

**FORMAÇÃO CONTINUA EM SERVIÇO: VIVÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO**

Vanda Moreira Machado Lima

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

Este artigo visa apresentar o diagnóstico das necessidades formativas dos professores, a partir do qual foram desenvolvidas ações de formação contínua em serviço em parceria entre a universidade pública e a rede municipal de educação. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos: questionário, entrevista e registros escritos. Para categorização e análise dos dados empíricos usamos a técnica de análise de conteúdo (FRANCO, 2008). O estudo se desenvolveu no período de 2009 a 2012, envolvendo 36 professores do ciclo I do ensino fundamental e um grupo de 30 profissionais da educação (rede municipal e universidade). A pesquisa evidenciou que ser professor do ciclo I é um enorme desafio, visto que ele trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso. Verificamos características em programas de formação contínua em serviço que os profissionais da educação vêem como mais adequadas, além de caminhos para atender suas necessidades formativas. A parceria entre rede municipal e universidade pública para ações de formação contínua em serviço possibilitou um processo de desenvolvimento profissional a todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, tanto no espaço da secretaria municipal de educação, nas escolas públicas e na universidade. Constatamos que o “Seminário reflexivo” descrito nesta pesquisa é uma excelente política de formação contínua em serviço. Palavras-chave: Escola pública Municipal. Formação contínua em serviço. Parceria universidade e rede municipal de educação

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: VIVÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Vanda Moreira Machado Lima. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP.

INTRODUÇÃO

A formação contínua de professores, que lecionam no ciclo I do ensino fundamental (1º ao 5º ano) nas escolas públicas municipais foi objeto de estudo de uma pesquisa desenvolvida no período de 2009 a 2012, com objetivo de diagnosticar as necessidades formativas dos professores como subsídios, para construir uma proposta de formação contínua em serviço. Este artigo visa apresentar os resultados desta pesquisa, que mediante parceria entre a universidade pública e a rede municipal de educação elaborou e desenvolveu uma política de formação denominada de “Seminário reflexivo”, com ênfase no processo de reforma curricular no ciclo I do ensino fundamental.

A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e usou como instrumentos dos dados empíricos: questionário, entrevista e registros escritos. Os sujeitos da pesquisa foram 36 professores do ciclo I de três escolas públicas municipais e um grupo de, aproximadamente, 30 profissionais da educação que participaram da proposta de formação contínua em serviço. Na categorização e análise dos dados recorreremos à análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

O artigo se organiza em dois tópicos. Inicialmente, o diagnóstico das necessidades formativas dos professores e, posteriormente, apresenta o “Seminário reflexivo” como proposta de formação contínua em serviço, enfatizando alguns momentos, como: a concepção de formação contínua utilizada na pesquisa e a avaliação da proposta de formação contínua em serviço pelos participantes.

DESENVOLVIMENTO

Neste item apresento as necessidades formativas dos professores e a proposta de formação contínua em serviço denominada “Seminário reflexivo”.

Necessidades formativas dos professores

Com base nos dados do questionário de 2009, verificamos que a maioria dos professores (94,4%) manifestou interesse por cursos de formação contínua, o que pode demonstrar um compromisso dos docentes com o seu desenvolvimento profissional. Indagados sobre o que um curso de formação contínua deveria contemplar, eles apontaram, como conteúdo a ser trabalhado, especialmente, a “prática pedagógica na sala de aula, articulação teoria e prática, debates, reflexões” (69,4%) e as “necessidades do professor e da escola” (11,1%). Quanto às modalidades de formação, identificaram a

necessidade de os cursos serem “dinâmicos” (2,8%) e “propiciar troca de experiências” (2,8%).

Constatamos que 73,7% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar apenas teoria ou pouca prática. Essa ideia é reforçada pelo fato de que 7,9% dos apontamentos docentes revelam o descontentamento com cursos que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade.

Quando questionados sobre os conteúdos considerados mais difíceis e mais fáceis em relação às disciplinas que compõem a base comum nacional do ciclo I, várias categorias foram mencionadas. Fizemos um recorte nos dados e apresentamos nas Tabelas 1 e 2 as três categorias com maiores percentuais. A ausência da disciplina de Educação Física se justifica devido à presença do professor especialista lecionando no ciclo I na rede municipal pesquisada.

