

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM ESTUDO SOBRE AS
PERCEPÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES**

Ana Maria Klein, Andreia Cristina Fidelis, Gislaine Rodrigues Matias, Joao Theodoro De
Alvarenga Junior, Monica Abrantes Galindo, Tamires Dorneles E Silva Pieruccini

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

O trabalho investiga as concepções de formadores de professores sobre formação continuada em serviço antes e após um curso oferecido pela Universidade Estadual Paulista, UNESP em parceria com o Ministério da Educação do Brasil e com 98 municípios do Estado de São Paulo, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Participaram do estudo 150 formadores. A pesquisa coletou as concepções dos participantes no início da formação e ao seu término, comparando os resultados. A metodologia adotada foi qualitativa e os dados revelam que os processos envolvidos na realização de uma formação, como trabalhos em grupo e metodologia são tão valorizados quanto o acesso a novos conhecimentos. Palavras-chave – formação continuada em serviço, concepções de formadores de professores, aprendizagem baseada em problemas.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM ESTUDO SOBRE AS PERCEPÇÕES DE FORMADORES DE PROFESSORES

Ana Maria Klein; Monica Abrantes Galindo; Andreia Cristina Fidelis; Gislaine Rodrigues Matias; Tamires Dorneles e Silva Pieruccini; João Theodoro Alvarenga Junior. UNESP, São José do Rio Preto.

1. Objetivos e propósitos

O trabalho investiga as concepções de formadores de professores sobre formação continuada em serviço antes e após um curso oferecido pela Universidade Estadual Paulista, UNESP em parceria com o Ministério da Educação do Brasil e com 98 municípios do Estado de São Paulo . Os 150 sujeitos participantes são denominados, no âmbito do curso, como orientadores de estudo e em sua maioria são pedagogos com experiência na formação docente que participaram de um curso constituído por grupos de estudo, discussão, proposição de intervenções e análise das ações interventivas.

A hipótese que guiou a investigação é que a participação em uma formação que interviu na prática docente ao longo de um ano letivo, utilizando-se de metodologias e instrumentos que instigam a reflexão e a relação entre teoria e prática, poderia modificar as concepções dos participantes sobre processos de formação em serviço, uma vez que possibilitou o continuum reflexão – ação.

Dentre os objetivos do estudo, buscou-se levantar e comparar as concepções dos participantes sobre formação em serviço, antes e após um curso que integra o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, programa promovido pelo Ministério da Educação do Brasil destinado à formação de professores alfabetizadores de todo o país.

2. Marco teórico

2.1 Formação de professores

A formação continuada em serviço de professores no Brasil vem sendo amplamente discutida como uma das vias principais de acesso à melhoria da qualidade do ensino (GATTI, 2003; NUNES, 2001; MONTEIRO, 2001 apud BRASIL, 2012).

As novas ideias e discussões sobre formações continuadas em serviço apontam para a importância da articulação entre teoria e prática e da valorização do saber docente. Nóvoa (1991) afirma que a formação continuada deve estar articulada com

desempenho profissional dos professores e tomar as escolas como lugares de referência. Para o autor a formação ganha significado e legitimidade se os programas estiverem estruturados em torno de problemas e projetos de ação e não em torno de conteúdos meramente teóricos.

Tardif (1991) destaca dentre as atuais tendências a valorização do saber docente. O trabalho desenvolvido deve pautar-se na parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Imbernón (2010) defende o equilíbrio entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada, visando a introdução de novas perspectivas e metodologias.

Nóvoa (1991) também defende que a formação continuada alicerce-se numa reflexão na prática e sobre a prática através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

Kramer (1993) entende que a formação em serviço deve acontecer em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores.

