entre teorias e práticas, mediante a capacitação em serviço, enquanto o artigo 67 expõe a formação continuada como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação

atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurar [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim (GAMA; TERRAZZAN, 2007, p. 5).

Para garantir aos professores a formação em serviço, o Ministério da Educação (MEC) criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Desse recurso, 40% pode ser utilizado para programas de aperfeiçoamento profissional. Em 2006, para aperfeiçoar e aumentar a distribuição de recursos, o MEC propôs a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), substituindo o FUNDEF, sustentando, assim, a mesma forma de repasse e vantagem dos recursos para capacitar e aperfeiçoar profissionais em serviço, conforme salientam Gama e Terrazzan (2007). Nota-se, nos documentos oficiais, que a formação continuada é importante na formação dos professores, pois:

A formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquiridos na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidades das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve se desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção de conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado (BRASIL, 2007, p. 2).

No entanto, concordando com Gama e Terrazzan (2007), a formação continuada não deve ser efetivada somente a partir de exigências legais, nem tampouco pela necessidade de progressão profissional, ou por interesses definidos ‘de cima para baixo’. É necessário emergir do desejo dos professores e profissionais da escola, como momentos significativos para a formação da identidade profissional. Conforme Fusari (1992), não se deve pensar a função docente como ‘dom’ ou neutra, mas construída e inserida num tempo e num espaço, modificando-se nos diferentes momentos e comprometida com uma camada ou outra da população.

Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam que o fazer docente deve ter como objetivo a compreensão da realidade imediata, fazendo com que o seu contexto escolar seja referência para a percepção de outras realidades, pois somente desse modo poderá atingir uma leitura de mundo sistematizada e construída por culturas diversas e distintas.

Isso nos leva a pensar que a prática docente é uma elaboração histórica continuada, sempre em processo, no qual o educador vai revendo, no seu dia a dia, suas ações

de acordo com as exigências do momento, desmistificando a ideia cristalizada de que a função do educador é inata, fechada e acabada.

OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Conforme Alarcão (1988), a formação em serviço se diferencia da formação continuada por ocorrer de forma contínua, dentro do dia a dia da escola, surgindo das próprias situações do cotidiano do trabalho docente que são levantadas, sistematizadas e planejadas pelo coletivo da instituição escolar. A autora assinala, ainda, que a iniciativa da formação em serviço pode ser tanto individual quanto coletiva, mas ambos os tipos compartilham o fato de que a formação deve ser adotada por uma pessoa ou um grupo em que os participantes arcam com as despesas e as responsabilidades por sua formação.

Para Monteiro e Giovanni (1998, p. 130):

[...] o mais importante é levar o corpo docente das escolas à capacidade de agir e pensar num processo contínuo de reflexão da própria prática docente, como fator determinante para uma ação pedagógica mais consciente, crítica, competente e transformadora.

Na formação em serviço, é necessário que os educadores investiguem informações e reflitam sobre a sua prática sob uma perspectiva transformadora, buscando renovar o seu saber fazer educativo. Assim entendida, essa formação torna-se indispensável no meio político, cultural e acadêmico da instituição escolar, pois precisa ser realizada pelo e a partir do coletivo da escola, visando à sua transformação.

Para que a escola seja um espaço de formação voltado para a mudança, é essencial que haja alteração nos modos de reflexão e também nas práticas, sob uma perspectiva de cooperação e apoio de seus constituintes (coordenação, direção e todo o conjunto).

Giovanni (2003) alerta-nos sobre as condições que precisam ser dadas ao professor para que, de fato, a formação em serviço funcione e proporcione as alterações na sua prática. É necessário ter em conta os conhecimentos derivados da experiência docente, para compará-los com os conhecimentos científicos no processo de formação. É preciso ser um processo que ocorre na própria instituição escolar, como forma de valorização dos participantes e de construção de autonomia coletiva. É essencial compreender que a formação continuada é dever do Estado para com os trabalhadores da educação, um direito exigido e assumido, que pode ser solicitado, entre outras formas, mediante propostas gestadas pelos próprios docentes, buscando garantir condições necessárias para a sua execução.