Tabela 1 – Conteúdos considerados difíceis de serem trabalhados no ciclo I

Disciplinas	Categorias	Difícil	
		Freq.	%
Língua Portuguesa	Resposta em branco	9	17,6
	Interpretação de textos	9	17,6
	Nova ortografia	9	17,6
Matemática	4 operações	10	20,0
	Tabuada	10	20,0
	Resolução de problemas	9	18,0
História	Resposta em branco	22	61,1
	Cronologia	6	16,7
	Articular temas atuais e antigos	5	13,8
Geografia	Resposta em branco	23	63,8
	Leitura de mapas	10	27,8
	Articular temas atuais e antigos	1	2,8
Ciências	Resposta em branco	22	59,5
	Experiências	10	27,0
	Corpo humano	1	2,7
Arte	Resposta em branco	18	37,5
	Teatro	9	18,7
	Artes visuais	6	12,5

Fonte: Questionário, 2º semestre, 2009.

Verificamos a presença significativa de respostas em branco. Nas disciplinas de História, Geografia e Ciências os percentuais ultrapassam 50%.

Constatamos que os conteúdos citados como difíceis constituem-se elementos fundamentais no trabalho pedagógico com o ciclo I, o que evidencia uma formação fragilizada dos docentes e a necessidade formativa de aprofundamento do que ensinar nas disciplinas deste ciclo. Por exemplo, em Língua Portuguesa a interpretação de textos é essencial, assim como o domínio das 4 operações (adição, subtração, multiplicação e

divisão) na Matemática. O mesmo ocorre na História com a compreensão da cronologia e a articulação do presente e passado, ou na Geografia com o domínio na leitura de mapas. Nas Ciências a valorização das experiências para o entendimento de conceitos científicos. E na Arte as atividades que envolvem as linguagens do teatro e artes visuais.

Segundo Fusari (1992, p. 27) o conceito de competência docente apresenta cinco aspectos essenciais:

domínio competente e crítico do conteúdo a ser ensinado;
clareza dos objetivos a serem atingidos;
domínio competente dos meios de comunicação a serem utilizados para a mediação eficaz entre o aluno e os conteúdos do ensino;
visão articulada do funcionamento da Escola, como um todo;
percepção nítida e crítica das complexas relações entre educação escolar e sociedade.

Nesta pesquisa, infelizmente, observamos que os professores apresentam dificuldades no domínio de conteúdos essenciais para o exercício da docência.

Tabela 2 – Conteúdos considerados fáceis de serem trabalhados no ciclo I

Disciplinas	Categorias	Fácil	
		Freq.	%
Língua Portuguesa	Resposta em branco	20	44,4
	Leitura	8	17,8
	Oralidade	6	13,3
Matemática	Resposta em branco	20	54,1
	Sistema Numérico Decimal	6	16,2
	Sequência numérica	5	13,5
História	Resposta em branco	23	60,5
	História da Criança	7	18,4
	Pesquisa	3	7,9
Geografia	Resposta em branco	24	66,7
	Município	5	13,9
	Vivências	3	8,3
Ciências	Resposta em branco	22	61,1
	Aulas práticas	6	16,7
	Meio Ambiente	4	11,1
Arte	Resposta em branco	29	72,5
	Música	2	5,0
	Teatro	2	5,0

Fonte: Questionário, 2º semestre, 2009.

Na Tabela 2 observamos que a categoria “resposta em branco” tem o maior percentual em todas as disciplinas, superando os 50%, com exceção de Língua Portuguesa (44,4%). Esse dado pode revelar que os professores não quiseram identificar suas facilidades em relação aos conteúdos. Outra possibilidade é a ausência do domínio destes conteúdos, visto que a questão era aberta.

Alguns conteúdos apontados nas respostas são, ao mesmo tempo, considerados como mais difíceis e fáceis, por exemplo, o “teatro” na disciplina de Arte. Fato que

inicialmente seria interpretado como incoerente, mas notamos que as necessidades formativas dos professores se divergem. Enquanto um professor aponta como necessidade formativa o aprofundamento em “teatro”, outro docente identifica esse mesmo conteúdo como fácil de ensinar.