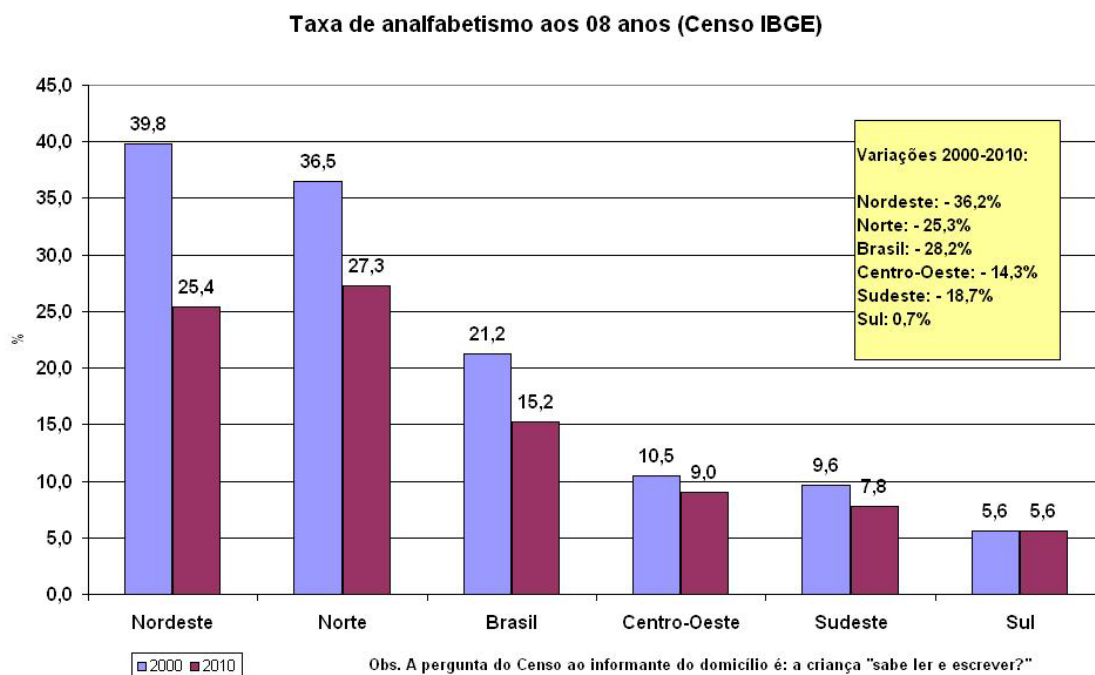
Em face às novas tendências apresentadas a opção pela metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) em cursos de formação continuada pode estimular o professor a utilizar uma metodologia com caráter científico na aproximação com a sua realidade. Segundo André (1994) isso implica que o professor saiba definir claramente as questões e problemas que tem interesse em estudar, o que vai exigir uma busca sistemática de conhecimentos e um processo de reflexão crítica que leve ao processamento das informações e a reelaboração dos dados.

2.2 Alfabetização no Brasil

A formação continuada de profissionais da educação tem se mostrado uma necessidade diante de quadros educacionais que revelam os desafios a serem enfrentados nas escolas brasileiras. No tocante a esta investigação, a alfabetização de crianças entre os seis e oito anos de idade (três anos iniciais do Ensino Fundamental) é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do movimento Todos Pela Educação. O Brasil tem, hoje, quase 8 milhões de crianças matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental em escolas públicas. Os dados coletados pelo Censo de 2010 revelam 15,2 % das crianças brasileiras com oito anos de idade ainda não sabe ler e nem escrever (ver gráfico 1). Estes dados permitem também constatar as enormes desigualdades sociais entre as regiões brasileiras. Norte e nordeste do Brasil

apresentam os maiores percentuais de crianças analfabetas aos 8 anos de idade, com percentuais superiores a 25%; ao passo que centro-oeste, sudeste e sul têm índices inferiores a 10%.

Gráfico 1- Taxa de Analfabetismo aos 08 anos



Diante do cenário apresentado foi lançado em 2013 o referido programa que atua na formação de professores alfabetizadores, no fornecimento de materiais didáticos às escolas de todo o país; na avaliação da alfabetização por meio de avaliações externas nacionais e na gestão e mobilização dos municípios em torno do programa. Participam do programa 5.413 municípios brasileiros (97% do total), 16.842 orientadores de estudo, 283.469 professores alfabetizadores e 38 universidades. Todos os participantes recebem bolsas mensais pagas pelo Ministério da Educação.

