

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

ROSANGELA GASPARIM

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA - PROFI E AS CONTRIBUIÇÕES
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CURITIBA
2018**

ROSANGELA GASPARIM

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA - PROFI E AS CONTRIBUIÇÕES
PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra Pura Lúcia Oliver Martins.

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Edilene de Oliveira dos Santos CRB 9 /1636

G249p
2018 Gasparim, Rosangela
Programa de formação integrada : PROFI e as contribuições para a prática pedagógica na educação básica / Rosangela Gasparim ; orientadora, Pura Lúcia Oliver Martins. -- 2018
107 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.
Bibliografia: f. 96-101

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação básica. 3. Prática de ensino. 4. Professores – Formação. 5. Educação permanente. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.7

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 864
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Rosangela Gasparim

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezenove, reuniu-se às 9h, na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins, Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga e Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski para examinar a Dissertação da mestranda **Rosangela Gasparim**, ano de ingresso 2017, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A mestranda apresentou a dissertação intitulada "**PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA - PROFI E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 11:00h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca enaltece a qualidade científica do trabalho e recomenda a publicação de artigos científicos e comunicação em eventos da área

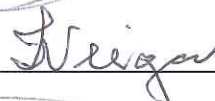
Presidente:

Prof.^a Dr.^a Pura Lucia Oliver Martins



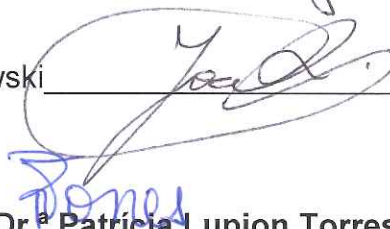
Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga



Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski



Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e possibilidade de aprender diariamente.

A minha família por estar sempre presente nos bons momentos e naqueles não tão fáceis.

Aos meus pais, Hildo e Terezinha que sempre me incentivaram a estudar.

Ao meu marido, Osmar, por não me deixar desistir nunca, acreditando em meu potencial.

Aos meus filhos, Paola e Bernardo, razão da minha vida e pelos quais tento ser cada dia melhor, buscando superar minhas limitações.

À professora Dra. Pura Lúcia, pela paciência e pelas palavras certas nas horas difíceis.

Às professoras Dra. Joana Romanowski e Ilma Passos, pelas contribuições na qualificação.

As minhas queridas amigas Kelly Placha Stival e Marília Marques Mira, por me mostrarem que era possível seguir em frente.

Aos meus colegas de mestrado, especialmente a Sandra Mara de Lara e Cláudia Martins por compartilharem seus conhecimentos e suas jornadas e me proporcionarem acolhimento quando me sentia desencorajada.

À Diretora da Escola Municipal Nympha Peplow e minha companheira de caminhada na Rede Municipal de Curitiba, Graciela Gomes, pela compreensão e colaboração.

Às professoras e professores da RME, com quem aprendi e me constitui professora.

Às professoras que colaboraram com esta pesquisa respondendo ao questionário e se disposto a me receber na escola e compartilhar suas experiências e caminhadas por meio de entrevista

À Rede Municipal de Ensino de Curitiba, por permitir afastamento parcial para que eu pudesse pesquisar e aprofundar meus conhecimentos como mestranda.

À CAPES por financiar parte dos meus estudos.

“A escola não pode ser o local de legitimação da marginalidade, mas de sua superação” (Rodrigues 1985)

RESUMO

Este estudo, de abordagem qualitativa, analisa um Programa de Formação Continuada (PROFI) Programa de Formação Integrada, realizado para professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no ano de 2016, por meio de estudo de caso. O objeto de estudo são as contribuições dos processos formativos para a prática pedagógica dos professores, e toma como questão problematizadora: quais as contribuições do PROFI para a prática dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba? O objetivo geral desta pesquisa é analisar as contribuições do PROFI para a prática dos professores da Rede Pública Municipal de Curitiba, tendo em vista sistematizar pistas para organização de cursos de formação continuada. Para atingir esse objetivo, foram definidos como objetivos decorrentes (i) caracterizar o PROFI enquanto programa de formação desenvolvido ao longo de 2016; (ii) contextualizar o PROFI nas ações de formação continuada do Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade; (iii) levantar as contribuições teórico-práticas decorrentes dos processos de formação continuada do PROFI para a prática pedagógica dos professores; (iv) sistematizar as contribuições teórico-práticas decorrentes dos processos de formação continuada do PROFI para a prática pedagógica dos professores. A pesquisa teve como campo de investigação 13 escolas municipais localizadas em um bairro de Curitiba onde foram coletados dados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram 6 professoras entrevistadas e 51 professoras com dados recolhidos por meio de questionários. A análise de dados foi subsidiada por Martins (1989, 1998, 2012), Imbernom (2009), Nóvoa (1992), Schön (2000) e Santos (1992, 2005). O estudo revela a possibilidade de uma formação continuada que contribua para a prática pedagógica dos professores observando os seguintes indicadores: (i) *sistematização coletiva do conhecimento que tem a prática dos envolvidos como elemento básico e a alteração das relações sociais no decorrer do curso*; (ii) *homologia dos processos como estratégia de formação*; (iii) *parceria de formação pela a troca e o papel das experiências*; (iv) *o Planejamento na organização do processo de ensino e novas formas de elaboração e realização*. Por fim, como resultados obtidos, o curso de formação continuada que tem em vista contribuir com a prática pedagógica dos professores precisa levar em conta os saberes docentes; articular a teoria à prática, entendendo a teoria como expressão da prática, contemplando trocas entre os pares, subsidiando novas formas de organizar o planejamento.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Formação Continuada e Professores. Educação Básica.

ABSTRACT

This study, Of a qualitative approach, it analyzes a program of continuous Formation (PROFI) Program of Integrated training, conducted for teachers of the Municipal School of Education of Curitiba, in the year 2016, through case study. The object of study Are The contributions of the formative processes to the pedagogical practice of teachers, and takes as problematizing question: what are the contributions of the PROFI to the practice of teachers of the Municipal network of education in Curitiba? O The general objective of this research is to analyze the contributions of PROFI to the practice of teachers of the Municipal public network of Curitiba, in order to systeize clues for the organization of continuing training courses. To achieve this objective, we defined as the objectives arising (i) characterize the PROFI as a training program developed over 2016; (ii) contextualizing the PROFI in the continuing training actions Of Regional Center of Education of Santa Felicidade; (iii) to raise the theoretical-practical contributions deriving from the processes of continuing education of the PROFI to the pedagogical practice of teachers; (iv) to systeize the theoretical-practical contributions deriving from the processes of continuing education of the PROFI to the pedagogical practice of teachers. The research was conducted in 13 municipal schools located in a neighborhood of Curitiba where data were collected through questionnaires and semi-structured interviews. The subjects were 6 teachers interviewed and 51 Teachers With data collected through questionnaires. Data analysis was subsimated by Martins (1989.1998, 2012), Imbernom (2009), Nóvoa (1992), Schön (2000) and Santos (1992, 2005). The study reveals the possibility of a continuing education that contributes to teachers ' pedagogical practice by observing the following indicators: (i) *Collective systematization of knowledge that has the practice of those involved as a basic element and the alteration of social relations during the course;* (ii) *homology of processes as a training strategy;* (iii) *Training partnership for the exchange and role of experiences;* (iv) *o Planning in the organization of the teaching process and new forms of elaboration and realization.* Finally, as results obtained, the course of continuing education that aims to contribute to the pedagogical practice of teachers needs to take into account the teaching knowledge; Articulate theory to practice, understanding theory as an expression of practice, contemplating exchanges between peers, subsidizing new ways of organizing planning.

Keywords: Pedagogic practice. Continuing teachers Training. Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações

DEF – Departamento de Ensino Fundamental

NRE – Núcleo Regional de Educação

NRE-SF - Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFI – Programa de Formação Integrada

RME – Rede Municipal de Ensino de Curitiba

SME – Secretaria Municipal de Ensino de Curitiba

UNESCO – United Nation Educacional, Scientific and Cultural Organization
(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos entrevistados	30
Quadro 2 - Modelos de Formação Continuada	33
Quadro 3 - Ciclo Vital dos Professores - Huberman.....	35
Quadro 4 - Formação Acadêmica das Formadoras NRE-SF	54
Quadro 5 - Autoavaliação.....	62
Quadro 6 - Momentos históricos e a prática pedagógica	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Pesquisa por palavras exatas no banco de teses no período de 2013 a 2017	16
Tabela 2 -Escolas e Número de questionários respondidos	25
Tabela 3 - Formação dos professores que responderam ao questionário	27
Tabela 4 - Número de professores que frequentaram o PROFI- NRE-SF	53

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa – tempo de atuação na RME	26
Figura 2 - Estratégias utilizadas pelas professoras..	59

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. O PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1. BUSCA PELOS REGISTROS ESCRITOS: ANÁLISE DOCUMENTAL	22
2.2. O QUESTIONÁRIO	24
2.3. AS ENTREVISTAS: O ENCONTRO COM OS PROFESSORES	27
3. O PROFI E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	31
3.1. DIFERENTES PARADIGMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	39
3.2. CARACTERIZANDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PROFI.....	43
3.2.1. O Programa: contexto, organização e objetivos.....	43
3.2.2. Metodologia da formação do PROFI.....	50
4. RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO: AÇÕES NO NÚCLEO REGIONAL SANTA FELICIDADE – NRE-SF	53
5. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFI: O QUE DIZEM OS PROFESSORES.....	63
5.1. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA	63
5.2. DISTINTAS PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA – TEORIA COMO GUIA DA AÇÃO OU TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA.....	67
5.3. PARCERIA DE FORMAÇÃO: A TROCA E O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS.....	80
5.4. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO: NOVAS FORMAS DE ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO.....	85
6. À GUIA DE CONCLUSÃO	92
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO	102
APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORA	104
ANEXO 1 – PARECER CEP.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1. INTRODUÇÃO

Desde muito pequena sempre estive às voltas com livros e cadernos, pois minha mãe era professora. Nunca desejei exercer outra profissão. Em decorrência, logo que terminei o magistério iniciei a docência na Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) e tinha como desafio alfabetizar crianças em regiões de vulnerabilidade. Sabia que precisava continuar estudando para atingir meus objetivos como alfabetizadora e a formação continuada seria o caminho a percorrer.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), em sua história como instituição, desenvolve uma política de formação continuada, incentivando os docentes a frequentarem cursos e, inclusive, vinculando-os ao plano de carreira, conforme orienta a Lei 11.494/2007, no seu artigo 40. Nesse contexto, eu era uma professora ávida por buscar essas formações. Muitas vezes, voltava para a escola entusiasmada e cheia de ideias e, outras, decepcionada com o curso, que não correspondia às necessidades práticas de sala de aula.

No início dos anos 90, assumi a função de pedagoga na escola e, como tal, tinha a formação de professores como uma das atribuições fundamentais. Era necessário buscar alternativas para melhorar as práticas e a qualidade de ensino, visando atender aos estudantes, especialmente os de maior vulnerabilidade. Acompanhei diferentes modelos formativos ofertados pela SME, sempre atenta àqueles que respondiam às necessidades dos professores e traziam contribuições para suas práticas. Em 2010, passei a atuar como formadora de professores trabalhando em Núcleos Regionais de Educação, na SME (nível central) e no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Essas experiências aguçaram ainda mais meu olhar sobre os processos formativos e me instigaram a estudar sobre a formação continuada de professores e sua contribuição para a prática pedagógica. Uma questão me acompanhava: como a formação continuada pode contribuir para efetivas mudanças em sala de aula?

No ano de 2016, a SME organizou uma formação continuada o Programa de Formação Integrada (PROFI) cujo objetivo era “criar uma rede colaborativa e cooperativa, de formação **com** as equipes e não **para** as equipes das unidades escolares, reconhecendo a escola como espaço formativo”. Essa formação

pretendia possibilitar a permanente “reflexão, discussão e construção contínua dos saberes docentes de forma coletiva e considerando o protagonismo docente” (CURITIBA, 2016, p.2).

Como pedagoga no Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade¹, atuei como formadora neste Programa. Essa experiência me fez olhar mais atentamente para minha prática como formadora de professores e repensar os processos formativos, pois precisava encontrar estratégias de formação que mobilizassem os docentes e contemplassem suas necessidades. Uma formação continuada que considerasse os professores sujeitos epistêmicos capazes de refletir e recriar sua ação didática, requeria uma ação formativa articulada com a prática, que ultrapassasse os limites da transmissão-assimilação de conteúdos e modelos de ações didáticas.

E questionave-me: os conceitos trabalhados ajudam os professores em suas práticas? E se não ajudam, que processos formativos poderiam auxiliar o professor? Os docentes conseguem articular essa formação com sua prática, mudando-a e melhorando o processo de ensino aprendizagem? Houve mudanças nas concepções de ensino aprendizagem e nas práticas pedagógicas dos professores a partir das reflexões estabelecidas?

Com essa preocupação, o grupo de formadoras deste Núcleo Regional percebeu que precisava rever suas concepções sobre a aprendizagem dos adultos e, principalmente, desconstruir suas práticas de formação continuada pautadas no processo de transmissão e sugestão de modelos de atividades a serem aplicadas em sala de aula. Nesse sentido, a formação foi sendo reorganizada e foi possível observar que as professoras participavam mais ativamente do processo formativo e refletiam sobre sua prática, avaliando positivamente esse modelo de formação. A partir dessa experiência, a necessidade de maior aprofundamento de estudos sobre a formação continuada de professores e seus processos formativos, influenciaram-me a buscar o mestrado em educação.

¹ O Núcleo Regional de Educação (NRE) é uma unidade organizacional da SME de Curitiba responsável pela operacionalização das atividades administrativas e pedagógicas descentralizadas. A SME dividiu as escolas em 10 Núcleos Regionais de Educação e estes são responsáveis por um número de escolas determinado por georreferenciamento. Os 10 NREs são: Bairro Novo, Boa Vista, Boqueirão, Cajuru, CIC, Matriz, Portão, Pinheirinho, Santa Felicidade e Tatuquara.

Ao considerar que a formação continuada de professores é uma exigência em nossa sociedade, qualificá-la para que possa colaborar com a melhoria da ação docente, conseqüentemente, com a garantia do direito à educação de todos é o maior desafio. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/91 no Artigo 63, inciso III, define que as instituições deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além disso, essa mesma Lei, no Artigo 67 prevê valorização dos profissionais do magistério mediante aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento pedagógico remunerado para esse fim, piso salarial profissional e progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho.

As pesquisas de Romanowski e Ens (2006), Granúzzio e Ceribelli (2010), Romanowski (2012, 2013) André (2001, 2006, 2010), apontam que os estudos sobre formação de professores vêm aumentando no cenário educacional brasileiro. Gatti (2011), utilizando-se das pesquisas de Davis, Nunes e Almeida (2011), faz alguns apontamentos sobre os cursos de formação continuada oferecidos pelo governo federal indicando diversos fatores importantes como:

a) constituição local de equipes de formação continuada bem estruturadas mostrou-se de central importância no trabalho desenvolvido; b) quando integram essas equipes profissionais da rede os projetos ficam sujeitos a menos interferências de mudanças de gestão ou coordenação; c) na maior parte das secretarias estaduais estudadas, as ações formativas (cursos, palestras, oficinas) tinham uma orientação individualizada, ou seja, trabalhavam com docentes de diferentes escolas, e não com equipes escolares ou professores da mesma escola; d) as modalidades de formação consideradas mais produtivas, são a de longa duração; e) em muitos casos, essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes; f) não foram encontradas ações formativas voltadas ao fortalecimento da postura ética ou profissional, nem da responsabilidade coletiva e o exercício da cidadania; g) não foram encontradas ações formativas para professores iniciantes; h) de modo geral os professores não são avaliados após os cursos; i) não há o acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada; j) foi evidente o esforço do Ministério da Educação (MEC) no sentido de formular políticas e estratégias de formação continuada em dimensões mais amplas; k) houve aprovação expressiva dos programas Pró-Letramento e Gestar II, nos locais onde foram desenvolvidos (GATTI, 2011, p. 179).

A esse respeito, também Bzezinski (2006 e 2010) coordenou pesquisas sobre Formação de Profissionais – Série Estado do Conhecimento – em que analisa as publicações sobre formação e aponta que no período de 2003-2010 o conjunto de teses e dissertações sobre “Formação continuada” contabilizou 14%

das publicações, com 78 títulos. Esses estudos indicam interesse crescente na formação continuada de professores.

Com o objetivo de contextualizar o objeto de estudo desta pesquisa, as *contribuições dos processos de formativos para a prática pedagógica dos professores*, foi realizado um mapeamento sobre a temática com consulta ao Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se das seguintes palavras-chave: formação continuada; prática pedagógica e educação básica. Para a realização deste mapeamento, foram consideradas teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação e publicadas no BDTD. Desta primeira pesquisa, resultaram 453 documentos, sendo 318 dissertações de mestrado e 135 teses de doutorado. Para refinar a pesquisa, foi utilizado o critério de ano de publicação da pesquisa, considerando o intervalo compreendido entre 2013 a 2017, conforme tabela abaixo.

Tabela 1- Pesquisa por palavras exatas no banco de teses no período de 2013 a 2017

ANO	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
DISSERTAÇÕES	34	29	49	36	27	175
TESES	12	15	16	19	15	77
TOTAL	46	44	65	55	43	253

Fonte: a autora

A análise da tabela acima demonstra que as pesquisas sobre a contribuição da formação continuada para a prática pedagógica na educação básica tem sido uma preocupação constante, merecendo destaque acadêmico especialmente nas dissertações de mestrado, cujo volume de publicações nesse período é expressivo, se considerarmos o número de teses publicadas.

Ao analisar os resumos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, observa-se interesse de pesquisa sobre a utilização das tecnologias no processo de formação continuada. Também há pesquisas sobre a formação de professores para o processo de inclusão, provavelmente por ser um desafio neste século. Além dessas temáticas, o ensino da matemática tem sido recorrente nas pesquisas acadêmicas. Aparecem, ainda, pesquisas sobre leitura, ensino de ciências, educação ambiental e programas de formação continuada.

Nessas pesquisas a abordagem qualitativa é predominante e somente quatro são de abordagem mista, utilizando análise quantitativa e qualitativa. Os

instrumentos de coleta de dados são predominantemente o questionário e as entrevistas semiestruturadas. Aparecem ainda análise documental, observação participante nas pesquisas-ação e, menos frequente, o uso de grupo focal. Os referenciais teóricos utilizados são de pesquisadores que tratam da temática de formação docente como Nóvoa, Imbernon, Gatti, Shulman, Tardiff, Freire e Candau.

Deste total de pesquisas foram analisados resumos de 64 trabalhos que se aproximavam do objeto de estudo desta investigação. Contudo, uma leitura mais atenta, demonstrou que as pesquisas apontam mais críticas do que possibilidades de superação das dificuldades encontradas pelos professores. Em comum nos trabalhos analisados, aparece a necessidade de políticas públicas voltadas para uma relação mais dialógica com os professores e organização de uma formação continuada a partir das necessidades dos professores, construindo-a colaborativamente, indicando que, desta forma, há maiores chances de sucesso e de mudanças na prática pedagógica.