Os professores mencionaram aspectos da metodologia, em uma questão que solicitava a apresentação dos conteúdos trabalhados. Por exemplo, a “resolução de problemas” em Matemática. Nas disciplinas de História, Geografia e Ciências foram registradas: “articular temas atuais e antigos”, “pesquisa”, “leitura de mapas”, “vivências”, “experiências” e “aulas práticas”, categorias que se constituem como metodologia e não conteúdos. O que pode significar ausência de compreensão dos conceitos citados, ou mesmo a dificuldade dos docentes em apresentar os conteúdos das disciplinas que lecionam.

Em relação às maiores necessidades formativas, os docentes registraram: a ausência de tempo para estudo (15,1%), a valorização profissional (15,1%), a orientação da equipe pedagógica (15,1%) e a participação em cursos para adquirir novos conhecimentos (11,3%). Dos professores pesquisados, 17% deixaram essa questão em branco.

Considerando essas necessidades formativas docentes diagnosticadas, construímos a segunda fase da pesquisa, em 2010, com o intuito de elaborar, em parceria com a rede municipal, uma proposta de formação contínua em serviço. O esboço da proposta foi, posteriormente, apresentada e discutida com toda a rede municipal de educação e resultou numa proposta de formação com o intuito de detectar “o essencial, a ‘espinha dorsal’ de cada área do conhecimento” (SAVIANI, 2009, p. 10).

Constatamos, na prática da pesquisa, a dificuldade em equilibrar as diversas necessidades formativas detectadas, desde os temas como a dinâmica a serem trabalhados na formação contínua. Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 66) o

[...] equilíbrio entre as necessidades do grupo, do indivíduo e da instituição não deve ser atingido fora de um quadro de diálogo intenso e de qualidade entre as diversas entidades que encomendam ou procuram formação, as que a oferecem e as que a prestam como formadoras.

Buscamos em todo o processo assegurar o diálogo na tomada das decisões.

VIVÊNCIA DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO

Ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim; visto que a profissão docente “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam” (IMBERNÓM, 2000, p.65). Desse modo, defendemos a ideia de que a formação contínua se faz

[...] necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 1998, p. 9).

A formação contínua deve proporcionar aos profissionais um processo constante do aprender a profissão, não como resultado do acúmulo de informação, mas como um momento de repensar suas práticas e construir novos conhecimentos, que se constituem “por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”, sendo de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, afinal “o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação” (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

A qualidade das ações de formação contínua de professores ou demais profissionais está associada, dentre outros aspectos, “ao nível de envolvimento e de participação destes em todas as fases da actividade formativa, desde o momento da análise de necessidades e da formulação de objectivos de um dado programa até sua concretização e avaliação” (RODRIGUES, ESTEVES, 1993, p. 53). Valorizar as necessidades formativas dos professores é uma primeira etapa do planejamento de ações de formação contínua, na medida em que orienta a formulação de objetivos e subsidia a definição de conteúdos e atividades. (RODRIGUES e ESTEVES, 1993).

Almeida (2005) afirma que convivemos com uma gama de possibilidades de ações de formação contínua, dentre elas, optamos pela formação contínua realizada pela universidade por meio de convênio com o sistema de ensino, estabelecendo uma parceria. Elaborar parcerias significa unir indivíduos que estão interessados em trabalhar juntos para atingir objetivos comuns. Orsolon (2009, p.179) ressalta que a parceria representa o “encontro de diferentes para realizar um projeto comum [...]. A relação de parceria supõe confiança mútua e cumplicidade, isto é, conversas, trocas, discussões dos problemas e assunção conjunta das decisões tomadas”.