Também é necessário, na visão da autora, que essa formação seja organizada de tal forma que se constitua em um eixo de transformação do cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e, por conseguinte, para a construção de formas de aprendizagens que atendam às necessidades educacionais do presente e do futuro da sociedade. Ressalta, ainda, que precisa ser, em si mesma, uma forma de construção de concepções e práticas, tanto da formação continuada dos profissionais de educação, como do exercício da docência nos processos de aprendizagens dos alunos.

De acordo com Galeano (2005, p. 50) a escola necessita organizar-se como “espaço de excelência” da formação continuada, articulada ao desempenho profissional dos professores e voltada para a ação do professor em sala de aula, não apenas em termos de conteúdos acadêmicos. Diante disso, podemos afirmar que o que está em jogo é a relação entre o pensamento e a ação, a necessidade de ser profissional observador, atento, questionador, pesquisador e avaliador, pois “[...] se a formação continuada visa melhorar a qualidade da escola através dos agentes educativos, é fundamental que estes reflitam sobre os problemas vividos na sua escola e se organizem para encontrar soluções” (ALARCÃO, 1998, p. 116).

Tais fatores devem ser observados, para que a escola possa se configurar como espaço promissor, capaz de envolver docentes e alunos em suas expectativas e até mesmo em suas dificuldades. Sendo assim, a formação continuada centrada na escola constitui-se um processo desafiador, repleto de tensões e divergências, devido à realidade de cada profissional e de cada escola. Entendemos, assim, que, para que a prática ocorra de maneira promissora, não deve faltar nenhum dos requisitos citados por Marques (2000, p. 201):

Quando se fala em formação continuada, ou formação permanente, não se pode entendê-la apenas como uma continuidade-remendo destinada a sanar requerimentos do campo profissional, ou para acompanhar o estado das ciências concernidas, inclusive da própria Pedagogia. Tudo isso permanecendo verdadeiro e útil, requerer-se bem mais. Do coletivo dos educadores e de cada um deles, das associações profissionais e dos movimentos e grupos dos educadores e de cada um requer-se a produção científica num nível de mais estreita vinculação entre a prática e teoria.

Dessa maneira, o contato com esses estudos evidenciou que a formação continuada necessita ser compreendida a partir do contexto da escola, como exercício de reflexão crítica, incluindo a dimensão profissional do educador, sem perder de vista a dimensão coletiva.

A discussão sobre a formação continuada é de grande relevância, pois se enfatiza a importância de se investigar como os cursos de formação continuada têm contribuído na prática pedagógica do professor. Para tanto, fez-se necessário buscar uma metodologia capaz de propiciar análises e reflexões, apontando alternativas de ações contextualizadas, dinâmicas, críticas e coletivas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização da pesquisa foi preciso, primeiramente, fazer um levantamento dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Executiva de Educação (SEED) de Corumbá, no período de 2008 a 2010, a professores que atuam do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O termo de anuência possibilitou o acesso a esses documentos.

Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é pouco explorada na área de educação, mas pode ser transformada em uma técnica importante de abordagem de dados qualitativos. Pode também ser usada para completar as informações adquiridas por outras técnicas, revelando novos aspectos de um tema ou de um problema. O documento é uma fonte valiosa, de onde podem ser recolhidas evidências para alicerçar afirmações e declarações do pesquisador.

As autoras enfatizam, ainda, que a análise documental é uma fonte natural de informação. Os documentos são contextualizados, pois ocorreram em um determinado contexto e proporcionam informações sobre esse mesmo contexto. Ou seja, a análise documental, como uma técnica exploratória, traz à tona problemas que devem ser estudados através de outros métodos, ou complementando informação conseguida com outras formas de coleta de dados.

Os dados do levantamento foram organizados sob a forma de quadros, com a verificação de quais cursos foram oferecidos, o local de formação e o tempo de duração. Com relação ao local, vimos que os cursos ocorreram em escolas polos, ou seja, uma escola recebia outras escolas, organizadas conforme a sua proximidade geográfica.