As pesquisas analisadas nesse texto, focalizam a ideia de que a formação continuada ultrapassa a formação compensatória e avança para a perspectiva de colaboração e trocas entre os pares. Os autores destacam que a formação continuada não pode ser vista como um fim em si mesma e nem como um processo de atualização científica e pedagógica. Para esses autores, a formação continuada é um espaço que permite ao professor repensar sua prática e (re)construir saberes que contribuirão para o aperfeiçoamento de seu desempenho e conseqüente melhoria da qualidade do ensino.

A partir destas reflexões, é possível afirmar que investigar práticas de formação continuada na Educação Básica pode contribuir para a sistematização de pistas sobre a organização de formações que contribuam para a prática pedagógica dos professores. Assim sendo, comecei a construir o objeto de estudo desta pesquisa: *as contribuições dos processos formativos para a prática pedagógica dos professores*. Nessa direção, a presente pesquisa pretende responder à questão: Quais as contribuições do PROFI para a prática dos professores da RME de Curitiba?

Portanto, essa pesquisa pretende analisar as contribuições do PROFI para a prática docente, analisando e caracterizando o processo de formação continuada, a organização e a reorganização da formação continuada dos

docentes no Núcleo Regional de Santa Felicidade (NRE-SF) e as contribuições para a prática docente. A escolha deste curso de formação continuada da rede municipal de ensino de Curitiba deve-se às avaliações positivas expressadas pelo grupo de professores deste NRE que participaram desse.

Para desenvolver este estudo, defini como objetivo geral analisar as contribuições do PROFÍ para a prática dos professores da Rede Pública Municipal de Curitiba, tendo em vista sistematizar pistas para organização de cursos de formação continuada. E como objetivos decorrentes, (i) caracterizar o PROFÍ enquanto programa de formação desenvolvido ao longo de 2016; (ii) contextualizar o PROFÍ nas ações de formação continuada da regional Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade; (iii) levantar as contribuições teórico-práticas decorrentes dos processos de formação continuada do PROFÍ para a prática pedagógica dos professores; (iv) sistematizar as contribuições teórico-práticas decorrentes dos processos de formação continuada do PROFÍ para a prática pedagógica dos professores.

Para desenvolver adotam-se as abordagens metodológica qualitativa e modalidade estudo de caso, e utiliza-se como instrumentos de coleta de dados a análise documental, questionário e entrevistas semiestruturados.

Esta dissertação está estruturada em cinco sessões. A primeira, introdução, em que desenvolvem-se a apresentação do objeto, os objetivos e método de pesquisa; a sessão dois, “O percurso metodológico”, relata o caminho percorrido nessa pesquisa, detalhando os instrumentos de coleta de dados bem como caracterizando os sujeitos da pesquisa. A sessão três, “O PROFÍ e a formação continuada: primeiras aproximações” apresenta os referenciais teóricos deste relatório, descreve e analisa o PROFÍ, a partir da análise documental; a sessão quatro, “Ressignificando a formação: as ações formativas no NRE-SF” caracteriza a formação do PROFÍ no NRE-SF, destacando os diferenciais desta Regional. A quinta sessão “Contribuições da formação para a prática pedagógica”, apresenta as categorias analisadas neste relatório, à luz do referencial teórico. Para finalizar, à guisa de conclusão, são apresentados os indicadores para a formação continuada de professores de educação básica que resultaram dos estudos do PROFÍ, como também, novos questionamentos que surgiram durante a investigação e que sinalizam a possibilidade de estudos futuros.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolver a investigação sobre a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas contribuições na prática pedagógica dos docentes, foi utilizada a abordagem qualitativa, por se caracterizar em uma análise mais interpretativa e reflexiva sobre o objeto de estudo, os fatos e fenômenos, entendendo ser essa a mais adequada à natureza deste estudo. Para Creswell (2014, p.50) a pesquisa qualitativa implica numa:

coleta de dados em um contexto natural sensível as pessoas e aos lugares em estudo e a análise de dados é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou apresentações incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, a interpretação do problema e sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

A pesquisa qualitativa permite explicar, descrever e compreender os significados que as pessoas projetam sobre o fenômeno estudado, neste caso, as contribuições da formação continuada oportunizada pelo PROFI para a prática dos professores. Essa ainda permite a exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Ludke e André (1986 p.1) afirmam que “para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

Importante salientar que, conforme alerta Triviños (1987), é a base teórica que orienta e apoia o pesquisador, pois o teor de qualquer enfoque qualitativo será dado por esse conjunto teórico. Assim, ao assumir uma perspectiva de pesquisa fundamentada numa teoria crítica, é necessário ter disposição para realizar um movimento constante de análise e crítica contextualizada, buscando as raízes dos pressupostos e suas relações, com vistas à construção de novos conhecimentos.

Nesta pesquisa, foi necessário encarar um outro desafio: olhar para a investigação estabelecendo distanciamento do papel de formadora do PROFI em todos os momentos da investigação. Como assevera Esteban (2003, p.143)

O conhecimento veiculado à experiência demanda rigor flexível, evidência de que a pesquisa guarda alguns mistérios, pois coloca em ação tipos de conhecimentos que são inexprimíveis [...]há fatores em jogo que não podem ser mensurados[...]. O rigor flexível trabalha com o rigor das marcas, e a adivinhação de seus sentidos.

Nessa perspectiva, destaco que embora o problema de pesquisa tenha se originado a partir de minhas vivências como formadora, entendo que as reflexões aqui explicitadas por meio da teoria, permitem ampliar a reflexão, buscando a construção de outros conhecimentos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizada a modalidade Estudo de Caso, analisando uma experiência de formação continuada a partir das práticas das formadoras do Núcleo Regional de Santa Felicidade, por meio do olhar dos professores. A escolha pelo estudo de caso, deve-se ao fato desse ser uma forma particular que permite uma análise profunda de uma situação singular, um fenômeno particular, uma prática de formação diferenciada, dentro de um sistema de ensino.

Nessa perspectiva, Marli André (2008) explicita “o estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e complexidade próprias”. Para André (2008), o estudo de caso é mais concreto, contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. Ludke e André (1986) apontam que o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de **um** caso, simples e específico ou complexo e abstrato e precisa ser bem delimitado. Também Triviños (1987, p. 133) explicita que “o estudo de caso é uma unidade que se analisa profundamente”.

Assim, a unidade de estudo escolhida para o estudo de caso foi a formação do PROFÍ, a partir da reorganização do curso no NRE-SF, repensado a partir da experiência dos professores e formadores deste NRE. Essa escolha teve como critério a boa avaliação da formação pelas professoras. No Capítulo 3 serão apresentadas de forma detalhada essa reorganização e as ações diferenciadas das formadoras.

A pesquisa aconteceu em três momentos: fase exploratória, ida a campo e análise do material documental e empírico. Essas fases não aconteceram numa sequência pré-estabelecida, visto que a pesquisa qualitativa é indutiva e vai se estabelecendo à medida que os dados são coletados, num constante ir e vir.

Para a coleta dos dados, foram utilizados como instrumentos: análise documental do caderno final do PROFÍ, questionários semiestruturados e entrevistas com professores participantes do curso.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Conforme a autora, a análise de conteúdo “é um

método muito empírico, dependendo do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.” (BARDIN, 2011, p.36). A análise ocorre por meio de inferência, com base nos indicadores das entrevistas realizadas na pesquisa, articuladas à base teórica. Ainda segundo a autora, não existe regra pronta para a análise de conteúdo, esta tem de ser reinventada a cada momento. Bardin (1999, p.11) conceitua a análise de conteúdo como

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discurso (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica baseada na inferência[...] entre o rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Segundo a autora, três etapas são necessárias para a realização da análise de dados: a descrição analítica e a interpretação referencial dos dados, e a pré-análise, caracteriza-se pela organização do material, pela “leitura flutuante”, assim denominada por Bardin (2011), e que permite ao pesquisador formular hipóteses e elaborar indicadores para a interpretação referencial, seguindo as regras da exaustividade, da representatividade e da pertinência. Desta forma, corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 2011, p.121)

A segunda etapa, caracteriza-se por um estudo mais aprofundado dos documentos, amparado nos referenciais teóricos selecionados e nas hipóteses formuladas. Nessa etapa, iniciam-se os procedimentos de codificação, classificação e categorização. A fase de interpretação referencial é a etapa em que o pesquisador irá desvendar, a partir da interação entre os dados coletados, o conteúdo latente. Para Triviños (1987), a inferência pode partir das informações dadas pelo sujeito da pesquisa ou pelas “premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação” (TRIVINOS, p. 60, 1987).

Após a coleta de dados e a caracterização dos sujeitos, foi realizada a pré-análise do material por meio de leituras e releituras sucessivas, e, busca de elementos coincidentes e procurando informações que se destacavam e permitiam a classificação e organização dos dados, sempre respeitando as

respostas dadas pelos professores. Em seguida, foram confrontados os dados com o referencial teórico estabelecido para a pesquisa, a partir do aprofundamento da revisão de literatura, em vista de avançar do nível explicativo e descritivo para o compreensivo (Santos, 2005), de modo a acrescentar algo novo à discussão sobre a formação continuada de professores e sua relação com a prática pedagógica.

Cabe esclarecer que, conforme protocolo estabelecido, o projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética, por meio da Plataforma Brasil (anexo 1). Também foi necessário solicitar autorização da SME para encaminhar os questionários e realizar as entrevistas em escolas deste município (anexo 2).

2.1. A BUSCA PELOS REGISTROS ESCRITOS: ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental usa materiais escritos que foram utilizados como fonte de informação sobre o objeto de pesquisa. Para André e Ludke (1986), a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois se constituem numa fonte natural de informações, que, muitas vezes, podem indicar problemas que devem ser mais bem explorados por meio de outros métodos. Conforme Bogdan e Biklen (1991), a análise documental pode dar acesso à “perspectiva oficial” e auxiliar na compreensão do programa pesquisado. Minayo (2008, p.22) contribui, dando um enfoque plural para a análise documental: “a metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador”. Portanto, o objetivo da análise documental é analisar e identificar informações que contribuam para responder à questão da pesquisa.

Ludke e André (1986) indicam procedimentos metodológicos para a análise documental: caracterizar o documento a partir do objeto de estudo, em seguida proceder a codificação, análise de conteúdo, construção de categorias e análise crítica baseado no referencial teórico. Nessa etapa, o pesquisador precisa interpretar as informações realizando uma leitura exaustiva do material, extraindo informações e buscando analisar além do que está escrito, fazendo inferências na medida do possível.

Para realizar a análise documental é fundamental avaliar o contexto histórico no qual foi produzido o documento, bem como a conjuntura política, socioeconômica, cultural que propiciou a produção dele (Cellard, 2008). Nessa pesquisa, foi realizada análise do documento escrito como diretriz de uma formação organizada por uma determinada gestão municipal. Também foi fundamental contextualizar esse período.

Na primeira etapa da análise documental, foi utilizado como fonte o “Caderno Final do PROFI”, documento oficial escrito pelos organizadores da formação, contendo objetivos, organização do curso e avaliação da etapa de 2016, a partir do olhar da SME. Em seguida, para análise documental dos dados, foi realizada a análise de conteúdo selecionando segmentos ou palavras recorrentes no texto por meio de leituras e releituras que indicaram as categorias a serem estabelecidas. Ressalta-se que nessa pesquisa foi mais explorado o contexto em que ocorreu o PROFI e não apenas a frequência de determinadas palavras ou segmentos recorrentes.

Cabe salientar, algumas vantagens e limitações da análise documental. Segundo Gil (2010), pode-se destacar como vantagens: possibilita investigar processos de mudanças sociais e culturais; permite a obtenção de dados com menor custo e favorece a obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos. Como limitações Guba e Lincoln (1981) afirmam que: os documentos são amostras não-representativas dos fenômenos estudados – por vezes os documentos não traduzem as informações reais, visto que não foram elaborados com o propósito de fornecer dados para uma investigação posterior ou a quantidade de documentos não permite fazer inferências; falta de objetividade e validade questionável – os documentos são resultados de produção humana e social e não há garantias dos dados serem fidedignos; representam escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados

Para realizar essa etapa da pesquisa, inicialmente, foi necessário entrar em contato com o Departamento de Desenvolvimento Profissional da Secretaria Municipal de Educação para conversar com a Gerente de Desenvolvimento Profissional, via telefone, na tentativa de agendar um horário para dialogar pessoalmente. Com a impossibilidade do encontro presencial, enviei um e-mail, que rapidamente foi respondido.

A profissional encaminhou-me o “Caderno Final do PROFI”, que continha os dados referentes aos objetivos e organização da formação, bem como alguns dados relacionados à frequência e resultados do programa. Ao retornar solicitando o projeto do curso, para que pudesse analisar os objetivos da formação de formadores e dos professores, informaram-me que não houve autuação² do processo, o que dificultou inclusive a emissão dos certificados dos participantes. Portanto, o único documento utilizado para análise documental foi o Caderno Final.

2.2. O QUESTIONÁRIO

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 190), o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas sem a presença do pesquisador. Uma de suas maiores vantagens é o número de pessoas alcançadas e a possibilidade do sujeito expressar-se livremente. Como no questionário, o pesquisador não está presente para esclarecer possíveis dúvidas, precisa ser planejado com boas perguntas e sempre iniciar com uma breve explicação da natureza da pesquisa a ser respondida. No caso desta pesquisa, isso foi realizado conforme Apêndice 1.

Com o objetivo de realizar uma pesquisa exploratória, tendo em vista a delimitação do objeto de estudo, foi organizado um questionário semiestruturado (apêndice 3), a fim de buscar subsídios sobre as contribuições do PROFI na prática dos professores no NRE-SF. Segundo Alves- Mazzotti (1999), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar, por meio da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados.

Quatro perguntas formaram o questionário, além de um espaço para considerações finais, no qual os professores poderiam expressar opiniões ou destacar alguma ideia, se assim desejassem. Inicialmente o questionário foi pré-testado com 4 professoras, após análise do conjunto destas respostas, foi complementado, pois percebi que era necessário aprimorar as perguntas,

² Conforme dicionário online de português “Ação através da qual se dá início aos autos de um processo”. Na RME os cursos passam por processo de autuação para efeitos de inscrição e certificação.

alinhando-as aos objetivos da pesquisa. Assim, as questões foram elaboradas de modo que permitissem atender aos objetivos da pesquisa e identificar as impressões dos docentes sobre a formação pesquisada.

A coleta de dados, por meio de questionário, foi realizada em dois momentos: numa primeira fase, exploratória, foram encaminhados questionários, via e-mail, para as 16 escolas do Núcleo Regional de Educação de Santa Felicidade (NRE-SF) que os professores frequentaram a formação em 2016. No entanto, o nível de respostas por meio digital foi muito baixo, somente 6 professoras responderam. Como a técnica do questionário pressupõe uma quantidade significativa de respondentes, foi utilizada a estratégia de levar o questionário impresso, em mãos, para as professoras responderem. O material impresso foi entregue para a diretora da escola ou para a pedagoga e combinada data da devolução, o qual fui buscar pessoalmente. A partir disso, foi possível contemplar um número maior de respondentes. Outra dificuldade encontrada foi que muitos professores mudaram de local de trabalho³ ou se aposentaram, o que não permitiu a entrega da totalidade dos questionários a todas as participantes do PROFÍ 2016.

Nessa segunda etapa, foram distribuídos 100 questionários para 13 escolas, considerando o porte (número de professores regentes de cada uma delas). Nessa etapa, não foram consideradas 3 escolas mais distantes do polo de formação e que os professores pouco participaram do programa. Como resultado, foram recolhidos 51 questionários respondidos. A tabela a seguir explicita as escolas, nomeadas de 1 a 13 e o número de professores respondentes, em números absolutos e percentual.

Tabela 2 -Escolas e Número de questionários respondidos

ESCOLA	Nº QUESTIONÁRIO. ENTREGUES	Nº QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS	PERCENTUAL
ESCOLA 1	10	4	40%
ESCOLA 2	10	4	40%
ESCOLA 3	10	3	30%
ESCOLA 4	5	2	40%
ESCOLA 5	10	6	60%

³ Na RME, ao final do ano letivo todos os professores que desejarem podem inscrever-se no Concurso de Remanejamento e transferir-se para outra escola.

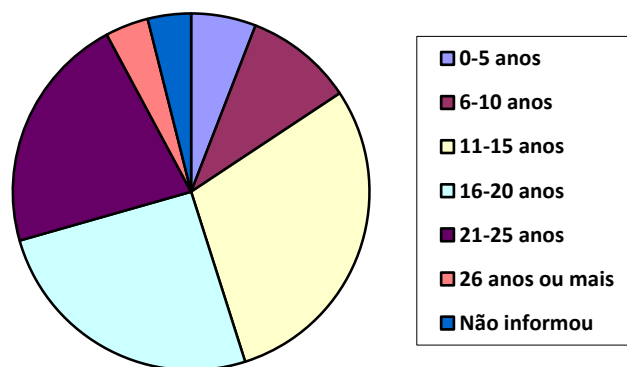
ESCOLA 6	10	6	60%
ESCOLA 7	5	2	40%
ESCOLA 8	10	7	70%
ESCOLA 9	10	5	50%
ESCOLA 10	10	4	40%
ESCOLA 11	6	3	50%
ESCOLA 12	5	2	40%
ESCOLA 13	5	2	40%
TOTAL	106	51	48,11%

Fonte: A autora

Do total de respondentes do questionário (48,11%), a maioria era bastante experiente na docência, com uma maior concentração entre 11 e 15 anos de tempo de serviço. Numa análise sucinta, atribuo importância a esses dados, considerando os níveis de processo formativo do professor, conforme Marcelo (1999) e os ciclos vitais dos professores, investigação desenvolvida por Huberman (2000). Devido à sua relevância, esses dados serão retomados posteriormente.

O gráfico abaixo refere-se à caracterização do tempo de serviço dos sujeitos que responderam ao questionário sobre o PROFI.

Figura 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa – tempo de atuação na RME



Fonte: A autora.

Observando o gráfico, 39 professores tinham 11 anos ou mais de docência na rede municipal. Em números absolutos, 5 professoras tinham entre 6-10 anos, 15 professoras entre 11 -15 anos de RME, 13 professoras entre 16-20 anos e 11 professoras entre 21-25 anos e somente 3 professoras tinham menos de 5 anos na docência. Em percentuais, 76,47% das docentes já atuavam na RME há mais

de 11 anos, o que caracteriza um grupo de docentes bastante experiente na função.

Quanto à formação dos professores que responderam ao questionário, observa-se uma maioria de docentes com formação em pedagogia (82%), porém aparecem outras licenciaturas, além do Normal Superior e magistério, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Formação dos professores que responderam ao questionário

FORMAÇÃO	NÚMERO ABSOLUTO
PEDAGOGIA	42
NORMAL SUPERIOR	3
MAGISTÉRIO	1
LICENCIATURA EM ARTE	1
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	2
LICENCIATURA EM DESENHO	1
FONOAUDIOLOGIA	1
TOTAL	51

Fonte: a Autora.

Para análise das questões abertas, tomei como referência as atividades desenvolvidas durante a formação, a metodologia do PROFI e as diferentes estratégias de ensino na matemática, considerando a articulação teoria prática. O questionário trouxe indicadores para a escolha dos professores a serem entrevistados. Para garantir o sigilo dos respondentes, serão denominados com nomes de flores.