O uso do termo formação contínua em serviço revela as posturas e concepções que orientaram nossas ações de formação (MARIN, 1995). A expressão formação contínua traz uma crítica a termos anteriormente utilizados como: “treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas previamente elaboradas a ser apresentadas aos professores para que as implementassem em sala de aula” (CHRISTOV, 1998, p. 9). Faz-se urgente superar a desarticulação das ações de formação com a realidade e necessidade dos docentes, e principalmente o carácter

pontual e assistemático das ações que ocorriam sob a forma de “treinamento” e “reciclagem”. Fusari e Franco (2005, p. 20) defendem a utilização da expressão “formação contínua em serviço”.

Contínua porque, ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola. Em serviço, não por haver uma sequência de ações, o que comumente ocorre, mas por privilegiar um processo de desenvolvimento profissional do sujeito, constituído por história de vida e de acesso aos bens culturais, de fazeres profissionais e de diferentes realidades de trabalho, carregadas ora por necessidades de superação de desafios, ora por dificuldades relevantes de atuação.

A partir dessa concepção iniciamos no 2º semestre de 2010, o “Seminário reflexivo” que se constituiu de encontros mensais em horário de trabalho, envolvendo a participação dos professores e outros profissionais da educação da rede municipal e da universidade. Essa denominação foi construída no percurso da pesquisa, sendo discutida, votada e aprovada pela equipe no 2º semestre de 2011.

No “Seminário reflexivo” o objetivo era promover a aprendizagem ativa, o debate, a estruturação de conceitos, enfim, proporcionar a “todos os participantes uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe” (SEVERINO, 2002, p. 63), num clima de colaboração recíproca e trabalho coletivo. Conforme Libâneo (2001, p. 190)

[...] não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas. Segundo Philippe Perrenoud, a reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas, os quais podem ser diagnosticados, explicados e até resolvidos com mais consciência, com mais método. Ou seja, uma prática reflexiva [...] leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades.

Organizamos uma equipe, que sofria pequenas alterações a cada ano letivo, composta por vários profissionais de três espaços distintos. Da rede municipal de educação estavam presentes na formação contínua: a secretaria da educação, o coordenador geral de educação do município, psicóloga e psicopedagoga. Das três escolas públicas municipais tínhamos: diretores, coordenadores pedagógicos, professores efetivos do ciclo I, professores convidados do ciclo I e II do ensino fundamental. Da universidade éramos: pesquisadora, alunos de graduação e professores universitários convidados. A secretaria municipal de educação assegurava a participação de seus profissionais, dispensando-os das atribuições regulares e até contratando professores substitutos nas datas de nossos encontros. Nesse processo de formação contínua em serviço (2010-2012) tivemos a oportunidade de discutir e refletir coletivamente com embasamento teórico junto aos profissionais da educação, considerando suas necessidades e realidade local, sem ignorar as pesquisas e

orientações curriculares nacionais sobre a área. Vale ressaltar a valiosa colaboração dos professores universitários convidados da FCT/UNESP de diferentes áreas do conhecimento.

O “Seminário reflexivo” tinha características especiais asseguradas devido a parceria rede municipal e a universidade, desde sua origem em 2010:

- Diversidade de participantes, conforme já descrito acima;
- Parceria entre a rede municipal e a universidade em todas as decisões;
- Encontros mensais no período de 2010 a 2012, com 8 horas de duração;
- Formação contínua em serviço desenvolvido no horário de trabalho;
- Dinâmica do curso que envolvia várias ações: leitura prévia, discussões, trabalho em grupo, tarefas desenvolvidas na escola para envolver os professores que não participavam, avaliação constante com objetivo de reorganizar o percurso, socializações, decisões no coletivo, etc.

Características que foram apontadas pelos profissionais, conforme trechos abaixo.

A formação continuada em serviço nos garantiu continuidade, progressão; a parceria com a UNESP nos trouxe conhecimentos novos, novas visões; a diversidade de participantes garantiu muita troca de conhecimentos, de experiências (Sujeito 19).

Desse modo, assegurávamos o envolvimento de todos, inclusive dos professores que não participavam da formação, na reconstrução do currículo do ciclo I, visto que a implementação curricular visando a melhoria da qualidade da escola pública é de todos.