A partir do mapeamento, foi escolhido um dos polos para a aplicação de um questionário com professores que frequentaram os cursos no período de 2008 a 2010 e aceitaram participar da pesquisa. Foram selecionadas duas professoras que atuavam em turmas de 1º a 5º ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de três escolas, totalizando seis sujeitos que responderam ao questionário contendo questões fechadas, para fins de caracterização dos sujeitos, e questões abertas sobre a temática. As professoras participantes

da pesquisa assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, garantindo preservar a sua identidade.

Goldenberg (2007) assevera que o questionário pode ser estruturado de diversas maneiras: rígido e padronizado, quando as perguntas são feitas a todas as pessoas com as mesmas palavras e na mesma ordem; fechado, com respostas limitadas às opções dadas; aberto, quando as respostas são livres, não limitadas por alternativas; assistemático, que se refere a respostas espontâneas, não dirigidas pelo pesquisador; entrevista projetiva, que utiliza recursos visuais para estimular a resposta do pesquisador. Ainda, segundo a autora, o pesquisador tem que relacionar as questões aos objetivos de seu estudo; as perguntas devem ser expostas de forma clara e objetiva, sem estimular ou confundir, tentando compreender diferentes pontos de vista.

Os dados obtidos com o questionário foram tabulados e organizados em dois eixos de análise: concepção de formação continuada trazida pelas professoras; importância e contribuições para a prática pedagógica. A análise de dados deu-se por meio do diálogo entre os dados coletados e a discussão dos autores que tratam da temática, incluídos na revisão bibliográfica.

SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A utilização do questionário como um dos procedimentos metodológicos propiciou-nos a obtenção de informações sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa, apresentados a seguir. Para manter o anonimato dos sujeitos, os nomes das professoras são fictícios.

Os sujeitos da pesquisa são mulheres, com faixa etária variando entre 28 e 53 anos de idade.

Com relação à formação profissional, quatro das professoras possuem graduação em Pedagogia, uma é graduada em Geografia e uma tem graduação em Psicologia. Das seis professoras selecionadas, somente cinco possuem curso de Especialização. Dentre elas, três (Beth, Maria e Mara) têm curso de Especialização em Planejamento Educacional, uma (Vera) em Planejamento Educacional e Educação Infantil e a última (Carla) em Educação Infantil.

Segundo Gama e Terrazan (2007), a formação voltada para a especialidade é aprovada pelos profissionais que consideram o trabalho como um conjunto de atividades especializadas, tendo a formação continuada apenas como aperfeiçoamento pessoal,

valorizando todos os saberes técnicos, teóricos e práticos, acreditando na progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis.

Quanto ao tempo de exercício da docência, a análise dos dados apontou que uma das professoras tem seis anos de atuação, uma possui nove anos, outras duas possuem 23 e outras duas, 19 anos de atuação. Um dado interessante refere-se ao fato de que uma das professoras atua há 23 anos na mesma escola.

Com relação às turmas de atuação, a prevalência está no 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto ao turno de trabalho, a maioria atua no período matutino. Das seis professoras, apenas duas atuam em duas escolas e dois turnos.

Após o conhecimento de quem são os sujeitos da pesquisa, desenvolvemos algumas análises sobre a concepção de formação continuada das professoras; a participação nos cursos oferecidos pela SEED de Corumbá; a discussão sobre a contribuição desses cursos em sua prática pedagógica.

CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERECIDOS PELA SEED DE CORUMBÁ PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO DE 2008 A 2010

Os cursos de formação continuada oferecidos pela SEED de Corumbá/MS no período de 2008 a 2010 ocorreram sob forma de cursos e encontros polarizados, centrando-se em temas referentes à alfabetização, produção, interpretação textual e formas de avaliação. Contudo, existem outros problemas emergenciais nas instituições de ensino, sendo necessária uma abordagem que contribua para que o professor trabalhe de forma dinâmica, propiciando amplo debate sobre as suas condutas em sala de aula.