2.3. AS ENTREVISTAS: O ENCONTRO COM OS PROFESSORES

A entrevista, um dos principais instrumentos de coleta utilizados nas pesquisas de abordagem qualitativa é “um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre entrevistador e entrevistado e a obtenção de informações detalhadas sobre o que se está pesquisando” (Oliveira, 2012, p. 86). Bogdan e Biklen (1994) salientam que a entrevista permite a recolha de dados descritivos na linguagem dos sujeitos participantes, e possibilita que o pesquisador desenvolva uma ideia sobre como os sujeitos interpretam o fenômeno estudado.

Conforme Triviños (1987), a entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”. Segundo o autor, a entrevista semiestruturada, escolhida como uma das técnicas de coleta de dados para esta pesquisa, valoriza a presença do pesquisador e favorece liberdade e espontaneidade ao entrevistado, trazendo maior riqueza à investigação.

Portanto, o segundo momento desta pesquisa consistiu na seleção dos sujeitos entrevistados, tendo em vista o problema desta pesquisa: Quais as contribuições do PROFI para a prática pedagógica dos professores da RME? Como critério, foram selecionados aqueles professores que manifestaram, via questionário, que incorporaram algumas mudanças em suas práticas, buscando professores com diferentes tempos de serviço na docência. Também foram selecionadas duas professoras que consideraram que a formação não atendeu suas necessidades de trabalho pedagógico. Das seis professoras selecionadas para entrevista, duas atuam em escolas de período integral e quatro atuam em período regular⁴.

A entrevista foi individual, organizada no formato semiestruturado, seguindo roteiro prévio (apêndice 2), porém permitindo adaptações, correções ou esclarecimentos no desenrolar do processo de pesquisa (Ludke e André, 1986). Triviños (1987) destaca que a entrevista parte de questionamentos básicos, apoiados no interesse da pesquisa e podem ser ampliadas à medida que se recebem respostas do entrevistado.

Importante destacar que, durante a entrevista, é de fundamental importância criar uma relação de respeito, interação, estímulo e aceitação mútua, para permitir o aprofundamento do tema a ser pesquisado, conforme apontam Ludke e André (2014). Nesse sentido Bogdan e Biklen (1991, p. 136) afirmam:

No início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente. Muitos sujeitos, a princípio, ficam apreensivos, negando a existência de alguma coisa importante a dizer. Nesses casos o entrevistador tem que ser encorajador e apoiante.

⁴ A RME tem escolas denominadas de integrais que funcionam por 8 horas e o estudante é atendido no contraturno com oficinas de diferentes atividades, como tecnologia e informação, esporte, Língua Portuguesa e Matemática, entre outras. Como período regular, considere escolas cujo funcionamento é de 4 horas.

Desta forma, as entrevistas foram agendadas previamente e realizadas nas escolas onde as professoras atuam, durante sua hora-permanência⁵. A duração das entrevistas houve variação de duração de trinta e cinquenta minutos, conforme a interação com as entrevistadas. Foram gravadas com o consentimento das docentes e, em seguida, transcritas, realizando as correções para modalidade escrita da língua, mantendo-se o sentido das respostas. Também foram testadas previamente, com a finalidade de verificar se as questões atendiam aos objetivos da pesquisa. Foram necessários ajustes para o roteiro final, anexado neste trabalho (Apêndice 5).

É importante ressaltar que o roteiro da entrevista foi elaborado considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico selecionado para este trabalho. A entrevista foi realizada a partir de uma conversa inicial, em que expliquei os objetivos da pesquisa e em seguida solicitei que a professora relatasse sua trajetória profissional - tempo de docência, sua experiência como professora, formação acadêmica e importância da formação continuada para sua prática pedagógica. A partir desses disparadores, e já estabelecido um clima de confiança mútua e harmonia entre mim e a entrevistada, iniciaram-se as questões relacionadas às práticas vivenciadas no PROFI e suas contribuições para o fazer pedagógico. Embora houvesse um itinerário previsto para a entrevista, essa foi acontecendo sem uma sequência rígida, conforme a interação entre o entrevistado e a pesquisadora, respeitando o ritmo e o discurso da professora.

Como o foco desta pesquisa é a formação que aconteceu no ano de 2016, durante a entrevista foi necessário lembrar alguns momentos formativos, estabelecendo reflexão e diálogo para a partilha dos significados individuais que a formação imprimiu em cada uma das professoras.

O quadro a seguir refere-se à caracterização das professoras entrevistadas, segundo os critérios já explicitados. Para preservar o sigilo e anonimato das docentes entrevistadas, a partir daqui serão identificadas com nomes de flores.

⁵ Na RME de Curitiba, foi implantado em 2013 a hora-permanência, onde o professor dispõe de sete horas semanais para planejamento, sendo quatro horas agrupadas em uma manhã ou tarde e as outras três horas distribuídas ao longo da semana.

Quadro 1- Caracterização dos sujeitos entrevistados

PROFESSORA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA RME	FUNÇÃO EM 2016	FORMAÇÃO	SEXO
MARGARIDA	5 ANOS	REGENTE DE 3º ANO E PEDAGOGA	PEDAGOGIA	F
ROSA	15 ANOS	REGENTE DE 1º ANO	PEDAGOGIA	F
AMARILIS	10 ANOS	REGENTE DE 4º ANO	PEDAGOGIA	F
DÁLIA	23 ANOS	REGENTE DE 5º ANO E OFICINA DE MATEMÁTICA NO INTEGRAL	MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	F
FLOR-DE-LOTUS	24 ANOS	REGENTE DE 5º ANO	TECNOLOGIA DE PROCESSAMENTO DE DADOS E PEDAGOGIA	F
HORTÊNCIA	25 ANOS	REGENTE DE 3º ANO E REGENTE DE 4º ANO	MATEMÁTICA (LICENCIATURA)	F

Fonte: a autora.

Como observa-se no quadro, todas as professoras são do sexo feminino e, em sua maioria, com bastante experiência na docência. Das seis entrevistadas, 3 trabalham 40h e por isso aparecem com duas funções. Ao selecionar as entrevistadas procurei, além dos critérios já explicitados anteriormente, buscar professoras com diferentes tempos de atuação na RME. Logo, uma das professoras tem 5 anos de trabalho na RME e todas as outras estão entre 10 e 25 anos de trabalho. Quanto à formação, há três licenciadas em pedagogia, duas em matemática e uma em pedagogia e processamento de dados. Cabe salientar que, como a maioria das professoras já tem bastante experiência na docência, passaram por diferentes processos de formação continuada.

3. O PROFÍ E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Ao se considerar os desafios contemporâneos originados pelas transformações sociais e a conseqüente complexidade da função docente, exige-se, hoje, um novo perfil do professor, com uma sólida instrumentalização de conhecimentos teóricos, didáticos e metodológicos para ensinar os estudantes. Nesse sentido, a formação continuada é considerada um elemento importante para a melhoria da qualidade do ensino. Para cumprir a tarefa desafiadora de ser professor no século XXI, os docentes precisam constantemente buscar o aperfeiçoamento de sua competência pessoal e profissional. Nessa direção, Romanowski (2009, p.138) assevera:

a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

O processo de formação continuada acompanha o professor por toda sua vida profissional, visto que a formação inicial já não é mais suficiente para garantir a qualidade do exercício docente, conforme discutem diversos autores, entre eles Freire (1999), Nóvoa (1992) e Romanowski (2009). No entanto, é fundamental ressaltar que o desenvolvimento profissional depende de muitos aspectos como reconhecimento social, remuneração adequada, infraestrutura e boas condições de trabalho, clima organizacional e formas de organização pedagógica que também impactam sobre a competência profissional docente.

Entendida no contexto da legislação, a formação continuada deve oportunizar aos profissionais programas de formação que impactem na progressão da carreira e na organização da escola. Conforme Imbernon (2009, p. 35), “se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se “culturar o mestre, até criar-lhe uma identidade, mas sem torná-lo mais inovador”.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2014/2024 - destaca a importância da formação, desenvolvimento profissional e valorização profissional dos professores. A partir do PNE, são estabelecidas as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica no Parecer

CNE/CP nº 2/2015 e Resolução CNE/CP nº 2/2015. Dentre as orientações da Resolução nº2/2015, destaque:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A oferta de formação continuada em serviço tem como principal objetivo a atualização e o aprofundamento de conhecimentos dos docentes, considerando as mudanças sociais referentes às concepções de criança e escola, a inserção de novas tecnologias e, principalmente, às demandas impostas pelas classes trabalhadoras e pelos grupos de excluídos socialmente presentes nos bancos escolares.

Segundo Marcelo (1999, p.26), a formação de professores:

estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Ao considerar essa afirmação, podemos concluir que a formação é um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagem, na qual o profissional, ao longo de sua trajetória, agrega as suas experiências, repensa suas práticas e constrói novos conhecimentos nas diferentes etapas de formação. Segundo Alarcão (2003), o processo de formação continuada é dinâmico e o professor vai adequando de acordo com as necessidades de sua vida profissional, bem como seu desenvolvimento como pessoa, visto que não é possível separar as dimensões pessoais das profissionais. O docente se educa e se forma no decorrer de sua vida profissional. Nóvoa (2009), em seus estudos afirma que o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor.

Assim, a formação continuada não pode ser entendida como um fim em si mesma e nem consiste num processo de atualização científica e pedagógica, mas constitui-se num espaço que permite ao professor repensar sua prática e

(re)construir saberes que contribuirão para o aperfeiçoamento de seu desempenho. A formação não se constrói pela acumulação ou justaposição de cursos, mas sim pela reflexão sobre as práticas docentes (Nóvoa, 1992).

Brzezinski (2006, p.34) considera que a formação continuada:

deve proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial na vivência pessoal e no saber da experiência docente, deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional.

Nesse sentido, a formação continuada proporciona ao professor momentos significativos de estudo, de reflexões e de múltiplas aprendizagens. Conforme Freire (1981, p.10) “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito, não de objeto”.

Ainda sobre o conceito de formação continuada, Imbernon (2009, p.107) contribui:

É o abandono do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela presença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la.

Outra autora que nos traz contribuições para entender a formação continuada é Chantrayne-Demilly, que conceitua formação como “os modos de socialização comportando uma função consciente de transmissão de saberes e de saber-fazer” (CHANTRAYNE-DEMAILLY, 1992, p.143), destaca ainda que a formação continuada pode dividir-se em duas categorias: a formal e a informal. Como formais podemos considerar aquelas desligadas da atividade socialmente constituída, como os estágios de formação contínua, por exemplo. Já, as informais são as aprendizagens em situação, cujos professores aprendem por imitação ou contato com outros mais experientes. A autora ainda apresenta 4 modelos de formação continuada: a forma universitária, a forma escolar, a forma contratual e a forma interativa-reflexiva, conforme quadro abaixo descreve:

Quadro 2 - Modelos de Formação Continuada

MODELOS DE FORMAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	FINALIDADE
UNIVERSITÁRIA	-Caracterizada pela personalização da relação pedagógica.	Transmissão do saber e da teoria

	-De caráter voluntário	
ESCOLAR	-Caracterizada pela relação institucional. -De caráter obrigatório.	Transmissão de saberes definidos exteriormente, por uma instituição (Igreja, Estado, etc.)
CONTRATUAL	- Relação contratual entre formando e formador/cliente-fornecedor, com a transmissão de saberes de natureza diversa.	Possibilidade de negociação do programa de formação pretendido.
INTERATIVA-REFLEXIVA	-Caracterizada pela possibilidade de ajuda mútua entre formandos e formadores, os saberes são parcialmente produzidos na relação pedagógica estabelecida durante a formação.	Estimular a capacidade de resolução de problemas reais.

Quadro organizado a partir do texto "Os professores e sua formação", de Chantrayne-Demilly, 1992.

Fonte: A Autora

Chantrayne afirma que esse último modelo, interativo-reflexivo, é o que mais mobiliza os professores, pois suscita menos resistência, proporciona maior autonomia, permite colocar em prática saberes paralelamente ao processo de formação e conseqüentemente "inventar novos saberes profissionais" (CHANTRAYNE, 1992, p.157). No entanto, segundo a autora, nenhum desses modelos pode ser encontrado em "estado puro".

Atualmente, considera-se no processo desenvolvimento profissional dos docentes, maior ênfase no "fazer formação com" o professor e não "para o professor". Ou seja, faz-se necessário, na construção dos processos de formação, considerar a realidade local em que o professor atua e suas necessidades formativas. Desta forma, a formação continuada pode contribuir para uma ação reflexiva dos professores, que levem a repensar sua prática pedagógica, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que contribuam para o aprimoramento dessa.

Marcelo (1999) contribui com seus estudos ressaltando que a formação de professores foi se "apresentando progressivamente como uma potente matriz disciplinar" e, ainda que hoje, a formação de professores é entendida como uma disciplina, "com características específicas que a distinguem de outras disciplinas do arco didático". Essa distinção deve-se ao fato de que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas, superando a dicotomia

entre teoria e prática. Com essa perspectiva, pode-se dizer que o campo da formação de professores poderia ser definido como aquele em que se estuda o “aprender a ser professor”, ao longo de sua trajetória docente.

O autor apresenta cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores: existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa. Marcelo destaca ainda quatro níveis principais no processo formativo do professor, a saber: (a) fase pré-treino: caracterizado pela experiência no processo de formação na educação básica que todos os professores vivenciam; (b) fase de formação inicial: relacionada à apropriação do conhecimento pedagógico e específico, em uma instituição que tem como foco a formação docente; (c) fase de iniciação, período de aprendizagem prática - período de sobrevivência; (d) fase da formação continuada: caracterizada pelo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Huberman (2000) descreve também o ciclo vital dos professores, a partir do tempo de exercício da docência. Para o autor, esse ciclo não é linear e as prioridades de formação variam conforme o decorrer da carreira. Huberman destaca que o desenvolvimento da carreira é um processo e não em uma série de acontecimentos. “Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38). O quadro a seguir sintetiza suas ideias:

Quadro 3 - Ciclo Vital dos Professores - Huberman

TEMPO DE DOCÊNCIA	FASES
1-3 anos	Entrada na carreira, fase de descobertas e de sobrevivência
4-6 anos	Estabilização, consolidação de habilidades, maior autonomia e segurança em suas escolhas.
7-25 anos	Fase da diversificação, da busca pelo aperfeiçoamento profissional, da motivação por novas formas de ensinar.
25-35 anos	Fase da serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações.
35-40 anos	Fase da desaceleração, do desinvestimento profissional.

Fonte: A autora

Portanto, o ciclo vital da carreira docente representa aspecto importante a ser considerado ao organizar estratégias de formação continuada (Candau, 1997).

Nesta lógica, a formação continuada é um processo dinâmico, que se constrói por meio de um trabalho de reflexão sobre a prática, da interação entre docentes e de (re)construção da identidade profissional. Candau (2000) destaca que a escola é um importante espaço de formação. No dia a dia, o professor aprende e (re)aprende seu fazer pedagógico, refletindo sobre sua própria prática, identificando fragilidades e potencialidades no seu trabalho. O desafio é tornar a escola um espaço de produção e troca de saberes, articulando teoria e prática, em consonância com as modificações do contexto social, cultural e político em que ela está inserida.

Repensar a formação de professores pressupõe uma abordagem que possibilite ao docente analisar sua prática pedagógica, considerando os saberes da experiência construídos ao longo da carreira desse professor. Estudos de Martins (2003), mostram que para superar a dicotomia entre teoria e prática é necessário desenvolver uma ação formativa que ultrapasse a transmissão-assimilação de conhecimentos pedagógicos. Importa alterar não apenas os conteúdos de menos críticos para mais críticos, mas sobretudo alterar o processo de formação envolvendo os sujeitos, trabalhando com eles e não sobre eles. Conforme Martins (2003, p.175):

É preciso romper com o eixo transmissão-assimilação (que se caracteriza pela separação entre teoria e prática), em que se distribui o saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar *sobre*, mas de vivenciar e refletir *com*. [...]tomando como ponto de partida o saber gerado na prática cotidiana dos agentes do processo, ocorre uma apreensão mais duradoura e profunda do saber que está sendo veiculado.

Ao se considerar a universalidade de acesso à escola e o direito de todos aprenderem, faz-se necessário a qualificação no atendimento dos estudantes em situação de vulnerabilidade. A Constituição Cidadã, promulgada em 1988, consolidou a ideia da educação como direito público subjetivo inalienável dos cidadãos brasileiros. Isto posto, abrem-se as portas das escolas para todos os brasileiros, conforme art. 208, VII, § 1º, que legisla: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e traz para o debate a

necessidade e proporcionar trajetórias mais equânimes, de uma prática mais comprometida com os interesses das classes trabalhadoras.

A UNESCO também sinaliza a importância do direito à educação, entendendo-a “como direito humano e bem público que permite às pessoas exercer os outros direitos humanos”. Reconhecer o direito de todos à aprendizagem reforça a necessidade de investimentos na formação continuada de professores, pois a escola continua sendo um importante local de acesso aos bens culturais.

Assim, os professores têm como desafio articular o ensino aos interesses da maioria da população. Para isso, faz-se necessário compreender a educação como produto das condições sociais e históricas, recuperando o papel político da educação. Freire (1977, p.35) diz que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”.

No entanto, para atender a todos esses alunos, não basta o domínio do conteúdo e conhecer metodologias didáticas para distribuí-lo. É necessário que o professor, além do domínio dos conteúdos, consiga estabelecer novas relações sociais no interior da escola, seja na sala de aula, seja na organização da escola como um todo.

A propósito, Santos (1992) afirma que existem dois tipos de relações sociais no interior da escola e da sala de aula: a de Tipo I e a de Tipo Novo. As relações sociais de Tipo I favorecem o individualismo, a subordinação, a passividade, a disciplina. Já as relações de Tipo Novo são práticas sociais determinadas por problemas oriundos da prática e que oportunizam relações sociais mais solidárias, mais horizontais, mais coletivizadas. Santos (2005, pg. 24) afirma:

Uma pedagogia que terá como referência básica um novo tipo de relacionamento social. [...]cada um deve ser aceito e reconhecido o direito de expressar o seu ponto de vista. Na verdade, o que pretendemos é que o processo de trabalho pedagógico seja subordinado ao controle coletivo. Vivenciando de modo prático essa forma organizacional coletiva as pessoas aprendem a trabalhar coletivamente não há outra forma de aprender a trabalhar coletivamente a não ser praticando.

Desse ponto de vista, não cabe ao professor transmitir conteúdos sistematizados, mas em conjunto com os estudantes selecionar, produzir,

aprender os conhecimentos considerados essenciais pelo grupo, gestando novas práticas pedagógicas.

Para que isso ocorra, é fundamental que a formação continuada ofertada aos docentes ultrapasse a concepção de transmissão-assimilação de conteúdo, de modelos ou receitas didáticas, estabelecendo uma nova forma de abordagem, valorizando os saberes docentes e as práticas educativas. É fundamental repensar as ações de formação continuada em serviço aos professores, entendendo os alunos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Para isso, é preciso imprimir novas relações formador-professor, novas relações de organização na escola e novas relações com o conhecimento.

Para tanto, é importante compreender que vivemos em uma sociedade capitalista em que o objetivo da escola é contribuir para a produção e reprodução da força de trabalho (Santos, 2005). Segundo o autor, neste século amplia-se o papel da escola e sua responsabilidade na formação de novos trabalhadores que além de saber ler, escrever e contar precisam “assimilar novas tecnologias, dominar ferramentas do mundo informatizado e trabalhar em equipe”.