Em 2010, a equipe foi composta por 24 pessoas, sendo 54,2% professores, priorizando os efetivos, 45,8% outros profissionais. Em 2011, tínhamos 33 participantes, sendo 51,5% professores e 48,5 demais profissionais. Em 2012, éramos 33 pessoas, sendo 57,5% professores e 42,5% os outros profissionais. Ao longo da pesquisa o sujeito professor representa o maior percentual entre os profissionais envolvido no “Seminário reflexivo”, pois só é possível obter êxito em reformas educacionais considerando o professor como um parceiro ativo. A relevância do papel do professor no sucesso, ou no fracasso de uma reforma educativa não pode ser minimizada, visto que dele depende o alcance das mudanças, pois é, em última instância, quem decide se quer mudar ou não (ALMEIDA, 1999).

As atividades do “Seminário reflexivo”, em 2010, enfatizaram a discussão sobre o objetivo da escola pública, o papel do professor, do diretor, do coordenador pedagógico e de outros profissionais que atuam nas escolas municipais, além da reflexão sobre o currículo e da função da secretaria municipal de educação.

A partir de 2011, iniciamos a reflexão sobre a reformulação curricular do ciclo I nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História e Geografia. Em 2012, trabalhamos com Arte, Matemática, Educação Física e priorizamos a organização do

material produzido, construindo um relatório com 189 páginas que se constitui no currículo do ciclo I do ensino fundamental da rede municipal pesquisada.

AVALIAÇÃO DO “SEMINÁRIO REFLEXIVO”

Todos os participantes afirmaram (questionário, 2012) que o “Seminário reflexivo” contribuiu com o trabalho pedagógico da escola e apontaram vários exemplos dessa contribuição. Apresentamos, a seguir as quatro categorias com maiores percentuais:

35,5% Reflexão da própria prática pedagógica;

12,9% Aprendizagem sobre o papel e a importância dos conteúdos das disciplinas do ciclo I;

12,9% Aprendizagem na área de Matemática;

9,7% Valorização da formação através da leitura, estudos e participação ativa.

Nota-se que a maior contribuição da formação para os participantes foi à possibilidade de vivenciar momentos de reflexão da própria prática. Por exemplo, o sujeito 17 afirmou “Sim, logo após as formações revíamos nossas práticas, melhorando nossas aulas”. O sujeito 19 enfatiza “Sim. Com certeza o processo de AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO está mais presente em minha prática”.

Solicitamos aos participantes que destacassem aspectos significativos (Tabela 3) e negativos (Tabela 4) vivenciados no processo de formação contínua em serviço.

Tabela 3. Aspectos mais significativos na formação contínua

Categorias	Freq	%
Possibilidade de estudo, aprendizagem, conhecimento, pesquisa, revisão teórica, leitura e troca de experiências.	27	49,1
Construção coletiva do currículo municipal para o ciclo I.	8	14,5
Articulação entre a UNESP e a Secretaria Municipal de Educação que possibilitou a presença de especialistas para discussão do currículo.	6	10,9
Integração da diversidade de participantes.	5	9,1
Enfoque dado as orientações metodológicas de algumas disciplinas.	4	7,3
Todos empenhados pela mesma ideia, a “qualidade de ensino”.	2	3,6
Todo o curso foi significativo, pois não perdeu o foco e objetivo.	2	3,6
Certeza de que estamos em constante processo de formação.	1	1,8
Total de respostas	55	99,9

Fonte: Questionário, 2º semestre, 2012.

Interessante perceber que 49,1% dos sujeitos destacam a possibilidade de estudo, de leitura e de conhecimento. Os profissionais enfatizam a importância de ter o tempo e momento para leitura e reflexão com foco em um problema do cotidiano da escola que, nessa pesquisa, foi a reforma curricular, conforme trechos abaixo.

A oportunidade de elaborar o currículo coletivamente, as discussões e aprofundamento dos documentos estudados subsidiados por especialistas proporcionando crescimento e revisão da prática no trabalho (Sujeito 21).

As orientações metodológicas abordadas, pois em algumas disciplinas não tínhamos conhecimentos de conceitos essenciais ligados a cada uma destas (Sujeito 24).