É evidente que os professores dos Anos Iniciais precisam conhecer as teorias e os procedimentos acerca da alfabetização. Entretanto, é necessário que a formação continuada se constitua um exercício de questionamento, de reflexão de suas condições de formação e de trabalho. Nessa perspectiva, acreditamos que um dos objetivos principais da formação continuada deva ser a apreensão da realidade de cada contexto escolar, para que, através dessa compreensão, consigamos entender outras realidades.

Verificamos, com a análise dos dados sobre os cursos oferecidos, um modelo de formação continuada diretamente relacionado a conteúdos de ensino, remetendo à seguinte questão: como os cursos ocorrem em polos, de que maneira os responsáveis pelo planejamento desses momentos de formação conseguem garantir as especificidades de cada

escola, uma vez que as dificuldades nem sempre são as mesmas? Será que o formato em que os cursos estão organizados contribui para a construção de um conhecimento profissional coletivo?

Para Candau (1996) e Marin (1995), a proposta dos cursos de formação continuada não consiste em levar algo determinado ou estabelecido, mas deve fomentar a discussão e a organização do trabalho de forma coletiva. Os cursos deveriam propiciar aos professores a possibilidade de refletir e reorganizar os seus conhecimentos, de forma a contribuir para a reflexão e a indagação sobre o ensino que vem sendo oferecido na rede municipal de Corumbá. Conforme Teixeira e Terrazan (2007), a prática pedagógica somente se altera se a teoria vier ao encontro da problemática dessa prática, pois é através da análise dos problemas reais da escola que a formação continuada deve estar pautada.

Isso nos remete a pensar sobre a necessidade de uma compreensão de formação continuada em serviço, isto é, que ocorra na escola, com o coletivo de professores, assim como propõe Alarcão (1998) e Monteiro e Giovani (1998). Para tanto, é necessário romper com a visão restrita de formação continuada como reciclagens, treinamentos, capacitação e buscar ações contínuas, centradas no cotidiano das escolas.

Entretanto, qual é a visão do professor que participa desses cursos sobre a formação continuada? Qual a contribuição desses cursos para a prática pedagógica? Para responder a essas questões, partimos para a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TRAZIDA PELAS PROFESSORAS

Com a análise dos dados, constatamos que três professoras trazem a concepção de coletividade, duas compreendem a formação como continuidade profissional e apenas uma possui a concepção tradicional de reciclagem, conforme podemos verificar em suas respostas:

Formação Continuada é a socialização do conhecimento. (Professora Carla)

É tratar das dificuldades em sala de aula, para juntos encontrar um caminho que possa ajudar o educador. (Professora Beth)

A formação continuada são trocas de experiências. (Professora Maria)

É uma reciclagem de forma continuada e constante. (Professora Mara)

Quando saímos da universidade, temos a formação inicial. Para que haja uma qualidade na vida profissional, é necessário ter uma formação continuada. (Professora Vera)

A compreensão da concepção de formação continuada trazida pelos professores deve ser levada em conta no momento da elaboração das ações. Conforme destaca Sambugari (2007), o professor traz internalizadas as referências que foram construídas em sua infância, no processo de escolarização e de socialização que influenciam, também, a visão que possui sobre os cursos de formação continuada.

Essa constatação faz-nos a pensar que, de um lado, podem existir disposições duradouras incorporadas aos professores, ou seja, facetas de *habitus* que comandam a sua visão sobre os cursos de formação continuada, levando-os a práticas que acabam afetando a interpretação e assimilação de novas informações. Mas, por outro lado, também podem existir disposições que vão se alterando, vão se reestruturando nas relações.

O *habitus*, produto da socialização dos indivíduos, que se dá inicialmente nas relações familiares e nas diferentes agências de socialização, é definido por Bourdieu (2003) como um sistema de disposições duráveis, isto é, um conjunto de tendências e de comportamentos que vão sendo adquiridos pelo indivíduo por meio das práticas e das condições materiais de existência. É também uma matriz de práticas variadas, ou seja, os preceitos, os valores, as preocupações produzidas primeiramente nas relações familiares e, posteriormente, nas demais agências de socialização com as quais o indivíduo se depara no decorrer de sua vida, tais como a escola, clubes, a igreja, a vida profissional. Essas disposições orientam os pensamentos, as percepções, as atitudes, as opções, enfim, as ações do indivíduo em seu cotidiano, que podem ser ora conscientes, ora inconscientes, e que estão em constante reformulação.