Pimenta (2017, p.90) assevera que a natureza do trabalho docente consiste em “ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” e espera-se que a partir dos processos de formação o docente desenvolva condições de resolver as situações que o ensino, como prática social, lhes apresenta no cotidiano. Desse ponto de vista, a formação de um profissional reflexivo pressupõe considerar o professor como sujeito do processo, valorizar os saberes já construídos por ele ao longo de sua trajetória profissional, abrir caminho para uma autonomia profissional compartilhada, sempre observando os elementos do contexto escolar. A propósito, Imbernón (2006, p.39) afirma:

o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores. Nessa linha, o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, como o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

É recomendável que essa reflexão tenha como eixo condutor a prática do professor articulada aos conhecimentos teóricos em um processo de ação-reflexão-ação. Estudos recentes de Day (2001), Nóvoa (1995) e Schön (1995)

reconhecem a necessidade de uma formação continuada entendida como processo contínuo e permanente, que leve os professores a se mobilizarem para a reflexão sobre sua prática. Schön afirma que para formar um profissional é preciso melhorar sua capacidade reflexiva e identificar as concepções prévias que cada professor traz sobre o ensino, pois essas concepções influenciam as práticas desses docentes em sala de aula.

Além disso, é preciso entender a formação de professores como um processo contínuo. Marcelo Garcia (1995, p 54-55) coloca que “apesar de ser composto por fases claramente diferenciadas do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa”. Ou seja, é fundamental planejar uma formação continuada que considere a realidade em que o professor atua e suas necessidades formativas. Destarte, a formação pode contribuir para uma ação mais reflexiva dos professores, que os levem a repensar sua prática pedagógica cotidiana.

Nóvoa (2009) destaca que os cursos de formação docente se encontram em situação decisiva, pois a sobrevivência da profissão de professor depende do trabalho nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Afirma ainda que “se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente, passarão ao largo de um dos principais desafios deste princípio do século XXI” (2009, p.44).

Nesse sentido, a formação de professores pode contribuir na perspectiva de reconhecer o professor como um trabalhador intelectual, um adulto que aprende por meio de sua própria prática, bem como pelo compartilhamento dessas experiências. Assim, as ações formativas deveriam caminhar na direção de trabalho coletivo, de trocas, partindo das experiências dos professores e considerando as trajetórias profissionais de cada um. Permanece o desafio de compreender como ocorrem os processos de aprender a ensinar e tornar-se professor, bem como o sonho de um ensino que promova a justiça social.

3.1. DIFERENTES PARADIGMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Diferentes paradigmas de formação continuada têm orientado políticas de formação de professores no Brasil e no mundo, atreladas aos diferentes

momentos históricos vivenciados. Conforme Cunha (2016), as posturas filosóficas e epistemológicas que sustentam a compreensão dessas políticas, têm relação direta com as propostas de formação docente.

As concepções que embasam a formação de professores aqui explicitadas estão fundamentadas em três modelos: a racionalidade técnica, a racionalidade prática e a racionalidade crítica. Esses modelos ainda estão presentes na formação do professor, acentuando-se conforme os interesses sociais e políticos do país.

Conforme Diniz Pereira (2014), “no modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”, ou seja, é um transmissor de conhecimentos enciclopédicos acumulados pela humanidade. Esse é um dos modelos de formação continuada mais difundidos cuja base de formação docente é o conjunto das disciplinas científicas, priorizando-se o conteúdo específico da área do conhecimento a ser trabalhado.

Por isso, a atividade docente é vista como instrumental e os conhecimentos pedagógicos tem pequeno espaço entendendo que são os conhecimentos teóricos que servirão de base para aplicação da prática pedagógica. Há uma separação entre teoria e prática, sendo que esta última é considerada mero espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos. Candau (1988) reforça que nesse paradigma “toda a preocupação se centra nos aspectos operacionais da formação e do processo de ensino-aprendizagem”.

Essa especificidade é criticada por Nóvoa (1995, p. 27):

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo. [...] A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental? Os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos científicos. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Na perspectiva da racionalidade técnica, o professor competente é um bom executor de tarefas e a formação docente tem como principal objetivo levar o professor ao domínio de aplicações do conhecimento científico produzido por

outros (Perez Gomes, 1992). Desconsidera-se que a profissão docente atua no campo das relações humanas e, portanto, da subjetividade.

Diniz Pereira (2008) destaca ainda que há três modelos de formação baseados na racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional.

Ao criticar a racionalidade técnica, Schon (1983) afirma que esse modelo se mostra inadequado à formação de professores, pois desconsidera situações advindas da prática, inclusive separando-a da pesquisa, conforme Schön (1983, p.26):

Pesquisadores supostamente fornecem a ciência básica e aplicada a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Profissionais supostamente suprem os pesquisadores com problemas para estudo e testes a respeito da utilidade dos resultados de pesquisa. O papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do professor

Como alternativa a esse modelo de formação, surge, no início do século XX, a racionalidade prática, que rompe com o modelo anterior, considerando a prática como importante eixo preparador da formação do professor, desde o início da sua formação. Dewey é considerado um dos precursores desse modelo formativo. A partir do conceito de racionalidade prática, o professor “é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores (Diniz Pereira, 2009, p.113). Nesse sentido, o contato com a prática deve acontecer logo no início da formação e os problemas oriundos desse contato devem enriquecer as discussões teóricas, articulando teoria e prática. Esse processo está pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico. Perez Gomes (1992) destaca que uma estratégia eficaz de formação é a aprendizagem por meio de práticas, de experiências.

Diniz Pereira (2008) aponta que existem três modelos que procuram superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores, na perspectiva da racionalidade prática: o modelo humanístico, o modelo de “ensino como ofício” e o modelo orientado pela pesquisa.

Para Pérez Gómez (1995, p, 111), a prática é o ponto de partida a partir do qual o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora teorias. Afirma

ainda que “nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo”.

Nos anos 80, Schön (1983) alerta para que os pesquisadores olhem para o professor como alguém que não separa o pensar do fazer. Segundo Schön (1983, p.40):

No mundo real da prática, problemas não são apresentados ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir de elementos das situações problemáticas os quais são enigmáticos, inquietantes e incertos. Para converter uma situação problemática em um problema, o profissional deve fazer um certo tipo de trabalho. Ele deve compreender uma situação ambígua que inicialmente não era por ele compreendida.

Esses dois modelos de formação, da racionalidade técnica e da racionalidade prática focalizam dimensões internas da instituição escolar, sem considerar as características sociais, políticas e econômicas que as envolvem.

Diniz Pereira (2008) aponta três modelos baseados na racionalidade crítica: o modelo sócio-reconstrucionista, o modelo emancipatório ou transgressivo e o modelo ecológico crítico.

No modelo da racionalidade crítica, conforme Diniz Pereira (2008), a educação é historicamente localizada, é uma atividade social com consequências sociais, que afeta a vida dos envolvidos. Pesquisa é a palavra-chave, ensino e currículo são tratados de modo crítico e estratégico e os professores considerados intelectuais com potencial de transformação. À medida que os docentes começam a apropriar-se de novos conhecimentos e redefinir suas práticas, produzem novas ações e novos conhecimentos. Martins (2012) sistematiza: “são atores e autores que ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática”.

Nesse paradigma, o professor é um problematizador, alguém que levanta um problema na perspectiva de uma visão política sobre o assunto. Dewey e Piaget são considerados precursores deste trabalho, porém foi Paulo Freire quem desenvolveu essa ideia, entendendo que um currículo se faz “de baixo para cima”, estabelecendo um processo democrático. Este modelo visa superar o praticismo, que o professor reproduz modelos sugeridos, para a formação um professor pesquisador de sua própria prática. Schön (1995) cunhou a expressão “professor

reflexivo”, em que propõe uma formação fundamentada na epistemologia da prática, valorizando-a como momento de construção do conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização de sua prática. Ou seja, uma valorização da prática, mas de uma prática refletida, que auxilia o docente a resolver situações novas em sala de aula. Na racionalidade crítica o professor é reconhecido como um intelectual, um adulto que reflete sobre sua ação e aprende a partir dela.

Portanto, entendo que o modelo de formação continuada que contribui para a prática do professor precisa estar alinhado às necessidades que emergem de sala de aula, num misto de aprofundamento do conhecimento científico, tão provisório em nossa sociedade, associado à troca e produção de novos saberes.

3.2. CARACTERIZANDO O PROGRAMA DE FORMAÇÃO INTEGRADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA – PROFI

3.2.1. O Programa: contexto, organização e objetivos

A RME de Curitiba iniciou em 1963, com a inauguração da escola Municipal Papa João XXIII e conta hoje com uma rede física de 185 escolas (sendo 3 de Educação Especial) e 220 CMEIS e um total de aproximadamente 12.000⁶ profissionais que atuam como docentes. Está organizada em 10 Núcleos Regionais de Educação (NREs) divididos conforme georreferenciamento organizado pelo IPPUC⁷, considerando os bairros da cidade. Cada NRE tem uma equipe de formadores para o Ensino Fundamental, constituída por pedagogas, alfabetizadoras de Língua Portuguesa e Matemática, além de uma equipe administrativa.

A SME tradicionalmente, oferta formação continuada aos professores, transitando historicamente por diferentes modelos formativos, os quais acompanham as ênfases das tendências educacionais do momento histórico vivido, mas também são fortemente determinadas pelas gestões políticas que estão à frente da condução do município.

⁶ Segundo dados retirados do site www.cidadedoconhecimento.org.br, a RME tem 12.000 profissionais trabalhando 8 horas e 17.000 matrículas, se considerar professores que trabalham 4 horas, pois muitos tem 2 padrões. Cada matrícula corresponde a 4 horas diárias de trabalho.

⁷ Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba

Conforme pesquisa de Zimerman (2009), as formações na RME até 1986 eram essencialmente técnicas. A partir deste período, os cursos de formação continuada passaram a enfatizar a pedagogia histórico-crítica como base para as discussões sobre currículo e as áreas do conhecimento. As Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP) constituíam-se de grandes palestras e oficinas pedagógicas centradas em metodologias de trabalho das áreas do conhecimento. Desse ponto de vista, Cunha (2007) traz a reflexão de que existe uma tendência das grandes redes públicas em realizar eventos de grande porte que enfatizam a transmissão teórica sem vincular às práticas docentes.

Paralelamente, as pesquisas nos anos 90 começam a questionar o modelo de formação docente que valoriza a teoria, evidenciando a “valorização da prática individual e coletiva como lugar de aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência pessoal, social e profissional” (LELIS 2001, p. 44).

A partir de 2005, os resultados das avaliações externas realizadas pelo MEC começam a impactar nas formações continuadas em nível nacional. Conseqüentemente, na RME as formações passam a utilizar-se destes resultados para organizar os cursos voltados para a melhora da proficiência nas avaliações em larga escala.

Em 2013, com a mudança de gestão frente à Prefeitura de Curitiba, as ações formativas começam a ser repensadas, visto que o PNE 2014-2024 é aprovado e as discussões sobre a garantia do direito à educação básica com qualidade, equidade e valorização dos profissionais da educação trazem desafios para a RME. Nesse período, foram revistos diversos documentos norteadores, como o Plano Municipal de Educação, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, os Projetos Político-pedagógico das escolas, os Parâmetros e Indicadores de Qualidade e os Regimentos Escolares. Ainda o Plano de Carreira do profissional do Magistério – Lei Municipal nº 14.544/2014 é aprovado e em seu Art. 2º reitera a importância da qualificação permanente:

Art. 2º O Plano está voltado para a valorização e incentivo ao Profissional do Magistério, com o desenvolvimento da carreira profissional na Rede Municipal de Educação e o estímulo ao efetivo exercício da docência ou da atividade pedagógica e à qualificação permanente.

Nesse contexto, no último ano da gestão 2013-2016, reorganiza-se a formação continuada na RME, implementando uma ação formativa considerada

diferenciada, o PROFÍ. Imbérnom (2009) destaca que a formação permanente se incorpora à prática docente diante dos desafios das transformações sócio, culturais, científicas e técnicas próprias do tempo histórico em que nos encontramos.

Com o objetivo de caracterizar o programa organizado pela SME, esta parte do relatório foi escrita a partir da análise documental do Caderno Final, publicado em 2016, publicizado no site oficial da SME⁸ e disponibilizado a mim em meio digital pelo Departamento de Desenvolvimento Profissional da SME. Também foi considerada a minha experiência como formadora do PROFÍ.

O Caderno Final constitui-se de uma introdução e justificativa da necessidade de reorganização da formação continuada, apresenta fundamentação teórica, descreve os objetivos do Programa constituído pelo PROFÍ docência e PROFÍ Gestão⁹, explicita a metodologia do Programa. Pimenta e Anastasiou (2002), Nóvoa (1992), Gatti, (2003) Garcia (1999), além dos documentos oficiais do município de Curitiba, como Parâmetros os Indicadores de Qualidade e Legislação brasileira são os referenciais teóricos utilizados no Caderno. Como a publicação foi realizada após a finalização do curso e já com a definição da descontinuidade da gestão municipal, o texto aponta resultados quantitativos relacionados à participação dos docentes e relaciona indicadores para continuidade em 2017.

Entre as palavras ou expressões recorrentes no documento podemos salientar “trabalho coletivo”, “boa escola”, “dissociação teoria e prática”, “reflexão”, “planejamento” e “protagonismo”. A utilização destas palavras evidencia uma preocupação da gestão municipal em buscar uma formação continuada baseada na reflexão, na articulação teoria-prática e numa aprendizagem colaborativa com vistas à construção de uma escola que ensine a todos os estudantes.

O documento Curitiba (2016, p.3), em sua introdução, explicita que o:

PROFÍ é um conjunto de ações de formação continuada em serviço e em rede que tem como pressuposto central a valorização dos saberes e das práticas educativas dos profissionais do magistério associadas ao

⁸ www.cidadedoconhecimento.org.br

⁹ O Programa estruturou-se em PROFÍ Gestão, cuja formação estava direcionada às equipes gestoras das escolas municipais e o PROFÍ docência, direcionada para pedagogas e professoras. Nessa pesquisa serão abordadas as questões relativas ao PROFÍ docência.

aprofundamento teórico-metodológico na garantia da qualidade da educação.

Dessa maneira, contextualiza a formação continuada organizada pela SME de 2013 a 2016, por meio da Semana de Estudos Pedagógicos, explicitando as temáticas abordadas num *continuum* neste período, sendo: tempo destinado a estudos, planejamento, avaliação e atendimento a familiares de estudantes, currículo, tempos e espaços de aprendizagem e os princípios balizadores da SME (democracia, autonomia, equidade, trabalho coletivo e interesse público). Assim, valoriza a qualificação destes tempos, ressaltando a importância do trabalho coletivo, da formação em serviço e da escola como espaço formativo. Nesse sentido, Nóvoa (1992) reforça a importância de práticas formativas que tomem o trabalho coletivo como referência para a emancipação profissional. Também, Cunha (2014) afirma que não se pode entender a formação como uma “responsabilidade individual e um processo solitário”.

O texto justifica a necessidade de uma formação que atenda à heterogeneidade dos docentes que atuam nas escolas da RME e dos contextos em que estão inseridos. Portanto, as estratégias formativas devem articular “teoria e prática de forma indissociável” (CURITIBA, 2016, p.10). Aponta a necessidade de se repensar a formação continuada, considerando-se a complexidade da prática docente, tendo em vista as mudanças no contexto social, econômico e cultural de nossa sociedade. Destaca a necessidade de considerar como ponto de partida os saberes docentes. Reitera essa importância, citando a Resolução nº 02/2015, inciso X:

A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

Desse ponto de vista, salienta que o desenvolvimento profissional é atribuição “inerente à função do professor, conforme Decreto Municipal nº 762, de 03/07/2001.” Cabe ressaltar que, historicamente, a RME oferta formações com vistas a qualificar o trabalho desenvolvido pelos professores. Fundamentado em Nóvoa (1992), o documento indica que a formação deve ser realizada numa perspectiva crítico-reflexiva, a estimular o pensamento autônomo dos docentes.

Destaca, ainda, a importância da formação no coletivo por meio de uma equipe colaborativa, que socialize suas ideias, conforme assevera Garcia (1999) que “as aprendizagens se efetivam nas relações entre os sujeitos e na investigação da prática docente”. (CURITIBA, 2016, p.11). Ao assumir a importância das relações entre os sujeitos, altera-se substancialmente a metodologia da formação, que deixa de sustentar-se numa relação linear teoria prática, para buscar a construção de relações em que um professor vivencia pode auxiliar outro a resolver seus problemas do cotidiano. Veiga (2010, p.62) contribui afirmando que

Aprender a ensinar não consiste no simples armazenamento de informação para transmitir, posteriormente. Aprender a ensinar implica no desenvolvimento da capacidade de selecionar e organizar o conhecimento e tirar proveito dele, participando ativamente das discussões.

Desta forma, no ano de 2016, com o objetivo de reorganizar a formação profissional, a SME ofertou o PROFÍ, descrito como uma formação continuada *com* os professores e não *para* os professores, considerando-os sujeitos ativos do processo e reconhecendo as escolas como espaço formativo. O documento reforça que a formação proposta “tem por finalidade melhorar a qualidade da educação de Curitiba na construção de uma escola que garanta o direito à educação de qualidade a todos/as e a cada educando/a por meio da formação dos profissionais da educação” (CURITIBA, p.10).

Para desenvolver essa ação formativa em rede, o PROFÍ mobilizou o Departamento de Ensino Fundamental (DEF), os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e as equipes das escolas. O documento oficial do Programa afirma que “faz-se necessário repensar os processos formativos ampliando a participação de todos os sujeitos envolvidos, trazendo os/as profissionais da educação como protagonistas da ação formativa” (CURITIBA, 2016, p.5).

O público-alvo desse curso de formação continuada - PROFÍ - foram os docentes que atuavam em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Além desses, foram convidados a participar da formação os pedagogos que atuavam nas escolas, com o intuito de aproximar esses profissionais da prática pedagógica, favorecendo as trocas no interior da escola e o resgate do papel do pedagogo enquanto formador.

O objetivo geral do programa previa “propiciar o estudo, a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica na perspectiva de uma formação integrada com os profissionais da educação que trabalham nas escolas de ensino fundamental” (CURITIBA, 2016, p. 11). E, como objetivos decorrentes foram elencados.

- Proporcionar o aprofundamento teórico em relação ao foco formativo, concepção de currículo, planejamento e avaliação assumida pela RME.
- Fortalecer o trabalho coletivo e aprendizagem colaborativa, objetivando a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem da BOA ESCOLA.
- Desenvolver práticas pedagógicas relacionadas aos objetivos de aprendizagem, de modo a vivenciar situações que demonstrem a ampliação dos conteúdos no decorrer do Ensino Fundamental.
- Incentivar o desenvolvimento do protagonismo dos profissionais do magistério nas atividades pedagógicas.
- Articular questões relativas aos temas integradores: Direitos Humanos e Cidadania, Educação Ambiental e Tecnologias Digitais ao trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares da RME. (CURITIBA, 2016, p.11).

Os objetivos elencados trazem a importância do trabalho coletivo, da aprendizagem colaborativa e do protagonismo do professor. No entanto, é possível perceber que ao elencar os conteúdos, o foco da formação foram os conteúdos curriculares: aprofundamento teórico de Língua Portuguesa e Matemática, temas integradores e ampliação de conteúdo do ensino fundamental.

Partindo do pressuposto que a formação continuada não pode ser desvinculada da prática escolar, o objetivo do Programa era refletir sobre as práticas desenvolvidas no interior das salas de aula, num movimento de ação-reflexão-ação. Esse modelo de formação foi organizado com base nos princípios do trabalho coletivo, autonomia, do interesse público, da equidade e da democracia assumidos pela SME como balizadores de todas as suas ações (CURITIBA, 2016).