A ideia, muitas vezes, equivocada de que os professores não querem ou gostam de ler e, apenas, desejam receitas prontas em cursos de formação continua deve ser repensada. Reforçando a ideia da fundamentação teórica, Fusari (1992, p. 33) afirma que

Quanto à leitura de textos, a experiência tem mostrado a improdutividade de leituras desorganizada de artigos, desvinculada dos problemas enfrentados pelos docentes. A fundamentação teórica deve ser utilizada como um meio para a superação de problemas; contudo, isto não deve ser interpretado da ótica de um pragmatismo estreito, mas como a possibilidade de os autores selecionados para estudos propiciarem ao corpo docente uma reflexão acerca do cotidiano escolar e seus problemas.

A participação ativa dos profissionais foi constatada em diversos momentos da formação contínua, principalmente na avaliação do trabalho a cada encontro. Essa dinâmica justifica os dados da Tabela 4 que apresenta os aspectos negativos da formação, na visão dos participantes.

Tabela 4. Aspectos negativos do curso de formação contínua.

Categorias	Freq	%
Participantes afirmaram não ter aspecto negativo no curso.	12	44,4
Duração dos encontros de 8 horas ficou cansativo.	6	22,2
Ausência da participação de especialistas das áreas de Ciências, Geografia e História.	5	18,5
Período do curso foi pequeno.	1	3,7
Clima de competitividade entre as escolas municipais no desenvolvimento das atividades no início do curso.	1	3,7
Excesso de textos para alguns encontros.	1	3,7
Pequena quantidade de professores participando do curso.	1	3,7
Total de respostas	27	99,9

Fonte: Questionário, 2º semestre, 2012.

Notamos que 44,4% dos sujeitos não apontaram aspectos negativos, pois, como já mencionado, o curso foi se construindo no processo coletivo de muito diálogo, reflexão e modificações. O cansaço dos encontros ocorreu muito no final de ano letivo, ou seja, no momento da coleta desses dados. No entanto, avaliando com os participantes, decidimos manter o encontro de 8 horas devido, principalmente, ao deslocamento da equipe da universidade e, também, para facilitar a dinâmica do trabalho que envolveu muita discussão, trabalho de grupo e socializações.

Tivemos cinco sujeitos apontando a ausência de participação dos especialistas de Ciências, Geografia e História, visto que esses profissionais da universidade não tiveram um trabalho direto com o grupo no “Seminário reflexivo”, mas sim na leitura e análise do currículo final do ciclo I.

Não houve, mas acredito que se os professores de Ciências, História e Geografia da UNESP tivessem vindo para Tupi e propiciado formação como os professores das outras áreas teria facilitado o trabalho de construção do currículo, além de garantir a aquisição de conceitos importantes par aos professores no aspecto metodológico. (Sujeito 15).

Em várias pesquisas os professores têm avaliado, negativamente, os cursos de formação contínua como menciona Altenfelder (2005) abaixo

Nossa experiência mostra que os professores, muitas vezes, ao avaliarem os processos de formação mencionam sentimentos como os de serem usados como objetos de pesquisa, de não serem respeitados em seus interesses, necessidades, ritmo e processo, ou apresentam queixas como dicotomia entre a teoria e a prática por parte dos formadores[...].

Felizmente não vivenciamos isso nessa pesquisa, visto que partimos das necessidades formativas dos sujeitos, além de assegurar algumas características especiais no desenvolvimento do “Seminário reflexivo”, conforme já mencionado, em virtude da parceria estabelecida entre a universidade e a rede municipal de educação.

Uma preocupação na pesquisa era envolver os professores que não participavam da formação contínua. Para tanto, elaboramos ao longo do “Seminário reflexivo” diversas tarefas em que o grupo deveria discutir, analisar e decidir questões sobre o currículo em sua escola e trazer no próximo encontro a posição dos professores da escola. Segundo o depoimento de todos os entrevistados e os dados do questionário (2012) as discussões desenvolvidas no “Seminário reflexivo” chegavam até a escola de diversas formas, como: diálogos, seminários de socialização das discussões, finalização do currículo, leituras de textos, momentos de reelaboração do currículo e cumprimento das tarefas desenvolvidas no coletivo da escola, dentre outras. Essas formas ocorriam principalmente nas HTPCs, no horário de estudos dos professores e nos intervalos.