Sob a perspectiva de Bourdieu (2003), essas disposições, resultado de uma longa aprendizagem, se estruturam e reestruturam constantemente, a partir das relações que o agente tem com a sociedade. Essas disposições duradouras vão se formando, no decorrer da trajetória de vida de cada professor, a partir das práticas culturais, ou seja, do ‘capital cultural’, e que vão formando a sua identidade e a sua percepção, evidenciando práticas próprias da camada social à qual pertence.

A noção de capital cultural elaborada por Bourdieu (2002) refere-se aos códigos culturais, aos saberes ou bens culturais que o indivíduo vai adquirindo e a relação que ele mantém com esses conhecimentos. Pode existir na forma incorporada, a partir da

aquisição e internalização de conhecimentos, de crenças, da cultura; objetivada, por meio da aquisição de bens culturais; e institucionalizada, que se dá por meio da certificação escolar.

Esse conceito, articulado à noção de *habitus*, contribuiu com o presente estudo em relação à ideia sobre os cursos de formação continuada como possibilidade de ampliação do capital cultural dos professores.

Quanto à diferença na concepção de formação continuada e de formação em serviço trazida pelas professoras, as respostas são vagas, demonstram que não há clareza do que seja a formação em serviço. Apenas uma das professoras respondeu com precisão sobre essa diferença, ao declarar:

A formação continuada em serviço, o professor faz em exercício, fazendo uma reflexão na prática, para mudar e agir perante os problemas de aprendizagens dos alunos. (Professora Vera)

Essa análise levou-nos a pensar na seguinte questão: por que as professoras não conseguem perceber a diferença e a importância da formação continuada em serviço?

Para Pimenta (2004), a dinâmica da formação contínua presume um movimento dialético. O educador sempre está em constante produção de conhecimentos, procurando superar o já conhecido, levando-se em conta a vasta experiência que o professor vivencia em seu cotidiano. Para que isso de fato ocorra, o lócus da formação precisa ser a própria escola, em serviço.

PARTICIPAÇÃO DAS PROFESSORAS EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Quanto à participação das professoras nos cursos oferecidos pela SEED de Corumbá, houve unanimidade nas respostas. Elas não enfrentam dificuldades para participar, pois os cursos são incluídos no calendário escolar, o que facilita a frequência. Santos (1998) esclarece que a formação continuada, bem como a formação em serviço, é de responsabilidade institucional. Tanto individual quanto coletiva, ambas têm em comum o fato de que a definição dos tipos, formas e modalidades de capacitação e financiamento são de responsabilidade da instituição. O docente pode, muitas vezes, ser dispensado do serviço para participar.

Ao analisar o período de formação, o que nos chamou a atenção foi o fato de que as professoras não se lembraram dos nomes dos cursos:

Fiz todos os cursos que a prefeitura ofereceu, porém fica difícil especificar os temas, já que os mesmos abrangem vários aspectos da educação. E muitos cursos não têm certificado. (Professora Carla)

No momento, não me recordo dos nomes dos cursos oferecidos, porém participei de todos eles, uma vez que é programado no nosso calendário escolar. (Professora Mara)

As demais professoras nomearam alguns poucos cursos. A professora Beth lembrou-se de que participou do IV Seminário de Educação Infantil. A professora Maria se recordou de cursos nas áreas de Português, Artes e História. A professora Vera mencionou a formação por polos: Planejamento, Avaliação, Ética, Metodologias de Confeções de Materiais Pedagógicos. A professora Lúcia citou o Pró-Letramento em Língua Portuguesa.