Os encontros aconteceram quinzenalmente, sempre agrupando professores que atuavam em ciclo/anos semelhantes, durante a hora-permanência. A carga horária total para cada grupo de docentes foi de 48 horas anuais, pois além das horas presenciais, foram consideradas algumas horas à

distância, relacionadas à organização do planejamento escolar. A formação foi organizada para acontecer ao longo do ano letivo, garantindo encontros frequentes para as discussões e reflexões com os professores.

Os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática foram os focos formativos trabalhados alternadamente, um a cada encontro, além dos temas integradores do currículo (direitos humanos e cidadania, tecnologias digitais e educação ambiental). A definição do foco formativo deu-se a partir da análise dos resultados das avaliações em larga escala e do Currículo do Ensino Fundamental.

Com efeito, a definição do foco formativo a partir de resultados da Prova Brasil e ANA¹⁰, revelam uma incoerência no sentido de organizar uma formação “com os professores”, visto que os técnicos da SME é que definiram os conteúdos. Podemos afirmar que, ao analisar programas destinados aos docentes da Educação Básica ofertados pelo Governo Federal, muitos têm foco nas avaliações externas.

Nessa perspectiva, Candau (2005) traz a reflexão de que as políticas de formação continuada enfatizam gestão e avaliação com ênfase na instrumentalização para que os estudantes tenham êxito nas avaliações em larga escala. No entanto, Gatti (2011) aponta que é possível entender essa priorização dos dois componentes curriculares, visto que além de serem cobrados nas avaliações externas, são fundamentais na formação dos estudantes.

Em Língua Portuguesa, foram abordados procedimentos de leitura a partir do uso contextualizado do texto e em matemática números e operações, grandezas e medidas, utilizando a metodologia da resolução de problemas. Os temas integradores deveriam perpassar o trabalho com Língua e Matemática. O programa se estruturou como uma formação em rede, assim tinha como busca a participação colaborativa de todos os profissionais envolvidos: formadores da SME e das regionais, professores e pedagogos das escolas. Nessa perspectiva, explicitava que “faz-se necessário repensar os processos formativos, ampliando a participação colaborativa de todos os sujeitos envolvidos, trazendo os profissionais da educação como protagonistas da ação” (CURITIBA, 2016, p. 9).

¹⁰ Prova ANA- AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO.

A partir do exposto, pode-se inferir que o modelo de formação do PROFI descrito no documento oficial está baseado na racionalidade crítica, no modelo sócio-reconstrucionista, conforme define Diniz Pereira (2014), nesse concepção o ensino e a aprendizagem são como promotores de maior igualdade social na sala de aula e na sociedade.

3.2.2. Metodologia da formação do PROFI

Como referência para os processos de formação continuada, foram utilizados os seguintes fundamentos: sujeito epistêmico, ou seja entender o docente como produtor de conhecimento; aprendizagem colaborativa e trabalho coletivo, por considerar a importância da interação e do diálogo na formação; a prática pedagógica como elemento de análise e reflexão; provisoriedade do conhecimento; indissociação teoria e prática e homologia dos processos, que consiste em desenvolver uma metodologia de trabalho na formação que seja coerente com a concepção assumida para o trabalho com os estudantes, ou seja, vivenciar com o professor estratégias de ensino-aprendizagem que superem as práticas transmissivas.

Esses fundamentos teóricos demonstram um alinhamento com as ideias de Nóvoa (2009), Imbernon (2009) Schon (2000) que reforçam a importância de uma formação baseada em práticas colaborativas, no protagonismo docente e na relação teoria prática não hierarquizada¹¹.

Para organização também ficou estabelecido uma sequência de ações formativas dos encontros: ampliação cultural, a partir da leitura de textos literários e socialização de textos de literatura escolhidos pelas professoras, registro síntese de cada encontro por uma participante, reflexões e análise sobre uma prática pedagógica relacionada ao tema do encontro e elaboração e análise do planejamento, baseada nas aprendizagens coletivas.

A equipe do Departamento de Ensino Fundamental tinha como principal atribuição realizar a formação das equipes regionais e acompanhar o trabalho com as professoras das escolas. Cabia às equipes regionais, partindo das necessidades formativas do grupo de professores e pedagogos atendidos,

¹¹Relação teoria prática não hierarquizada entendida como relação de unidade, em que uma não se sobrepõe à outra, mas são elementos indissociáveis de uma mesma “práxis”.

planejar os encontros de formação, articulando-os à formação organizada pela equipe central.

As profissionais selecionadas para atuarem como formadoras nesse programa eram pedagogas que já tinham vivência em sala de aula e experiência como formadoras de professores. Cada Núcleo Regional de Educação tinha um grupo de formadoras responsável pelas escolas. Essa responsabilidade incluía realizar as formações e colher subsídios para as ações formativas por meio do acompanhamento e visitas às unidades escolares.

Por se considerar a dificuldade de deslocamento em uma grande cidade como Curitiba, outro diferencial do Programa foi regionalizar as ações de formação de modo que essas aconteceram descentralizadas, por núcleo, em escolas próximas ao local de trabalho dos professores. Desta forma, cada equipe regional pode organizar algumas ações considerando as características e as necessidades do grupo que participava da formação.

Além das formações coletivas, foi organizado um calendário em que foram previstas 292 horas anuais de acompanhamento às unidades escolares, denominadas supervisão, onde as formadoras regionais realizariam assessoramentos *in loco* para diagnosticar as necessidades formativas do grupo de professores da escola, bem como avaliar os resultados da formação no planejamento e ações dos docentes.

O PROFÍ foi organizado no modelo de capacitação em que primeiro um grupo de profissionais é capacitado para, em seguida, tornar-se formador denominado de “em cascata” (GATTI, 2009). Nessa lógica, a Secretaria Municipal de Educação (SME) organizou mensalmente encontros entre os formadores do DEF e dos NREs, para discutir o processo formativo a ser desenvolvido com as professoras. Nesses encontros eram realizados estudos teóricos com professores especialistas na área de Língua Portuguesa e Matemática, além de discussões sobre o trabalho e processo formativo do PROFÍ, ainda novo para o grupo de formadoras, acostumadas a um processo mais transmissivo. Para subsidiar o trabalho das formadoras do DEF, também foi organizada uma consultoria externa, com discussões sobre o trabalho pedagógico e o processo formativo do PROFÍ.

Embora houvesse um discurso de uma prática mais reflexiva, as formações dos formadores prendiam-se a momentos de leituras de textos teóricos, palestras com profissionais especialistas da área de Língua Portuguesa e Matemática e

algumas vivências com jogos e literatura. Durante as formações havia uma predominância na organização de sequências didáticas organizadas pelas formadoras e que deveriam ser utilizadas junto aos professores.

Ao analisar as ações de formação, percebe-se uma prática formativa, por parte das formadoras da SME, baseada num misto de modelos de racionalidade técnica e prática (DINIZ PEREIRA, 2014) que se combinam, onde os formadores de núcleos deveriam transmitir conhecimentos teóricos e organizar modelos de atividades a serem reproduzidas pelos professores. Esse modelo aproxima-se do que Chantrayne-Demailly (1992) em que denomina forma escolar de formação continuada.

Outro ponto a destacar, para fins de análise, é que o Caderno Final aponta indicativos para a continuidade do Programa em 2017. Entretanto, com a mudança de gestão, resultante das eleições municipais em 2016, o PROFI foi interrompido. Confirma-se então um dos apontamentos de Gatti e Barreto (2009) sobre a descontinuidade das políticas das redes de ensino, de que com as mudanças de gestores interrompem-se processos formativos e políticas públicas, o que dificulta a consolidação de avanços oriundos desses.

4. RESSIGNIFICANDO A FORMAÇÃO: AÇÕES NO NÚCLEO REGIONAL SANTA FELICIDADE – NRE-SF

O NRE-SF é formado por 16 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em sua maioria, localizadas próximas de uma mesma região, no bairro de Santa Felicidade, São Braz e arredores. Para facilitar o deslocamento das professoras, no primeiro semestre de 2016 foram organizados dois polos de formação em locais diferentes. Em cada um dos polos, uma dupla ou trio de formadoras trabalhava com a formação agrupando um número de profissionais considerando o porte de cada escola. O quadro abaixo mostra o número de participantes nos dois polos:

Tabela 4 - Número de professores que frequentaram o PROFI- NRE-SF

ANO	Nº PROFESSORES	Nº PEDAGOGAS	TOTAL DE PARTICIPANTES
1º ano	35		
2º ano	46		
3º ano	36		
4º ano	35	31	190
5º ano	38		
TOTAL GERAL		221 participantes	

Fonte: A autora

O grupo de professores deste Núcleo Regional é composto, em sua maioria, por profissionais que já têm alguma experiência de prática docente na RME. Nos grupos não havia nenhuma professora iniciante, com menos de 5 anos de docência na rede, muitas delas apresentam atuação profissional de 10 a 15 anos nessa Instituição, conforme caracterização dos sujeitos sistematizada em quadro na sessão 2. Portanto, professores que já traziam consigo saberes pedagógicos sobre os processos e práticas de ensino-aprendizagem. De acordo com Huberman (2000), já no ciclo da diversificação e questionamentos, ou segundo Marcelo (1999), período de aperfeiçoamento do seu ensino, conforme abordado anteriormente.

Nessa perspectiva, o grupo de formadoras rapidamente percebeu que o ponto de partida do trabalho na formação não poderia ser um processo transmissivo, desvinculado da prática dos professores e baseado na racionalidade técnica. Um grupo com tantos professores experientes ansiava por uma formação

mais aprofundada e em acordo com sua realidade escolar. A propósito, Gatti (2009) assevera que os novos modelos de formação continuada procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional, considerando-a em seu planejamento.

A equipe de formadoras já havia atuado com formação continuada há pelo menos três anos, mas com experiências e formação acadêmica diferenciadas, conforme quadro:

Quadro 4 - Formação Acadêmica das Formadoras NRE-SF

FORMADORA	GRADUAÇÃO
FORMADORA 1	PEDAGOGIA
FORMADORA 2	LETRAS-PORTUGUÊS
FORMADORA 3	PEDAGOGIA
FORMADORA 4	PEDAGOGIA
FORMADORA 5	PEDAGOGIA COM MESTRADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Fonte: a autora

Importante ressaltar que o papel das formadoras é fundamental na organização dos grupos de formação, visto que ele é uma referência e precisa desenvolver a habilidade de formar um grupo coeso, em que os sujeitos possam expressar-se sentindo confiança.

Apesar deste grupo já atuar como formadoras há algum tempo, logo perceberam que precisavam reconstituir sua identidade como tal, e descobrir possibilidades de novos processos formativos. Nessa trajetória, houve um processo de auto formação Vaillant e Garcia (2012, p.34) “que conjuga a aquisição de saberes, a construção de sentido e a transformação de si mesmo”.

Ao considerar-se a necessidade de superação de práticas transmissivas, o desafio das formadoras era organizar os encontros a partir das demandas dos docentes. Romper com o controle de tarefas planejadas por técnicos em seus gabinetes, para serem executadas em sala de aula. De acordo com Martins (2003, p.175):

É preciso romper com o eixo transmissão-assimilação (que se caracteriza pela separação entre teoria e prática), em que se distribui o saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar *sobre*, mas de vivenciar e refletir *com*.[...]tomando como ponto de partida o saber gerado na prática cotidiana dos agentes do processo, ocorre uma apreensão mais duradoura e profunda do saber que está sendo veiculado.

Nessa lógica, todos os encontros foram replanejados após acompanhar a formação com o DEF e, assim, buscar formar uma identidade de grupo, considerando os saberes trazidos pelas professoras, na perspectiva de possibilitar interação e troca de ideias entre os cursistas. Ao entender que o processo de formação é responsabilidade de todos os profissionais envolvidos, o grupo de formadoras procurou abrir espaço para o diálogo na busca de relações mais coletivas que contribuíssem para a mudança da prática pedagógica.

A esse respeito, Nóvoa (2009) enfatiza a importância da cultura compartilhada e da aprendizagem colaborativa na construção do conhecimento dos docentes. Também Chantrayne-Demailly afirma que o modelo interativo-reflexivo, “que abrange iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho” (CHANTRAYNE-DEMAILLY,1992, p.144) são as que alcançam melhores resultados na formação de professores.

As formadoras também perceberam a necessidade de aprofundar seus estudos sobre educação matemática, tendo em vista embasar teoricamente suas discussões e utilizar a linguagem matemática adequada ao contexto trabalhado. Esse momento foi um dos marcos no processo de formação.

Importante ressaltar que inicialmente, o grupo de formadoras começou “dando aula” para as professoras, entendendo que trazer modelos de atividades e sequências didáticas auxiliariam no processo de formação continuada. Logo o grupo percebeu que trabalhar com modelos de atividades não favorecia as reflexões e que, desta forma, o professor não se sentia pertencente à formação.

Nesse sentido, refletir sobre essas considerações, passaram a planejar e agregar em cada um dos encontros de formação as experiências e os saberes das professoras e, aos poucos, a formação passou a caracterizar-se em um momento de estudo com os docentes. Embora houvesse uma organização de formação escolar (CHANTRAYNE-DEMAILLY,1992) por parte da SME, as

formadoras do NRE-SF ousaram reorganizar o PROFI numa perspectiva mais interativa-reflexiva, dentro dos limites e possibilidades que a instituição permitiu.

Em relação ao exposto, Gatti (2010) destaca que a formação para profissionais da educação básica deve partir de seu campo de prática e agregar conhecimentos e mediações didáticas necessárias, especialmente para o trabalho docente com crianças e adolescentes. Ressalta-se a importância da valorização e da ênfase na prática dos professores como eixo condutor das formações em serviço. Nesse sentido, partir da prática do professor na busca de superação de problemas reais da sua sala de aula, assim implica considerá-lo um sujeito ativo, produtor de conhecimento. Romanowski (2009, p. 55) aponta que uma formação baseada num processo coletivo “requer participação, envolvimento e clima de aprendizagem profissional”.

Durante a reorganização dos encontros de formação, as formadoras perceberam os limites e as dificuldades de estabelecer uma nova organização para as formações. Havia necessidade de um trabalho com o conhecimento do professor, mas quais estratégias formativas seriam adequadas para o desenvolvimento deste trabalho? Como articular a teoria e a prática, contribuindo para o desenvolvimento de todos os estudantes? O grupo de formadoras foi percebendo que não se tratava somente do domínio de conteúdo, mas de reflexão sobre a aprendizagem das operações cognitivas que conduzem a aprendizagem do conteúdo e das ações didáticas relacionadas ao ensinar. A esse respeito, Beillerot (1998, p. 20) adverte “o trabalho do formador consiste em estabelecer e implementar procedimentos que permitam ao adulto aprender”, ou seja, o foco são os sujeitos em formação.

Como a análise dos processos formativos constitui-se em um processo contínuo, em que não basta levantar as necessidades dos professores, foi necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de compreender como se abordam as situações problemáticas da prática (CONTRERAS, 2002).

As orientações na formação com o DEF previam a utilização da homologia dos processos que consiste em desenvolver uma metodologia de formação continuada que seja coerente com a concepção assumida para o trabalho com os educandos (CURITIBA, 2016). Ou seja, trabalhar a partir de práticas sociais reais, sem infantilizar o professor, mas ajudando-o a entender os processos educativos

em situações semelhantes às vivenciadas pelas crianças. As formadoras entenderam que, para tornar as práticas de sala de aula, ainda mais investigativas e reflexivas, era necessária uma formação mais dialógica e menos transmissiva de informações teóricas, realmente problematizando as situações de aprendizagem e aliando a teoria e prática. Não uma prática pedagógica idealizada, mas uma ressignificação do planejamento e das vivências que já acontecem na escola e na sala de aula de cada um desses professores.

Entendemos, então, que, para isso acontecer, é substancial a escuta ativa, o trabalho em grupo, a elaboração de hipóteses e a construção coletiva de conhecimentos. Nesse sentido, a importância de uma formação pautada nessa estratégia, na tentativa de articular a formação recebida pelo professor e a prática esperada seja vivida com seus estudantes. Afinal, para que as práticas de sala de aula sejam ainda mais investigativas e reflexivas, é importante uma formação mais dialógica e menos transmissiva de informações teóricas, problematizando as situações de aprendizagem e articulando teoria e prática, não uma prática pedagógica idealizada, mas uma ressignificação do planejamento e das vivências que já acontecem na sala de aula desses professores.

Para isso, o grupo de formadoras passou a não utilizar o Datashow em suas formações; organizar a sala com diferentes disposições e agrupamentos (em dupla, em trios, no chão); a propor trabalhos em grupo e a dialogar sobre a formação e a prática pedagógica já no início dessas. Esse tipo de estratégia colabora para que o professor desenvolva novos raciocínios, novas formas de compreensão, pois favorece uma conduta reflexiva, um repensar sobre conhecimentos que, muitas vezes, julgava prontos e acabados.

Assim, ao final do primeiro semestre, houve uma reorganização interna no NRE -SF e redimensionamento do número de formadoras. Com somente quatro formadoras, em parceria com o DEF, tomou-se a decisão de juntar os polos e as formações. Nesse momento, o grupo precisou reorganizar as turmas e o trabalho das formadoras. Pensar, planejar e colocar em prática a formação em uma perspectiva dialógica não foi uma tarefa simples, pois muito mais do que estudar os conteúdos a serem abordados, fazia-se necessário também pensar em estratégias formativas adequadas, nas quais o professor vivenciasse novas e diferentes maneiras de aprender. Identificar e partir dos conhecimentos e experiências prévias desses professores para que, de fato, as reflexões, estudos

e o repensar da prática, pudessem realmente reverberar no fazer pedagógico de sala de aula. Conforme Martins (2016, p.17):

Entendo que, para superar a dicotomia entre teoria e prática presente na prática pedagógica desenvolvida pelos professores dos diferentes níveis de ensino, o grande desafio é desenvolver uma prática na formação do professor, que ultrapasse as relações sociais usualmente estabelecidas, expressas na transmissão- assimilação dos conhecimentos. Isso porque essas práticas têm favorecido um avanço no discurso dos professores sem, contudo, apresentar mudanças substantivas nas suas práticas pedagógicas.

Candau (1988) assevera que a relação teoria-prática é uma das questões básicas da formação do educador e precisa ser contextualizada a partir das contradições da sociedade capitalista, em que o trabalho intelectual é privilegiado em detrimento ao manual. Da mesma forma, a distância entre teoria e prática deve ser revista e revivida tanto nos cursos de formação inicial e continuada, quanto nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto com necessidade de destaque, é que não basta identificar os conhecimentos prévios dos professores no momento em que se inicia a formação, mas estar atento às necessidades formativas dos professores ao longo desta. Isso porque os professores trazem necessidades quanto à compreensão do processo ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, mostram formas de organização de suas práticas que expressam suas concepções de educação e ensino. Além disso, como os conteúdos das formações estavam presentes no Currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, percebeu-se a necessidade de refletir a compreensão que as professoras e pedagogas expressavam sobre o conteúdo.

Nessa direção, apresentamos uma estratégia formativa que foi explorada a resolução de problemas de multiplicação sugerindo a resolução a partir de uma determinada estratégia: decomposição, cálculo mental, reta numérica, desenho, oralidade, palitos, material dourado.