Enfim, a avaliação final da proposta de formação contínua em serviço dos profissionais da educação da rede municipal de educação de Tupi Paulista e a universidade pública foi positiva e contribuiu, imensamente, para o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou aspectos essenciais para ações de formação contínua, como a articulação entre teoria e prática professores, a construção de espaços de estudo, pesquisa e reflexão coletiva, além de considerar a realidade e as necessidades formativas dos professores, de toda equipe da escola e do sistema de ensino.

Verificamos como uma necessidade formativa docente o aprofundamento do que ensinar nas disciplinas do ciclo I. O que evidencia uma fragilidade no domínio do conhecimento da área específica de atuação. Ser professor no ciclo I é uma tarefa

complexa e desafiante, visto que ele trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso. A fragilidade de formação docente, quanto ao domínio do conteúdo que lecionam, é uma questão séria que deve preocupar os cursos de formação inicial dos professores. Rodrigues e Esteves (1993, p. 48) enfatizam “que o desenvolvimento da formação contínua de professores pode e deve fornecer, mediante os adequados meios de acompanhamento e de avaliação, conhecimentos preciosos para a modificação e o ajustamento dos currículos de formação inicial”.

A diversidade de profissionais no “Seminário reflexivo” foi relevante, pois os diferentes olhares e experiências profissionais dos sujeitos da rede municipal e da universidade enriqueceram o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

A parceria entre rede municipal e universidade para o desenvolvimento de ações de formação contínua possibilitou um processo de desenvolvimento profissional aos sujeitos envolvidos nos três espaços (secretaria municipal, escola e universidade).

Vale ressaltar a participação ativa da rede municipal de educação, apoiando e concretizando as decisões coletivas tomadas no “Seminário reflexivo” e o investimento financeiro, em virtude dos recursos com o transporte e alimentação da equipe de professores universitários convidados, pesquisadora e alunos de graduação, além dos recursos para pagamentos dos professores substitutos para que os professores efetivos pudessem participar da formação. A rede municipal possibilitou um espaço de formação contínua em serviço, no “Seminário reflexivo”, aos seus profissionais por acreditar no projeto de pesquisa e na articulação universidade e rede municipal de educação, garantindo espaço para que os seus profissionais “se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atividades e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem [...] (RIBAS e CARVALHO, 1999, p.39), como um modo de contribuir para um ensino de qualidade. A formação contínua em serviço pode ser pensada em modelos semelhantes ao “Seminário reflexivo” descrito nessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. Formação Contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje. In: ALMEIDA, M. I. (org.). **Formação Contínua de Professores**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13, p.11-17. agos. 2005.

ALMEIDA, M. I. **O sindicato como instância formadora dos professores**: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ALTENFELDER, A H. Desafios e tendências em formação continuada. **Construção Psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005. ISSN 1415-6954. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542005000100004&scrit=sci_arttext>. Acesso em: 22/03/2013.

CHRISTOV, L. H. Educação continuada: função do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A A (et. all). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 9-12.

FUSARI, J. C.; FRANCO, A. P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. In: ALMEIDA, M. I. (org.). **Formação Contínua de Professores**. Brasília: Ministério da Educação. Boletim 13, p.18-23. agos. 2005.

FUSARI, J.C. A formação Continuada de Professores no cotidiano da Escola fundamental. **Idéias**, São Paulo, n.12, p. 25-34. 1992.

FRANCO, M. L. P B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008. 80p.

IMBERNÓM, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção questões da Nossa Época; v.77).

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001, 260 p.

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

ORSOLON, L. A. M. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação. In: PLACCO, V M N S, ALMEIDA, L R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 177-183.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. O Caráter Emancipatório de uma prática Pedagógica Possível. In: QUELUZ, A G; ALONSO, M (Org.) **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 37-45.

RODRIGUES, A; ESTEVES, M. **Análise de necessidades na Formação de Professores**. Portugal: Porto, 1993.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 5.ed.Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22.ed. ver.ampl. São Paulo: Cortez, 2002.