O curso teve, nesta etapa inicial, a duração de oito meses (abril de 2013 a dezembro de 2013) integralizando 280 horas que intercalaram a formação presencial na universidade e atividades práticas desenvolvidas junto a professores alfabetizadores. Foram realizados encontros mensais que discutiram a realidade das escolas e as teorias sobre alfabetização.

Os encontros formativos na universidade problematizaram situações concretas das salas de aula a partir de conceitos e teorias sobre alfabetização e letramento e propuseram ações interventivas (planejamentos da ação docente), adotando a aprendizagem baseada em problemas como metodologia. A parte prática consistiu no

desenvolvimento deste planejamento e na avaliação das ações desenvolvidas por meio de portfólios.

A presente pesquisa restringe-se a região noroeste do Estado de São Paulo, cuja formação envolveu 98 municípios, 150 orientadores de estudo, cerca de 2.000 professores alfabetizadores, cinco formadores ligados à universidade (mestrandos ou doutorandos) e duas supervisoras locais (docentes da universidade).

Metodologia

A pesquisa tem caráter exploratório e a abordagem do problema é qualitativa. Segundo Bogdan e Binklen (1994) esta abordagem busca os significados que os sujeitos atribuem ao objeto estudado. Esta abordagem considera as percepções dos formadores a partir de seu campo de atuação, favorecendo a proposição de formas de atuação convergentes com os desejos e necessidades dos envolvidos.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, no início (abril de 2013) e ao término da primeira etapa formativa (dezembro de 2013). O instrumento utilizado foi um questionário com perguntas sobre as concepções de formação continuada dos formadores (função, importância, instrumentos de avaliação utilizados), apresentado em ambas as etapas. Na segunda etapa foi acrescentada uma questão sobre os aspectos significativos da formação para os envolvidos.

As categorias de análise foram construídas a partir das respostas dos participantes e levam em conta as principais ideias ou conceitos expressos por estes.

Discussão dos dados, evidências, objetos e materiais

Apresentaremos os dados referentes a apenas duas perguntas feitas aos participantes. A primeira delas realizada em ambas as etapas e a outra apenas na segunda etapa.

Uma das perguntas feitas aos participantes, em ambas as etapas, foi sobre a sua opinião acerca de formação continuada. As respostas levaram à formulação das seguintes categorias:

Caráter formativo – referem-se à capacitação, ao estudo, a novos conhecimentos, à reciclagem, sem menção explícita à prática em sala de aula ou ao ensino.

Caráter prático-reflexivo – referem-se ao estudo e prática associados, à práxis pedagógica, à oportunidade de refletir conceitualmente sobre o cotidiano da escola, mencionam a melhoria do ensino e a qualidade na educação.

Caráter prático/alunos – referem-se ao estudo e prática docente incorporando explicitamente os alunos.

Definições amplas e vagas – sem mencionar objetivos ou finalidades.

Tabela 1 – concepção de formação continuada

Categoria	Etapa 1 n= 144		Etapa 2 n= 118	
	%	F	%	F
Caráter formativo	49%	70	37%	43
Caráter prático-reflexivo	31%	45	45%	53
Caráter prático/alunos	4%	6	6%	7
Definições amplas e vagas	16%	23	12%	14

A formação continuada é vista como formação do docente e pode estar restrita aos novos conhecimentos (caráter formativo); considerar a dimensão prático-reflexiva e incorporar estudantes em suas motivações, ou seja, a intenção última é a aprendizagem dos alunos.

A principal mudança observada entre as etapas refere-se à ampliação da consideração da dimensão prático-reflexiva da formação. Na etapa pré-curso prevalecia a concepção de formação docente fortemente associada a novos conhecimentos, excluindo-se a dimensão prático-reflexiva.

A outra pergunta, feita apenas na segunda etapa, foi sobre os aspectos mais significativos da formação. As respostas levaram à formulação das seguintes categorias:

Organização do Trabalho pedagógico: registro, planejamento, definição clara de objetivos, sequencia didática, rotina, avaliação.

Mudanças metodológicas: priorizar trabalho em grupo, participação dos alunos, consideração da diversidade dos alunos, ênfase na aprendizagem, adequação das atividades ao nível dos alunos, trabalhar com a heterogeneidade da sala; ABP.