Na figura abaixo, alguns exemplos de estratégias utilizadas pelas professoras, a partir de uma situação-problema proposta pelas formadoras, com o objetivo de refletir e vivenciar diferentes estratégias de resolução de problemas. Tendo em vista a utilização da homologia dos processos, a vivência tinha a intencionalidade de que as professoras resolvessem a situação em parceria com

suas colegas e depois explicassem ao grupo sua forma de resolver a situação-problema.

Figura 2 -Estratégias utilizadas pelas professoras

$24 \times 8 =$ $10 + 10 + 4$ $\begin{array}{r} \times \\ \hline 80 + 80 + 32 \\ \hline 160 + 32 \end{array} \quad 192$	$24 \times 8 =$ <p>FILEIRAS CADEIRAS</p> $8 \begin{array}{l} 10 \\ 5 \\ 1 \\ 2 \end{array}$ $\begin{array}{r} 240 \\ + 24 \\ + 48 \\ \hline 192 \end{array}$	$24 \times 8 =$ $\begin{array}{r} 24 \\ \times 8 \\ \hline 32 \\ + 160 \\ \hline 192 \end{array}$ $\begin{array}{r} 4 \\ \times 8 \\ \hline 32 \end{array}$ $\begin{array}{r} 20 \\ \times 8 \\ \hline 160 \end{array}$
---	---	---

Fonte: Caderno Final do PROFI.

Franchi (1999) destaca a importância da socialização dos procedimentos elaborados pelas crianças entre todos os estudantes da sala de aula. Utilizamos essa mesma estratégia com as professoras e pedagogas, assim elas puderam identificar diferentes procedimentos de cálculo, bem como avaliaram e questionaram os procedimentos apresentados pelas colegas. Além disso, poderiam utilizar-se dessa estratégia com as crianças em sala de aula.

Com efeito, essa estratégia formativa possibilitou aos docentes a mobilização de conhecimentos matemáticos; exploração de diferentes linguagens; participação ativa das professoras que discutem suas diferentes estratégias e elaborando conceitos. A proposta mobilizou conhecimentos teóricos e práticos, contribuindo para que os docentes refletissem sobre seus conhecimentos matemáticos e suas práticas em sala de aula.

Cabe ressaltar, que como a formação se estendia ao longo da semana e atendia todos os anos (1º, 2º, 3º, 4º e 5º) a cada dia uma situação-problema diferente era planejada e adaptada pelas formadoras, considerando o ano em que as professoras atuavam e também o aprofundamento do conteúdo, conforme a diretriz curricular. Essa foi uma das alterações necessárias na formação para de fato incentivar a participação das professoras e contemplar as pedagogas que atendiam e aprofundavam a formação durante a permanência na escola para todos os anos e poderiam perceber e explorar o aprofundamento do conteúdo.

Outra forma de provocar reflexões sobre as práticas dos professores foi discutir os campos conceituais (Vergnaud,1990), propondo situações em que a

resolução de problemas contextualizados e o jogo fosse o disparador das problematizações. Como exemplo, foram entregues às professoras três situações problema e solicitado que resolvessem com cálculos, desenhos, registro escrito e outras estratégias, destacando que essas só têm sentido se trabalhadas a partir de situações-problema e não a partir de cálculos isolados, descontextualizados. Em seguida vivenciaram os jogos, buscando a sistematização do trabalho.

A partir da atividade lúdica encaminhada, as docentes socializavam suas ideias em pequenos grupos e após, era retomada a discussão com o grande grupo, buscando articular teoria e a prática. O objetivo destas atividades era que os docentes percebessem que muitos conhecimentos matemáticos são transmitidos como verdades absolutas, com uma única forma de resolução, mas que precisam ser questionadas. Essa ação formativa também colabora para a aproximação da teoria com a prática.

Nesse sentido, entendo que esse tipo de estratégia colabora para que o professor desenvolva novos raciocínios, novas formas de compreensão, pois favorece uma conduta reflexiva, um repensar sobre conhecimentos que muitas vezes, julgava prontos e acabados. E reconhece o professor como sujeito produtor de conhecimentos, não como mero executor de tarefas pensadas por outros.

Em suas pesquisas Nóvoa (1995) aponta para a necessidade de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas, indicando que essas contribuem para a emancipação profissional. Durante a formação, as professoras tiveram a oportunidade de trocar experiências de trabalho, socializando suas práticas pedagógicas, assim trazem suas práticas para contribuir com o trabalho de outros. Nesses momentos, foi possível identificar professores que trouxeram algumas práticas pedagógicas reelaboradas a partir das reflexões nas formações.

As trocas de experiências tinham como objetivo estabelecer um diálogo entre os professores, valorizando boas práticas e oportunizando aos docentes a reflexão e análise sobre suas próprias práticas e ressignificação das mesmas. Para este momento foram convidadas docentes cujas práticas valorizavam o contexto dos estudantes, seus interesses e necessidades pedagógicas, bem como diversidade de procedimentos metodológicos, com vistas a atender a todos os educandos.

Também foram proporcionados momentos de organização de planejamento de ensino, na perspectiva de trabalho coletivo, com a participação das pedagogas e professoras de cada escola. A intenção, ao oportunizar esse espaço de discussão, é que houvesse reflexão sobre os conteúdos a serem trabalhados, articulando-os às diretrizes curriculares e às experiências de vida dos alunos. Conforme Lopes (2012, p.58), significa também desenvolver uma atitude de curiosidade científica, de investigação atenta da realidade, não aceitando os conteúdos curriculares como conhecimentos perfeitos e acabados.

A partir dos encontros de formação, eram organizados encontros de supervisão às escolas, cujo objetivo era acompanhar *in loco* o trabalho das professoras, buscando, nessas visitas aos espaços escolares, elementos para o trabalho formativo. Para as idas às escolas era organizada uma pauta, com o objetivo de discutir com as pedagogas a utilização das reflexões realizadas na formação, no planejamento e trabalho em sala de aula.

Para finalizar o curso, foi realizado um seminário em que os convidados profissionais eram os atuantes de escolas para apresentarem pesquisas de mestrado e doutorado, com o intuito de socializar seus estudos e contribuições para a educação. No último encontro, realizou-se uma avaliação qualitativa do programa por meio da aplicação de questionários e utilização de eletrônico e por malote interno, quando o professor não esteve presente neste encontro. No Núcleo de Santa Felicidade, foram respondidos 177 questionários, o que representa 80% do percentual dos cursistas.

Em relação aos dados qualitativos, o Programa teve uma avaliação positiva a considerar as análises dos questionários respondidos pelos participantes. Sobre o aspecto dos conteúdos trabalhados na formação e à metodologia utilizada, 59% dos participantes consideraram que o PROFI apresentou uma sequência de conteúdos que contribuiu para a ação didática em sala de aula e 63% consideraram que promoveram a construção de conhecimentos pedagógicos pelos professores.

No que se refere ao trabalho das formadoras do NRE, 67% das professoras participantes relataram que as formadoras mediaram reflexões que enriqueceram a prática pedagógica e que possibilitaram a socialização de conhecimentos e experiências. Ao final do curso, por solicitação da SME, as professoras realizaram autoavaliação, assim retratada:

Quadro 5 - Autoavaliação

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	Nº ABSOLUTO
Participei assiduamente da formação.	88
Contribuí com as formações.	73
Articulei os estudos, reflexões e discussões à minha prática pedagógica.	126
Mudei minha prática pedagógica e consegui melhor articulação com o planejamento.	22
TOTAL	309

*o número de respostas é maior que do que o de sujeitos participantes porque foi possível marcar mais de uma resposta.

Fonte: A autora

As avaliações positivas das professoras e pedagogas, bem como a participação e envolvimento delas nas reflexões propostas durante o curso, gerou a necessidade de aprofundar as contribuições da formação na prática das professoras.

5. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFI: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nesta sessão apresento a análise dos dados relacionados às contribuições do PROFI para a prática das professoras a partir das respostas dos questionários e entrevistas realizadas pelas participantes da pesquisa. Inicialmente, o processo de análise foi norteado pela pergunta: o PROFI trouxe contribuições para sua prática pedagógica? Por quê? Em um segundo momento, respostas foram destacadas com base nas considerações positivas sobre as ações do PROFI, de modo a evidenciar o que efetivamente contribuiu para a prática das professoras.

Após a leitura das respostas, ocorre análise dos dados em dialogia com o referencial teórico, foram definidas como categorias de análise: (i) relação teoria-prática – teoria como guia ou teoria como expressão da prática; (ii) troca de experiências na relação teoria-prática; (iii) homologia dos processos; (iv) planejamento de ensino: novas formas de elaboração e realização. Essa categorização foi organizada com fins didáticos, porém os limites entre as categorias nem sempre são explícitos, muitas vezes elas se inter-relacionam.

5.1. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao retomar o objetivo geral desta pesquisa, analisar as contribuições do PROFI para a prática dos professores da Rede Pública Municipal de Curitiba, tendo em vista sistematizar pistas para organização de cursos de formação continuada, uma das questões mais importantes era entender como a formação continuada reorganizada no NRE-SF contribuiu para a prática pedagógica dos docentes. Do percentual total de respondentes do questionário, 47 professoras consideraram que o PROFI trouxe contribuições para sua prática e 4 responderam que pouco ou nada contribuiu.

Ressalto que, conforme apresentado anteriormente, as professoras participantes da pesquisa têm tempo de experiência acumulada e duração de atuação na RME concentrados entre 11 e 15 anos, período indicado por Marcelo (1999), como fase da formação continuada, caracterizada pelo desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. Também Huberman (2000) sistematiza um ciclo de vida dos professores cuja fase de diversificação entre o 7º e o 25º ano de carreira seria o período em que os professores estão mais abertos

a refletir sobre suas práticas. Esse dado inicial pode indicar a possibilidade do PROFI ter sido avaliado como uma experiência bem-sucedida, mas não pode ser analisado individualmente.

No entanto, a partir desses dados pode-se inferir que a maioria das professoras (92%) percebeu o PROFI como um curso que contribuiu para suas práticas pedagógicas. Somente 6% não considerou que o PROFI tenha contribuído para seu aprimoramento profissional. O grupo de professoras que considerou importantes as contribuições do curso assim se expressaram:

Trouxeram muitas atividades práticas que puderam ser aplicadas em sala de aula.

Principalmente na parte prática, trazendo sugestões possíveis de usar em sala de aula.

Esses depoimentos apontam que as professoras participam das formações buscam atividades práticas para serem utilizadas em sala de aula, ou seja, atribuem significado importante à experiência vivida durante o processo formativo. Imbernón (2010) chama de tradição na formação continuada, atualização com vistas à ação prática, como se a teoria e a prática não estivessem articuladas. Dos questionários respondidos, 87% apresentaram respostas que priorizaram a prática como elemento importante nos cursos de formação continuada. A ênfase no caráter prático da formação é uma representação comum dos docentes sobre o processo de formação e pode ser interpretada como uma “visão praticista de ensino”.

Entendo que os depoimentos podem ser interpretados como a compreensão de formação continuada como receituário. No entanto, no decorrer desta análise, poderemos observar que a articulação teoria prática é uma das necessidades apontadas pelos professores, que ultrapassa a mera reprodução de atividades. Nesse sentido, outras professoras também reafirmaram a importância da relação teoria-prática

A participação no PROFI me fez refletir sobre minhas práticas em sala de aula, assim como a troca de experiências também ajudou a ver formas diferentes de encaminhar os conteúdos (Flor-de-Lótus).

Ao se expressar dessa forma, Flor-de-Lótus referenda a importância de refletir sobre suas práticas e rever encaminhamentos pedagógicos. Também as

professoras Magnólia e Girassol salientam a articulação entre a teoria e a prática e demonstra entender a necessidade de que a prática não seja uma mera reprodução modelos de atividades para realizar com os alunos.

As práticas apresentadas tinham um embasamento teórico e aplicabilidade no dia-a-dia da sala de aula (Magnólia).

Contribuiu com embasamento teórico e repertório prático para atuação em sala de aula (Girassol).

Um aspecto importante que se evidencia nas falas das professoras é o repensar de sua prática. Day (2001) salienta que as oportunidades de formação levem em consideração as necessidades de aprendizagem dos professores, bem como sua experiência docente e as exigências da instituição em que atuam. Nesse sentido, Petúnia e Rosa apontam:

As formações sempre trazem algo positivo. Nesse caso, o trabalho/discussão sobre a teoria nos fez refletir e repensar nossa prática (Rosa).

Uniram teoria e prática, não ficaram só passando slides. É muito mais proveitosa uma metodologia como a do PROFI, do que encontros onde alguém lê uma tela com dados teóricos e distribui material para levar para sala de aula (Petúnia).

Ao afirmarem a importância da articulação teoria-prática, as professoras demonstram a expectativa de uma formação continuada que privilegie esse aspecto. Os termos “não ficaram só passando slides” e “uniram teoria e prática” podem ser interpretados como a superação da representação de que a formação continuada deve trazer conteúdos prontos para serem reproduzidos em sala de aula. Nesse sentido, Martins (2002) contribui afirmando que a teoria só adquire significado quando vinculada a uma prática problematizada.

Já algumas professoras apontaram que o curso pouco ou nada contribuiu para suas práticas pedagógicas, assim elas se expressam:

Acredito que deveria ser mais aprofundado o conteúdo trabalhado. A prática é importante, mas percebo uma preocupação excessiva dos formadores em orientar práticas. E desta forma alguns colegas acreditam que nosso planejamento deve ser recheado de práticas. Acredito que uma boa escola sabe dosar teoria e prática, pois enquanto estamos procurando o caminho as escolas particulares estão focadas no conteúdo (Rosa).

A crítica apontada pela professora demonstra uma preocupação com a base teórica enquanto fortalecimento da escola pública, ao entender que as escolas particulares, por privilegiarem a quantidade de conteúdo, tem melhores resultados. Essa visão de modelo de formação está relacionada ao que Diniz Pereira (2008) denomina racionalidade técnica, conforme exposto anteriormente. A professora Rosa entende que a formação deveria basear-se na aplicação do conhecimento científico sistematizado ao longo dos séculos, e que a escola pública deveria aproximar-se desse ideal.

A professora Amarílis também manifesta seu descontentamento:

Achei o curso muito longo, e sem relação com a sala de aula. Propuseram jogos, mas não consideram o número de alunos em sala de aula. E as vivências achei desnecessário. Preferia ver elas explicarem, a gente não precisa ficar jogando. Também penso que de nada adianta ficarmos pensando em crianças que não aprendem e avançam para a série seguinte. Estamos produzindo analfabetos e as famílias não estão preocupadas com isso. Ficamos fazendo adequação pra quem não aprende e os alunos que poderiam avançar ficam para trás também. E os cursos cada vez mais reforçam que temos que atender os "mais fracos" (aspas da autora).

Durante a entrevista, Amarílis relata que o curso extenso e a vivência de atividades não colaboraram para sua prática pedagógica. Ressalta que as dificuldades de ensino e aprendizagem, no seu ponto de vista, estão relacionadas à falta de acompanhamento das famílias. Portanto, o curso propôs discussões que não condizem com sua prática. Ela complementa ao afirmar que o trabalho com a adequação metodológica não colabora com a aprendizagem dos estudantes, atrapalhando aqueles que "poderiam avançar mais". Essa afirmação, muitas vezes, presente no discurso dos professores, está relacionada às interações sociais vivenciadas pelos docentes, que a partir destas, constroem seu sistema ideológico particular¹², conceito desenvolvido por Santos (1992).

As respostas acima mostram que, apesar do PROFI ter trazido muitas reflexões práticas, que é uma solicitação dos professores, ainda assim não atingiu todos os sujeitos participantes. Os professores solicitam maior proximidade com

¹² Santos (2005) denomina sistema ideológico particular às representações que os homens fazem de sua prática, sendo que os elementos dessa representação – palavras, conceitos, imagens, etc. – relacionam-se entre si e se articulam formando um todo, que não é a simples soma de seus elementos. Transpondo esse conceito para a educação escolar, podemos dizer que o professor seleciona e organiza os conteúdos, elaborando seu discurso com base no seu sistema ideológico particular, fruto das práticas sociais já vivenciadas.

a sala de aula, com suas necessidades pedagógicas, entendendo que a formação foi desvinculada de sua prática pedagógica.

Considerando as categorias de análise estabelecidas no início desta sessão, apresento os resultados dos dados.

5.2. DISTINTAS PERCEPÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA – TEORIA COMO GUIA DA AÇÃO OU TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA.

A dissociação da relação teoria-prática é uma das questões mais discutidas no âmbito da análise da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. Diferentes pesquisadores apontam a importância de se conceber a relação teoria-prática como indissociáveis (Candau, 1998; Martins, 1989; Pimenta, 2004). Pimenta, (2004) contribui com esta reflexão evidenciando que a expressão correta seria teoria e prática e não teoria ou prática.

Se consideramos o sentido das palavras, podemos afirmar que teoria está relacionada a “um conjunto de conhecimento especulativo, metódico e organizado de caráter hipotético e sintético”¹³ e a prática, do grego *práxis* tem o sentido de atividade, de fazer, de agir. Se estabelecermos uma relação autoritária entre teoria e prática, a primeira comanda a segunda, ou seja, a teoria orienta, guia a ação prática.

No entanto, para esta análise tomamos como eixo central as relações sociais, entendendo que a prática docente é uma prática social. Desta forma, a teoria não guia a prática, mas é uma expressão da prática. Conforme Santos (1992, p.29), “o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social”. Nesse sentido o conhecimento é meio e não objetivo em si mesmo.

Não há como abordar a relação teoria-prática sem associá-la ao campo da didática. No Brasil, a didática foi se constituindo a partir dos diferentes momentos históricos e em cada uma destas fases a relação conteúdo-forma estabeleceu-se de modos distintos, possibilitando a ressignificação teoria e prática. Martins (2012) sistematiza quatro momentos fundamentais que influenciam a prática dos professores, organizados em quadro abaixo:

¹³ Dicionário online, consultado em 9/8/2018.

Quadro 6 - Momentos históricos e a prática pedagógica

	PERÍODO	PRÁTICA PEDAGÓGICA
Dimensão política do ato pedagógico	1985-1988	Período pós ditadura, professores querem participar politicamente das decisões. Destaque para a dimensão política do ato pedagógico.
Organização do trabalho na escola	1989-1993	Professores se posicionam como trabalhadores, reivindicando seus direitos. Os especialistas perdem seu papel controlador e precisam desenvolver trabalhos mais coletivos. Ênfase na organização do trabalho na escola.
Produção e sistematização coletiva do conhecimento	1994-2000	Aluno é visto como um sujeito historicamente situado, portador de uma prática social que precisa ser considerada pela escola.
Aprender a aprender	2001 – Até os dias atuais	Aluno aprende a aprender, considerado um sujeito intelectualmente ativo, criativo e produtivo.

Quadro organizado a partir de sistematização no livro “Didática” – Pura Lucia Oliver Martins
 Fonte: A autora

Para evidenciar a dicotomia entre teoria e prática, Martins (1989) utiliza as denominações “Didática teórica” e “Didática prática”, entendendo a primeira como aquela desenvolvida segundo pressupostos científicos, mas distanciados da ação pedagógica e a segunda como aquela vivenciada pelos professores em sala de aula. A didática prática “expressa uma pedagogia das classes trabalhadoras mostrando a possibilidade de um modelo aberto de didática em busca de novas práticas” (MARTINS, 1998, p. 170)

Ao analisar as relações entre teoria e prática, de acordo com Martins (1996), pode-se evidenciar a concepção de teoria como guia da ação ou teoria como expressão da prática. Essas duas posições são orientadas por uma visão crítica da educação e fundamentadas nas ideias marxistas, sendo a primeira no materialismo ortodoxo e a segunda no materialismo heterodoxo.