A análise dessa realidade provocou o seguinte questionamento: que função esses cursos desempenham na formação dessas educadoras, uma vez que não se recordam dos seus nomes, uma vez que não deixam nenhum marco em sua carreira profissional?

CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Com relação à contribuição dos cursos de formação continuada, é forte a visão das professoras da rede municipal de ensino de Corumbá de que os cursos são vantajosos e que contribuem para a aprendizagem profissional, conforme se vê nas respostas das professoras Carla e Vera:

Os cursos apresentam espaços e momentos de troca e intercâmbio de experiências, com isso nos possibilitam maior reflexão sobre a nossa prática. (Professora Carla)

Tenho a oportunidade de refletir sobre a minha ação em sala de aula e em como contornar erros encontrados. (Professora Vera)

A análise evidenciou que os cursos realizados contribuíram para a reflexão das professoras na busca de soluções para melhorarem a prática em sala de aula. Entretanto, não se articulam as necessidades escolares de forma mais ampla e abrangente. Conforme assinala Nóvoa (1992), o professor precisa ter consciência crítica do seu processo pedagógico, não se limitando apenas às dificuldades do cotidiano. Também é essencial estabelecer relações dialógicas com seus colegas.

Contudo, algumas questões emergiram dessa realidade, em referência àqueles que selecionam e elaboram os cursos, que podem contribuir para a realização de outras pesquisas sobre essa temática. Como é feita a seleção das temáticas dos cursos? A partir de diagnósticos realizados por técnicos da SEED de Corumbá? O que é levado em conta

na seleção dos cursos? Os professores são considerados nesse processo de elaboração? De que forma?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste artigo inscreveu-se no campo da formação continuada, tendo como objetivo a investigação sobre a percepção dos professores em relação à formação continuada oferecida pela SEED de Corumbá no período de 2008 a 2010. Foi possível averiguar que as professoras se envolvem emocionalmente com seu trabalho, sempre procurando buscar a melhor maneira de aprimorar suas práticas. Entretanto, os cursos oferecidos estão cumprindo apenas a função técnica, distanciando-se da realidade cultural dos professores.

Por um lado, os cursos cumpriram sua função técnica, porque as professoras entrevistadas aprenderam alguma coisa sobre a alfabetização, sobre determinados conteúdos, ou ampliaram sua visão quanto a determinados assuntos. Por outro lado, sob o ponto de vista dos saberes culturais, em que esses cursos têm colaborado para que elas ultrapassem suas desvantagens culturais? Será que os cursos têm contribuído para a reestruturação do *habitus* quanto ao estudo e às ações docentes?

Na forma como estão organizados, os cursos não têm cumprido esse segundo papel mais reestruturador das atividades docentes que as professoras desempenham. O *habitus* é constituído por ‘disposições duradouras’, que são da própria história de vida e das práticas sociais das professoras, práticas próprias da origem social à qual pertencem e que foram constituindo sua identidade, bem como suas ações, podendo se alterar, ou não, conforme a situação vivenciada. Essas disposições orientam as atitudes, as opções, enfim, as ações do sujeito em seu agir cotidiano, que está em constante reformulação, pois o *habitus*:

[...] funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados (BOURDIEU, 2003, p. 57).

Dessa maneira, assistimos a um empobrecimento dos cursos de formação continuada, principalmente por conta da racionalidade técnica, pois temos um formato que ignora o perfil, as necessidades formativas e culturais das professoras, bem como a realidade de cada escola, ao propor encontros polarizados. A lógica que permeia esses cursos pode ser

considerada, tal como a visão de escola encontrada em Bourdieu (2002), como mais um dos fatores eficazes na conservação social. Segundo o mesmo autor:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BORDIEU, 2002, p. 41)

Tudo indica que esses cursos, da maneira como funcionam, se constituem em mais um fator de manutenção que de transformação, contribuindo para que tudo permaneça como está. Os cursos têm a intenção declarada de trazer mudanças, seja de concepção, seja de comportamento das professoras, mas ocorre o inverso, devido à própria forma como funcionam.