Conteúdos e Competências específicas: buscar a melhora na leitura e escrita dos alunos, uso da leitura de deleite com regularidade, trabalho com gêneros textuais. Menção ao conteúdo específico de alguns cadernos, como ludicidade, avaliação e inclusão.

Trabalho em grupo: trocas e experiências compartilhadas em grupo. Possibilidades de discussão da prática e de adequações a cada realidade. Salientam a importância do espaço de discussão de situações reais.

Aprendizagem -Desenvolvimento dos alunos: favoreceu a aprendizagem dos alunos e seu interesse.

Novos conhecimentos: relação teoria e prática, reflexões, novos conhecimentos, novo olhar direcionado aos alunos

Direitos de Aprendizagem : referem-se explicitamente aos direitos de aprendizagem estabelecidos pelo material do Pacto.

Universidade/pesquisadores – referem-se à importância de estar em contato com o conhecimento de professores especialistas das universidades como forma de enriquecer seus conhecimentos.

Organização Formação – referem-se à organização dos encontros, à comunicação feita por e-mails e às orientações sobre relatórios e demais tarefas.

Tabela 2 – concepção de formação continuada

Categorias – N= 113	%	F
Organização do Trabalho pedagógico	11%	13
Mudanças metodológicas	21%	24
Conteúdos e Competências específicas	14%	16
Trabalho em grupo	38%	43
Aprendizagem	2%	3
Novos conhecimentos	22%	25
Direitos de Aprendizagem	1%	2
Universidade/pesquisadores	7%	8
Organização da formação	3%	4
Algumas respostas mencionam mais de um aspecto, por isso o total percentual ultrapassa 100%.		

Esta questão nos permite refletir sobre o significado da formação para os participantes. A possibilidade do trabalho em grupo e das trocas entre colegas foi um aspecto mencionado por 38% dos participantes. Em seguida os novos conhecimentos proporcionados pelo curso e as mudanças metodológicas.

Resultados

A concepção de formação continuada dos participantes coloca o professor como centro do processo. A ênfase na formação conteudista, representada por novos conhecimentos, retrocedeu após o curso. O caráter prático-reflexivo ganhou espaço, talvez pela metodologia de trabalho empregada nos encontros que priorizou a reflexão a

partir de contextos reais, por meio de problemas discutidos pelos grupos. A percepção de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo último da formação está fracamente presente em ambas as etapas.

No que concerne à formação oferecida, os aspectos destacados como significativos aludem a processos, as categorias *metodologia* e *trabalho em grupo* são mencionadas por 59% dos participantes. As categorias relacionadas aos conteúdos trabalhados durante a formação (*organização do trabalho pedagógico, conteúdos específicos, novos conhecimentos e direitos de aprendizagem*) reúnem 48% dos participantes. Ambos os percentuais são significativos, mas a ênfase aos processos como possibilidades de compartilhamento de experiências entre os participantes e a metodologia adotada em sala de aula revelam que tão importantes quanto novos conteúdos é a maneira como o curso se desenvolve e as possibilidades de interação que proporciona. Novos conceitos e conhecimentos são importantes, mas não são suficientes. Para este grupo de participantes, a possibilidade de experimentar novas formas de “fazer” foi importante. A ênfase nos processos parece relacionar-se diretamente com a concepção de formação na qual se priorizam aspectos relacionados à práxis pedagógica. As trocas entre grupos e a metodologia problematizadora articulam teoria e prática na medida em que problematizam o cotidiano e buscam conhecimentos conceituais para interpretar os fenômenos observados.

Contribuições e significado científico deste trabalho

Os dados mostram que a formação docente continuada além de novos conteúdos deve estar atenta também ao processo de desenvolvimento do curso, priorizando a troca de experiências (que garante o espaço do saber docente) e a problematização da realidade visando a reflexão sobre o cotidiano a partir de novos conhecimentos.

Referencias Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. In Cad.Pesq, São Paulo, nº 89, p.72-75, maio 1994.

BOGDAN, R & BINLKEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.*

IMBERNÓN, Francisco, Formação continuada de professores, Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. trabalho apresentado na Sessão Especial do GT Metodologia e Didática da XVI Reunião Anual da Caxambu, setembro de 1993.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa

A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n. 4, 1991.