Entender a teoria como guia da ação significa conceber a distribuição de conhecimentos críticos na lógica da transmissão-assimilação. Ou seja, aqueles que dominam a teoria devem distribuí-la para todos. Conforme Saviani (2007, pg. 109)

Ora, o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada pela teoria. Portanto, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática. Por isso, diante da observação dos alunos: “este curso é muito teórico; deveria ser mais prático”, minha tendência sempre foi a de responder: “Oxalá fosse muito teórico, pois, de teoria nós precisamos muito.

Desta forma, compreende-se que a aprendizagem se dá pelo domínio das teorias e a prática é determinada por elas. Portanto cabe ao professor transmitir às classes trabalhadoras os conhecimentos historicamente acumulados. “A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação.” (ROMANOWSKI e MARTINS, 2010, p.207).

Em contrapartida, alguns autores como Santos (1992) e Martins (1998) defendem a ideia de que a teoria é a expressão da prática. Desta forma, a base do conhecimento são as ações do homem, ações essas que se estabelecem nas relações sociais. Entende-se as relações pedagógicas como relações sociais nas quais se produz conhecimento. Santos (1992, p. 129) afirma que “não é suficiente também que os trabalhadores do ensino se apropriem das metodologias que materializam as relações sociais vigentes na escola capitalista. Elas se destinam à distribuição dos conteúdos, não a sua produção.”

Santos (1992) assevera ainda que a compreensão da realidade social decorre da prática sobre essa realidade social, ou seja, é a teoria como expressão da prática dos sujeitos. Martins (1998, p. 166) explica: “trata-se de um processo de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento”.

Martins (2008) também traz como contribuição a reflexão de que num modelo aberto de construção de novas práticas docentes, a ação prática é elemento básico e fundamental. Nas formações, ao problematizar e analisar as práticas dos professores, acontece a produção de um novo conhecimento. Ou seja, a teoria passa a ser considerada expressão de uma prática.

Para analisar como a relação teoria-prática foi desenvolvida no PROFI e o que os professores consideram contribuir para sua prática, utilizei os conceitos acima estabelecidos. Ao perguntar aos professores se as atividades desenvolvidas no curso forneceram subsídios teóricos e práticos para serem utilizados em suas aulas, assim se manifestaram

Sim, pois, além de ser contemplada a teoria era proposto o trabalho com jogos, com a resolução de problemas, com a produção e com a revisão textual e conseguíamos compreender a teoria que sustentava a determinada proposta. Isso faz a diferença para que outros encaminhamentos possam ser propostos pelos professores em sala de aula, pois, de fato existe a compreensão da teoria. (Margarida).

A professora Margarida ao manifestar a importância da fundamentação teórica afirma que, ao realizar outros encaminhamentos pedagógicos, faz transposição e uso da teoria apreendida.

Outra professora contribui com sua percepção, realizando uma separação entre a teoria e a prática, ao mostrar compreensão que o embasamento teórico era realizado a partir de leitura de textos e a prática pelas vivências e experiências realizadas durante a formação. Não traz a discussão da teoria e prática realizadas de forma articulada a partir das discussões e reflexões realizadas durante o curso.

A aplicabilidade era vivenciada nos cursos. Nós enquanto docentes podíamos experimentar as atividades, jogos e propostas antes de realizá-las com os estudantes e também discutíamos outras formas e usos sugerindo adequações no próprio curso. O embasamento teórico era realizado através da leitura de textos e de dinâmicas realizadas pelas formadoras. (Violeta).

Ao analisar o conjunto de respostas das professoras, é possível observar que ainda entendem a teoria e a prática como elementos diferenciados, embora percebam a relação entre esses. Essa contradição indica que os docentes percebem a importância da relação teoria e prática, mas como elementos diferentes em que uma se sobrepõe a outra. Uma concepção em que a aprendizagem se faz a partir do domínio da teoria.

A professora Rosa, em seu depoimento, demonstrou valorizar a teoria como guia para o trabalho de formação continuada.

“O curso contribuiu superficialmente. Estou percebendo que a Rede a cada ano que passa a priorizar cada vez mais os alunos com dificuldades. Assim as formações, inclusive o PROF1, não estimulam o aprofundamento de conhecimentos teóricos. Enquanto isso, na escola particular o ensino é muito mais “forte” (Rosa).

Essa afirmação, embasada na importância da racionalidade técnica, na transmissão e fixação de conteúdos “fortes”, aponta que ainda temos professores preocupados prioritariamente com o aprofundamento teórico e com a quantidade de conteúdo a serem trabalhados, deixando de desconsiderar a necessidade de

atender a todos os estudantes tendo em vista garantir equidade e aprendizagem a todos e todas.

Embora a professora Rosa ressalte a ausência de teoria do PROFI, quando questionada sobre o que seria um bom curso de formação, responde:

Acho que um bom curso seria aquele que ajudasse a gente a trabalhar com as crianças com maior dificuldade, fazer com que todos aprendessem. Mas sem deixar de avançar com aqueles que tem bom desempenho. Para isso, acho que temos que estudar mais teorias. Parece que há um descompasso entre o que se estuda e o que se faz na sala de aula.

Outros professores salientaram as ações formativas como um diferencial importante do PROFI, ao entender que a sustentação da prática docente é o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém mobilizando, além do conteúdo disciplinar, os saberes experienciais. Assim eles se expressam:

A matemática teve muitas vivências, acho que isso foi um diferencial, consigo lembrar, fazer e refazer com as crianças (Rubi).

Achei que as atividades desenvolvidas eram fundamentadas e ao experimentar realiza-las em sala de aula conseguia refletir sobre o que havia sido discutido no curso e reinventar muitas delas (Dália).

Usar os materiais antes de leva-los para a sala de aula nos permite ver antecipadamente as possibilidades na prática. Isso permite ao professor reelaborar as atividades e suas formas de pensar sobre aquele conteúdo. Achei essas vivencias muito proveitosas, muito mais do que encontros onde alguém lê uma tela com dados teóricos e distribui materiais para executar em sala de aula (Camélia).

As respostas das professoras Rubi, Dália e Camélia corroboram a ideia de que vivências formativas que ultrapassem a racionalidade técnica contribuem significativamente com a mudança em suas práticas pedagógicas. Além disso, expressam a reelaboração de suas ações didáticas e produzem novas práticas e novos conhecimentos pedagógicos. Percebem que os movimentos de ação-reflexão-ação contribuem para suas práticas pedagógicas, ou seja, além de refletir sobre o conteúdo é necessário refletir sobre a ação pedagógica. A professora Hortência expressa sua percepção ao relatar como organiza sua prática:

“para recapitular as dezenas, usei o jogo das duas mãos, o jogo do alvo, para decomposição, trabalho com as fichas numéricas e adaptei também o pega varetas onde eles tem que fazer a soma e marcar a pontuação, e eu coloco o que eu quero atingir, até agora para saber a tabuada, pra começar, brincando [...]”.

Ao adaptar a atividade com o jogo a professora Hortência pensou sobre seu planejamento e foi adequando às necessidades das crianças e ao seu planejamento. Essa mesma professora expressa:

o boliche, o jogo do adiciona e subtrai, que muitos, nos dados, no começo só querem usar a adição, daí eu passo nos grupos e vou perguntando, mas será que não tem outro jeito de jogar, pra fechar essa linha? Uso bastante os jogos em minha prática. Faço assim: vou nas diretrizes, olho os conteúdos e vou procurando o que se adapta [...].

É possível inferir que, a partir das discussões e vivências os professores reelaboram suas práticas, tornando-se autores de suas ações didáticas, produzindo novos conhecimentos. Nesse sentido, Flor-de-Lótus relata em sua entrevista:

Então, o PROFI trouxe a ideia de trazer os jogos para os alunos e foi bem bacana. Eu reunia os alunos em grupos, fazia o jogo e depois fazia a sistematização no caderno, inclusive ampliando o que era sugerido no curso. Porque a gente sempre ajeita o que aprende com a nossa prática.

Ao abordar e dar-lhes valor, entendo que nesses depoimentos há indicadores que o PROFI possibilitou aos docentes rever suas práticas e ir além da mera repetição de técnicas. Pelas mensagens expressas pelos professores “a gente sempre ajeita o que aprende com a nossa prática” e “ao experimentar realizá-las em sala de aula conseguia refletir sobre o que havia sido discutido no curso e reinventar muitas delas”, pode-se interpretar uma busca na superação de repetição de modelos sugeridos nas formações. Martins (2010) afirma que o novo docente busca um jeito próprio de trabalhar “no processo contraditório que enfrenta entre a formação acadêmica recebida e a prática na sala de aula, gera uma didática prática, germe de uma possível teoria pedagógica alternativa” (MARTINS 2010, p.15). No entanto, percebo que a formação continuada também traz o germe da didática prática, se oportunizar ao professor pensar sobre o que está fazendo.

Acrescenta a autora, “Aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso. No fazer, gera-se saber. (MARTINS,1989, p.175). Entendo que, pelo depoimento das professoras, ao vivenciar o dia a dia em sala de aula, as docentes reinventam suas ações a partir dos problemas enfrentados. Ao analisar sua

prática e criar outras possibilidades de ação didática, o professor produz novos conhecimentos.

Nesse sentido, outra professora relata:

Lembro do jogo números, aquele dos círculos concêntricos, o “Acerte o alvo”, muito bom para trabalhar unidade, dezena e centena e somar. Tem várias formas de usar o jogo. Nós acabamos organizando um novo jogo, a partir do que vimos no curso. Número maior, número menor, fizemos muitos jogos no curso. E ao chegar na escola a gente ia tentando e muitas vezes mudava algumas coisas conforme as necessidades da turma. (Rubi).

Nesse relato, a docente expressa sua experiência prática na formação e da forma como desenvolveu o jogo com seus alunos, reorganizando-o a partir das necessidades dos estudantes. Ou seja, no seu processo de trabalho com os alunos, a ação prática apontou e redirecionou para uma nova ação didática. Como afirma Veiga (2009) “aprender a ensinar implica o desenvolvimento da capacidade de selecionar e organizar o conhecimento e tirar proveito dele, participando ativamente de discussões e debates”.

Ghedin (2002) salienta que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que fazemos dela. Pimenta, Ghedin, (2012, p.155), ainda contribuem:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundamentado na experiência. Deste modo, o saber que o educador “transmite” aos educandos não é somente deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer teórico (teórico-prático-teórico).

Os argumentos expressados pelas professoras sobre a importância de ações formativas vivenciadas articuladas à teoria mostram a carência de formações que atendam às necessidades urgentes da prática.

5.3. HOMOLOGIA DOS PROCESSOS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

Esta categoria está relacionada ao princípio para formação docente desenvolvido por Donald Schön (2000) que rompe com a ideia de transmissão-assimilação, de “alguém que sabe, ensinando a outros que não sabem”, de conteúdos prontos que precisam ser multiplicados. Ao contrário, defende a ideia de que cada docente, a partir das experiências vividas na formação, elabora e produz novas experiências. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p.49), a homologia formativa constitui-se “na busca de uma pedagogia da formação que no cotidiano pedagógico espelha os seus pontos de partida.”

Garcia (1999) reforça que um dos princípios fundamentais para a formação de professores é o isomorfismo entre a formação do professor e a maneira como as situações de ensino e aprendizagem dos alunos serão organizadas na sala de aula. O autor aponta que [...] na formação de professores é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento é transmitido (GARCIA, 1999, p. 29).

Essa estratégia favorece ao professor, durante todo o processo de formação, a vivência das atitudes, dos modelos didáticos e dos modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas.

Portanto, a homologia dos processos pode ser conceituada como uma estratégia de formação onde os professores experimentam situações que podem desenvolver com seus alunos, mas numa lógica de reflexão sobre a experiência vivenciada e não de mera repetição dessa. Carvalho (et al., 2006, p. 125) referendam que as vivências não ocorrem “com o intuito de repetição da mesma atividade com as crianças, mas sim buscando entender os processos que ocorrem em situações semelhantes”. Defendem o conceito de autoria de cada sujeito da formação, que, ao vivenciar as experiências reelabora e produz outras. Para isso, os formadores têm papel fundamental, pois precisam reconstruir sua prática formativa, incluindo no processo a escuta ativa, a construção de hipóteses e de conhecimentos e o trabalho em grupos durante a formação, entendendo que a qualidade das interações e vivências é fundamental nesse processo. Nesse sentido Canário (1998) contribui:

Dar um sentido estratégico à formação significa, fundamentalmente, três coisas que implicam o abandono de uma perspectiva de curto prazo: a primeira consiste em passar da lógica do 'programa de ações' para a lógica do 'dispositivo permanente de formação' cuja chave é a diversidade e, portanto, a capacidade de superar o programa de formação, integrando-o. O funcionamento dos órgãos coletivos dos professores, ou a existência de um centro de recursos surgem como elementos fundamentais do dispositivo; a segunda corresponde a pensar a formação não em termos de conhecimentos a transmitir, mas sim por referência a problemas a resolver; a terceira materializa-se numa perspectiva de duração longa, traduzida por modalidades de planeamento plurianua”.

As situações desafiadoras propostas pelos formadores devem estar vinculadas ao cotidiano de trabalho dos professores, e assim possibilitar a articulação de diferentes respostas, permitindo a construção de múltiplos caminhos, com o objetivo de auxiliar os docentes no planejamento. Essas situações de aprendizagem vivenciadas durante a formação aos poucos são incorporadas às práticas pedagógicas das professoras.

Nesse sentido, o PROFI proporcionou diferentes momentos de vivências que os professores consideraram significativos. Os dados aqui agrupados evidenciam como a estratégia da homologia dos processos pode contribuir para que os professores sejam protagonistas e ativos na construção de conhecimentos e , conseqüentemente, reconfigurem suas práticas em suas salas de aula.

Ao perguntar às professoras se vivenciar as atividades favorece o processo de formação, assim elas se expressam:

Ah, sim, a gente tem que experimentar, porque às vezes é um jogo que não é viável para sua turma. A gente vê, ah não...muito difícil para minha turma, vou ter que modificar, aumentar, diminuir, então penso que ajuda bastante a gente jogar lá, a gente aprender o jeito que é o jogo, as regras, nem precisa jogar o jogo inteiro, mas só para entender como funciona. Acho que é isso que a gente guarda na memória e as crianças guardam na memória também se a gente faz na sala de aula. O mesmo que acontece na sala de aula é o mesmo que acontece com a gente também no curso, eu acho. O jogo, a ludicidade, a gente já vai antecipando, como fazer com a minha turma, visualizar se vai dar certo na sala, além disso as crianças gostam muito. (Rubi).

Ao reforçar “a gente guarda na memória e as crianças guardam também”, entende-se que a docente valoriza vivências oportunizadas na formação continuada mostrando a importância de experimentar algumas atividades antes de realizá-las com os alunos, inferindo possíveis percursos de aprendizagem das crianças. O contato com situações práticas proporciona a construção de novas

teorias, assim como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem (PEREZ GOMEZ,1992).

Ao utilizar estratégias de vivências problematizadoras, as docentes podem incorporá-las mais facilmente em seu cotidiano. A vivência dos professores pode ser considerada um espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. Marcelo (1999, p.144) destaca que os processos de formação continuada desenvolverem estratégias que possibilitem a reflexão sobre suas práticas, contribuindo para que “gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Isso também é possível perceber em outro relato

Eu acho que favorece, porque no momento que está realizando você se coloca na atividade também. Claro, você pensa como adulto, mas você pensa naquela criança com dificuldade, você pensa como seria no grupo... muitas vezes na atividade a gente fazia a troca entre as professoras, a gente se questionava, como adultas, ali, mas como você pensou isso? E quando a gente fazia com as crianças você via que acontecia a mesma coisa. As crianças percebiam que faziam diferente umas das outras. (Hortência).

Entendo que o programa trouxe um diferencial ao oportunizar vivências significativas por meio da estratégia formativa da homologia dos processos, propiciando um repensar sobre as práticas pedagógicas. Fica evidenciado que a formação que propicia vivências tem efeitos mais duradouros do que aquela que permanece no plano discursivo.

Outro aspecto a ser destacado é que as experiências escolares pelas quais os professores passaram ao longo de sua trajetória escolar, influenciam no seu modo de ensinar. As professoras Turquesa e Rubi apontaram que muitas vezes repetem comportamentos vivenciados e aprendidos em sua escolarização:

[...], mas eu estou fazendo igual ao que aprendi na escola...tenho que mudar, e o PROFI me fez pensar sobre isso. (Turquesa).

[...] eu sempre passava situações-problema e resolvia da mesma forma. E qual era a minha forma? Fazendo conta, como eu aprendi... (Rubi).

O relato das professoras referenda a ideia de que a vivência escolar como aluna exerce influência sobre a forma como encaminham seu trabalho pedagógico ao longo da sua carreira profissional. A propósito, Tardif (2002, p.72) assevera:

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações como os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Nessa direção, Cunha (2018, p.8) também afirma que muitas das aprendizagens dos professores “são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram”. Destaca ainda a importância desse dado para formadores de professores, pois observa-se o ciclo de reprodução estabelecido nas relações escolares. Considerando que, conforme já apresentado, a maioria das professoras eram bastante experientes, representou um desafio para a formação continuada - PROFI, avançar das práticas já reconhecidas e realizadas por elas para práticas diferentes das vivenciadas nos bancos escolares.

Experienciar novas possibilidades de ensino, de reflexão e partilha contribui para construção de saberes, conforme destaca a professora Rubi

[...] mas fazendo o curso percebi que as crianças pensam de tantas formas diferentes eu comecei a dar valor a essas formas diferentes. E comecei a passar, toda vez que eu corrigia as crianças falavam: eu fiz desse jeito professora, está certo? Então eu corrigia no quadro e passava todas as formas que apareciam, para todos verem as diferentes estratégias. As vezes as crianças não entendem as contas que a gente ensina, que pra gente é tão óbvio, para as crianças às vezes, um outro tipo de raciocínio explicado por outro amigo facilita. Acho que isso me ajudou bastante com as crianças. Dou mais valor a outras formas, a essas diferentes estratégias porque pra mim era só conta que era o mais importante, porque era assim que eu aprendi. Mudou um pouco minha maneira de ver.

Ao expressar-se *“Dou mais valor a outras formas, a essas diferentes estratégias porque pra mim era só conta que era o mais importante, porque era assim que eu aprendi”* entendo que Rubi demonstra ter tomado consciência de que é possível trabalhar com diferentes estratégias de resolução de problemas. Embora pareça ser simples e óbvio, mudar estratégias de ensino não é tão simples. A professora relata ter se apropriado de uma metodologia que valoriza as diferentes formas de pensar dos estudantes. E isso foi bastante vivenciado

durante o curso, o que me leva a inferir que as vivências e as reflexões realizadas contribuem para a prática das professoras. Rubi ainda reforça:

Tem curso que a gente faz e nem lembra mais. O curso que tem vivências a gente lembra melhor, utiliza mais na prática da sala de aula. Ter essa vivência acho que é importante.

Importante ressaltar que as vivências pressupõem reflexão sobre a prática e não a mera repetição de atividades, pois é necessário reconhecer os saberes docentes ao propor e encaminhar as propostas formativas, sem infantilizar o professor. Freire (1999, p. 24) assevera “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.”