Ao ignorar a realidade das professoras e dos espaços em que atuam, os cursos reiteram procedimentos pedagógicos que legitimam essas desigualdades, aceitando essas condições como naturais. Tal situação suscitou o seguinte questionamento: será que não falta, nesses cursos, justamente o exercício de um processo de reflexão, de indagação dos professores acerca de suas próprias condições de formação e de trabalho?

É evidente que os professores precisam conhecer as teorias e os procedimentos de alfabetização. No entanto, o exercício de reflexão, de indagação a respeito das condições e do processo do trabalho docente não está posto. Os professores continuam a não aprender especificamente aquilo que lhes pode favorecer o entendimento crítico das situações, dos acontecimentos educacionais e sociais, ou seja, aprender a interrogar o real, a realidade em que atuam e obter um tipo de informação, em fontes confiáveis, que lhes permita relacionar posicionamentos éticos, morais, ou seja, sensibilização política com a atuação, de fato.

Infelizmente, as análises mostraram que os cursos não se constituem na oportunidade de fazer o professor relacionar as esferas política e pedagógica, suscitando outra questão: será que não é essa articulação que está faltando nos cursos de formação continuada? Tudo faz crer que sim, pois, conforme já salientado por Giovanni (2003), sem algumas condições essenciais não há como se concretizar o potencial educativo e transformador nas ações de formação continuada.

A realização da presente pesquisa reforçou a discussão feita por Prada, Freitas e Freitas (2010), alertando-nos que não podemos nos esquecer de que a formação continuada é um caminho de diversas possibilidades, que permite ao professor desenvolver-se

e construir relações que o levam a compreender seus próprios conhecimentos e os dos outros, e associá-los às suas trajetórias de experiências pessoais.

Conforme assinala Pimenta (2004), a escola precisa definir coletivamente o seu projeto de formação e pensar a sua forma de organização. Os professores devem ser parceiros nessa tarefa, envolvendo, nesse movimento, a experiência, os valores e o compromisso de cada um.

Nessa direção, a formação continuada não pode ser compreendida a partir de exigências ou necessidades de progressão profissional, nem tampouco por interesses de uma equipe técnica. Faz-se necessário que a formação continuada seja pautada no dia a dia dos professores e alunos, com momentos significativos e marcantes, propiciando, assim, oportunidades de aprendizagem, bem como espaços de constituição de relações entre as pessoas que intervêm nessas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998, p.100-120.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água, 2003, p. 39-72.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-64.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 71-79.
- BRASIL. *Guia Geral*. Pró-Letramento - Programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: SEB/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2010.
- CANDAU, V. M. F. Formação de Professores: tendências. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. *Formação de professores: tendências atuais*. São Paulo: EDUFSCAR, 1997, p. 51-68.
- FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. *Série Idéias*. São Paulo: FDE. n. 12, p. 25-39, 1992. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias-12- p. 025-034-c.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.
- GALEANO, A. M. P. *A formação continuada dos professores alfabetizadores em Corumbá-MS, da rede municipal de ensino*. 2005. 203 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

GAMA, M. E.; TERRAZAN, E. A. Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país. ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, p. 1-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Acesso em: 03 maio 2010.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Org.). *Concepções e práticas de formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DPA, 2003, p. 207-224.

GOLDENBERG, M. *A arte da pesquisa: como fazer pesquisa em ciências sociais*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, A. J. Educação Continuada. Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas: Fundação Carlos Chagas, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 2000.

MONTEIRO, D. C.; GIOVANNI, L. M. Formação continuada de professores: O desafio metodológico. VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 129-140.

NÓVOA, A. Concepção e prática da formação continuada de professores. In: _____. (Org.). *Formação continuada de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 09-32.

PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PRADA, L. E. A. FREITAS, T. C. FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v.10, n. 30, p. 367-387, maio/agosto. 2010.

SAMBUGARI, M. R. N. Reações de professoras em contextos de educação continuada. *Revista olhar de professor*. Ponta Grossa, v. 2, n. 10, p. 59-79, 2007.

Recebido em maio de 2011
Aprovado julho de 2011