Ao partir dessas considerações percebo que, possibilitar ao professor refletir sobre sua docência e vivenciar suas práticas e articulando-as às teorias que as sustentam, há maiores possibilidades de incorporação de novas práticas pedagógicas. Conforme Perez Gomes (1992, p. 191) o conhecimento, ao incluir e ao gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática.

Outro fator importante é quando o professor percebe que a formação realizada repercute na aprendizagem de seus alunos ele passa a acreditar no potencial desta formação. No relato da docente Hortência é possível perceber:

Um exemplo que pude rever a minha prática onde eu fazia situações problema só envolvendo operações. Com esse curso incorporei novas práticas, onde pude aplicar com meus alunos. Chegando um dia após o curso iniciei uma estratégia diferente utilizando desenhos para minha turma e me surpreendi com o resultado. Pude perceber que alunos que apresentaram muita dificuldade em compreensão das situações problemas conseguiram ter um resultado muito positivo utilizando a estratégia de desenho.

Hortência evidencia em seu relato que a experiência vivenciada na formação teve repercussões em sua atuação docente, e demonstra seu significado educativo. A partir da observação de resultados positivos dos estudantes, ficou mais confiante quanto às contribuições da formação, ou seja, percebeu que o conhecimento refletido na atividade formativa dialoga com sua prática em sala de aula.

Outro depoimento da professora Hortência indica a utilização de atividades desafiadoras para os estudantes, com a preocupação de não dar “respostas

prontas”, mas de instigá-los a pensar em diferentes estratégias para a resolução de problemas:

Fiz também o jogo da colmeia. Dei 2 dados para cada um, mas teve aluno do 3º ano que me disse: mas professora, como vou fazer dezoito com dois dados? Aí o fui perguntando: o que você acha que precisa? Ah, você precisa me dar mais dados...exatamente, eu estava esperando vocês perceberem, como vocês vão marcar o dezoito. E as crianças estão começando a perceber. Eu vejo que tanto o quarto ano que eu faço o jogo do milho com número maior, com unidade de milhar, eu estou percebendo que alguns já estão usando o cálculo mental, que alguns não estão mais precisando do papel para marcar pontuação. Eles já vão assim 1200 (mostrou com as mãos...) e beleza! É isso que eu quero, estou atingindo meu objetivo, estão abstraindo....

Nessa mesma direção, Margarida relata sua experiência em sala de aula:

Realizei uma atividade em que as crianças contribuíam com suas estratégias e eu também apresentava estratégias diferentes de resolução de um problema. Isso ajudou os estudantes a compreender que não existe uma só resposta para um problema.

Ambos os depoimentos apontam que as professoras desconstruíram a ideia da matemática como “verdade absoluta”, e entende que não existe uma única resposta ou verdade única. Existe a possibilidade de interpretar determinado problema a partir do conhecimento disponível naquele dado momento, ou seja, o conhecimento é provisório. Formosinho e Niza (2002) reforçam a importância de o professor ter a capacidade de mobilização de saberes para a resolução de problemas colocados pela prática docente.

Segundo Castedo (2013), é necessário oferecer às crianças situações desafiadoras, em que o aluno busque alternativas para a resolução de problemas, e, assim construir novas formas de raciocínio mais qualificadas. Vivenciar essas situações com o professor objetiva levá-los a construir hipóteses e refletir sobre suas práticas.

Durante as vivências realizadas as professoras teorizaram, produziram conhecimentos refletindo sobre os conteúdos e realizando análises sob diversos pontos de vista. Conforme (LOPES,1992, p.83) isso possibilita ao professor

desenvolver a atitude de curiosidade científica, de investigação da realidade, não aceitando como conhecimentos perfeitos e acabados os conteúdos transmitidos pela escola.

As problematizações desenvolvidas durante a formação resultaram numa lógica diferenciada de trabalho com os educandos. Conforme Nóvoa (1992, p. 28), “é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”.

Também cabe destacar que uma das características fundamentais do ensino apontadas por Schön (2000) é que a função docente conduz à elaboração de um conhecimento adquirido por meio da prática. Deste modo, o jogo foi inserido na formação sempre vinculado aos objetivos escolares previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais, como instrumento de planejamento, realização e avaliação de práticas lúdicas.

Os relatos revelam que incorporar novas práticas e acreditar no potencial da formação também depende dos resultados práticos observados pelo docente em sala de aula.

5.3 PARCERIA DE FORMAÇÃO: A TROCA E O PAPEL DAS EXPERIÊNCIAS

É consenso entre diferentes autores (NÓVOA, 1992; IMBERNON, 2009; CHARLOT 2009) que a troca de experiências entre professores ocupa um lugar importante na formação docente. Nóvoa (1992) destaca que é fundamental criar espaço para o saber da experiência. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente papel de formador e formando” (NOVOA, 1992, p.26).

Imbernon (2009) também defende uma formação que privilegie a troca de experiências, de modo a ampliar as possibilidades de inovação na educação. Segundo Charlot (2005, p.33):

toda relação com o saber (com o aprender) é também relação com o mundo, com os outros e consigo. Não existe saber (de aprender) senão quando está em jogo a relação com o mundo, com os outros e consigo.

Nesse sentido, a relação com o saber se dá individualmente, mas também coletivamente, a partir da troca, da socialização de saberes. Nesse processo, surgem novas formas de relação social, mais coletivizadas, horizontais e solidárias, com a participação ativa de todos, (Santos, 2005 p. 24). O autor

denomina essas relações como de Tipo Novo, onde “vivenciando de modo prático essa forma organizacional coletiva as pessoas aprendem a trabalhar coletivamente - não há outra forma de aprender a trabalhar coletivamente senão praticando”.

Ao considerar o exposto, uma das categorias que emergiu de modo consensual nas entrevistas e questionários, foi a troca de experiências. Nessa categoria, a intenção é reforçar o papel da parceria nas formações, em que há possibilidade de trocas entre os professores e, também, entre formador e professores. Implica também considerar os professores como sujeitos capazes de produzir conhecimento e valorizar o conhecimento de outros docentes. Nesse movimento, ao saber da experiência de todos os envolvidos, colabora para a construção de novos conhecimentos.

Durante o PROFI foram organizados momentos específicos para trocas de saberes, a partir da análise de boas práticas, mas também foram oportunizados durante as formações trocas a partir das reflexões realizadas. Nas entrevistas, os professores destacaram a importância de aprender com seus pares, compartilhando experiências e aprendizados. Evidenciaram a importância de privilegiar um espaço significativo para a troca e coletivização de saberes desenvolvidos em seu cotidiano, assim potencializar momentos de formação mais colaborativos. Essas trocas foram momentos prazerosos e valorizados pelas professoras, como explicita Violeta:

As trocas de experiências entre os professores aconteceram durante todo o curso. Fomos estimuladas a trocar e nos sentimos bem à vontade para dividir experiências com nossas colegas.

O relato da professora confirma a ideia de que aprender a ser professor não pode ser um processo solitário e a socialização de diferentes práticas pode contribuir com outros profissionais, além ser uma referência para a reflexão sobre seu próprio trabalho pedagógico. Também ressalta que foram “estimuladas a trocar” o que fortalece a ideia de que as trocas não podem ser um momento único, mas deve ser desenvolvida ao longo da formação, aproxima ainda mais as discussões da realidade local em que estão inseridas. Outro depoimento referenda essa ideia:

Lembro que foi bem bacana a troca de experiências, onde uma professora trouxe a sugestão de trabalho com uma sequência didática com cachorros, que as crianças entrevistaram um veterinário. Ela procurou interesses da turma para trabalhar a língua portuguesa. É, a troca foi bem proveitosa. [...] a troca de experiência que acontece entre os profissionais torna muito mais rico nosso conhecimento e nossas práticas diárias em sala de aula. Professor nunca pode parar de aprender, né?(Flor-de-Lótus).

Para a professora Flor-de-Lótus a oportunidade de aprender com seus colegas mais experientes é um momento importante da formação. Ao afirmar “torna mais rico nosso conhecimento e nossas práticas em sala de aula”, Flor-de-Lótus atribui à socialização de experiências uma das possibilidades de repensar seu trabalho docente na coletividade. Entendo que baseado nas experiências do outro, o professor constrói sua própria ação e produz novos conhecimentos. Para buscar compreender como o professor aprende e ensina, como transforma e é transformado, é necessário trabalhar com os saberes docentes (Charlot,2005). Esses saberes dizem respeito aos conhecimentos e habilidades que o docente vai adquirindo ao longo de sua trajetória profissional.

A professora Rubi, uma das docentes com menor experiência relata:

Eu gosto de fazer esses cursos, porque além da gente sempre aprender alguma coisa, a troca de experiência com as outras professoras também é muito importante. Eu lembro que teve uma professora que falou assim: eu faço um ditado de números para eles pintarem no quadro numérico. Na medida que vão pintando, vai formando um desenho no quadro e eu achei muito legal e as crianças amaram fazer isso.

Durante a entrevista a professora valorizou diversas vezes a troca de experiências proporcionadas nos cursos. Relata ainda que levou a prática descrita pela professora para sua sala de aula, o que confirma a relevância da troca entre os pares. Na continuidade da conversa reafirma:

Essa troca de experiência entre os professores é sempre válida, sempre ajuda muito também. Você traz do curso algo prático.

A professora, ao ser entrevistada, falou diversas vezes sobre a relevância da partilha de conhecimentos, de ouvir o outro e no extrato “você traz do curso algo prático”, afirma a importância da socialização de conhecimentos entre os professores.

Os relatos apontam que o saber da experiência socializado com seus pares é bastante significativo e valorizado nas formações docentes. Professores mais

experientes podem tornar-se referência para outros menos experientes. Tardif (2010) em suas pesquisas observou que os professores atribuem grande valor aos saberes da experiência. Nesse sentido, a professora Girassol assevera:

Com a mudança de gestão, os cursos mudaram de organização. Fico na expectativa de trocas de experiências e vivências em sala, menos presentes agora. Entendo que as trocas de experiência entre as professoras trouxeram novo repertório para minha prática. (Girassol).

O novo repertório explicitado pela professora mostra a importância das relações coletivizadas e compartilhadas nas formações continuada, desconstruindo a ideia da formação pautada na transmissão-assimilação. Nessa mesma lógica, as professoras Girassol e Violeta destacam

O curso foi enriquecido com a socialização e trocas de conhecimento entre as professoras. (Girassol).

As discussões acerca das temáticas faziam com que outras possibilidades surgissem, a troca com colegas que já haviam passado por esta ou outra experiência fazia a diferença. Quando jogávamos percebíamos o que poderia ser assertivo ou não e isto, por conseguinte melhorava a prática pedagógica. (Violeta).

O destaque que as professoras acima fazem, ao relacionar o trabalho em grupos com sua prática pedagógica revela a importância das trocas e da participação ativa de todos os sujeitos na formação. Ao ouvir e perceber que seu colega tem as mesmas dificuldades, o professor pode olhar para si e para o seu trabalho, reanalisando situações e fortalecendo suas práticas. Cunha (2016) assevera:

Longe da intenção de construir modelos facilmente repetíveis e ingenuamente transferíveis, socializar as boas práticas tem como objetivo a construção de reflexões sobre os saberes em movimento e a disposição de aprender com a experiência dos demais docentes.

Ao perguntar, as professoras se perceberam algum diferencial na metodologia do PROFÍ, a professora Orquídea destaca a importância do trabalho em pequenos grupos:

Gostei do PROFÍ porque era feito em pequenos grupos e havia troca de experiências.

É possível depreender destes relatos que o trabalho em pequenos grupos permite estabelecer uma relação de confiança entre os professores e formadores,

o que favorece o estabelecimento de novas relações entre os pares. A troca permite selecionar os objetivos que para o grupo são mais significativos. Outra professora reforça essa ideia:

O diferencial do curso é que estávamos bem próximas das formadoras, facilitando sanar dúvidas sem se expor diante de um grande grupo. (Hibisco).

Ao expressar-se, Hibisco demonstra que o trabalho em pequenos grupos favorece a interação entre os pares e com as formadoras. Também ressalta a importância da ação colaborativa entre formadoras e professoras. Esse é um dado importante que traz a relevância do formador estabelecer uma relação de parceria com os professores, organizando boas situações de aprendizagem e trocas entre todos os envolvidos.

Destaca-se que a atividade formativa tem uma dimensão relacional que não pode ser ignorada, pois implica na mediação entre sujeitos e favorece o desenvolvimento de ambos, ou seja, formador e professor aprendem e mudam nesse processo. Imbernón (2009, p. 107) afirma que a passagem de um modelo de treinamento para um modelo mais indagativo e reflexivo, em que é possível o “intercâmbio entre os pares, ouvir de outros as boas práticas, a elaboração de projetos [...], é uma nova maneira de organizar a formação”.

Outra questão apontada por Violeta traz contribuição sobre o fortalecimento das trocas e pequenos grupos, assim afirma:

Este curso foi extenso e ocorria nas escolas os grupos se fortaleciam trocavam ideias e podiam aplicar o que era apreendido, a discussão fortalecia ou modificava paradigmas acredito, que este foi o diferencial em relação a outros cursos.

Ao trazer a informação de que o curso foi “extenso e realizado nas escolas”, Violeta expressa o que Gatti (2011) afirma em suas pesquisas “as modalidades de formação consideradas mais produtivas, são a de longa duração”.

Violeta também reflete sobre o fortalecimento dos grupos a partir da troca de ideias, em consonância com a afirmação de Nóvoa (2002, p. 28) “[...]o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Ressalto que, além disso, Violeta traz em sua fala que as discussões, as trocas entre os pares

“fortaleciam ou modificavam paradigmas”, o que demonstra que a colaboração entre os pares é essencial para gerar mudanças.

Diante disso, observa-se que os momentos organizados para a partilha das experiências é uma das atividades mais valorizadas nas formações de professores, promovendo o desenvolvimento de uma dimensão coletiva de aprendizado e trabalho colaborativo. Uma troca de experiências enquanto respeito ao saber do outro, valorização da diversidade de opiniões, de pontos de vista e de diferentes práticas, de modo que todos possam aprender uns com os outros (ANDRE, 2016).

A socialização de conhecimentos é fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas e do surgimento de relações de Tipo Novo (Santos, 2005), em que se desenvolve um relacionamento social mais integrado em que cada um sente-se à vontade para expressar seus pontos de vista e trabalhar coletivamente. Nesse processo pedagógico florescem a autonomia, a solidariedade, a participação e o respeito, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

5.4. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO: NOVAS FORMAS DE ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO

Ensinar é um ato intencional e, portanto, exige uma direção. Desta forma, o planejamento de ensino é uma das tarefas mais importantes a ser realizada pelos professores, visto ser um movimento de busca por novas alternativas e possibilidades de ensinar. Também é norteador da prática docente e, por meio deste viabilizador da aprendizagem. Mas é importante ressaltar que o processo de ensino é dinâmico e, portanto, é necessário prever mudanças durante o percurso.

Segundo Libâneo (2001, p. 149), “o processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões”. Ou seja, o ato de planejar constitui-se na busca pela unidade entre pensamento e ação e possibilita a reflexão e a mediação entre a relação teoria e prática. Lopes (2012) afirma que a tarefa de planejar o ensino é essencial para proporcionar ampliação de conhecimentos e avanço na aprendizagem dos estudantes.

Para esta análise tomei como conceito de planejamento o processo que pode contribuir para a realização de um trabalho intencional, na colaboração da tarefa de formar alunos curiosos e capazes de analisar os conteúdos aprendidos sob diferentes pontos de vista e que atinja o universo diversificado e heterogêneo de alunos presentes em sala de aula. Os dados agrupados nessa categoria indicam a importância que os professores atribuem à organização dos processos de ensino e a necessidade de planejar para que todos os estudantes possam exercer seu direito a aprendizagem.

Nesse sentido, o plano de ensino tem como foco “a organização didático-pedagógica para a docência, ou seja, para orientar as situações de aprendizagem com os alunos” (GESSER, 2011, p.44). Desta forma, o planejamento prévio é fundamental se considerarmos a intencionalidade pedagógica presente na ação docente. Portanto, no desenvolvimento da formação continuada - PROFI, uma das ações que merecem destaque constituiu-se na reflexão sobre a prática, na elaboração e análise do planejamento de ensino.

É relevante salientar que discutir e planejar a partir de seu contexto educacional pode propiciar práticas educativas que atendam aos objetivos propostos pela instituição. Desta forma, durante o curso foi oportunizado momentos em que pedagogos e professores puderam organizar seu planejamento coletivamente. Essa ação corrobora o que assevera Gandin (2000) o planejamento é um processo educativo, na medida em que possibilita a participação de todos os envolvidos, de forma coerente com a concepção de educação da instituição.

Nessa direção, Cunha (2018) destaca que o professor trabalha em uma instituição e é influenciado por seus objetivos e valores expressos no projeto educativo. Tardif e Lessard (2005) definem ensinar como atividade em que se perseguem objetivos de instrução e socialização num contexto de interação com os alunos e planejado dentro de um contexto de uma organização social. Em um dos depoimentos, a professora Jade expressa:

[...] mas o que eu achei mais interessante no PROFI foi a reflexão sobre até que ponto o que eu estou planejando está adequado aos critérios de avaliação do plano curricular. Porque eu sempre procurava planejar, fazer bem a atividade em sala. Mas com o PROFI eu passei a olhar com mais atenção os critérios.

Em sua fala, a professora expressa a preocupação com o planejamento, os conteúdos e a aprendizagem das crianças, tendo em vista o explicitado no plano curricular organizado pela SME. Conforme Lopes (2004, p. 57), ao planejar, o professor tem como compromisso “dar à sua matéria de ensino o direcionamento para o alcance das finalidades da educação, para a concretização do projeto pedagógico da escola e para o desenvolvimento dos saberes fundamentais em seus alunos”.

Destaca-se os critérios de aprendizagem, entendo que Jade busca alinhar seu planejamento ao plano curricular proposto pela instituição. Também se evidencia a articulação planejamento-avaliação, visto que os critérios colaboram para o monitoramento da aprendizagem.

A professora Margarida, que também atua como pedagoga, expressou sua percepção sobre as contribuições relativas ao planejamento trabalhadas no PROFI:

Primeiramente uma contribuição muito significativa foi a possibilidade de o pedagogo participar da formação juntamente com os professores, pois, aproximou e estreitou mais a relação e possibilitou um planejamento mais coletivo. (Esse ano mesmo, em uma formação ofertada, as professoras me pediram para participar com elas, auxiliá-las na elaboração do planejamento, contribuição do PROFI). Para o pedagogo que participava da formação de diferentes anos, possibilitou ainda identificar o aprofundamento dos conteúdos a cada ano. As formações traziam ainda elementos para que o pedagogo pudesse complementar e continuar a formação na escola, nos dias de permanência.

O depoimento da professora traz a reflexão sobre a importância do trabalho coletivo e da parceria com os pedagogos¹⁴ na escola. Evidencia que a participação do pedagogo na formação traz contribuições ao planejamento e especialmente no trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Zeichner (2008) afirma que o trabalho do professor se dá em dois níveis complementares: o individual e o coletivo.

Outro aspecto que a professora destaca diz respeito ao fortalecimento da atuação do pedagogo como formador. Participando de diferentes momentos da formação, pode contribuir com os professores nos estudos e planejamento em dias de permanência, assim articula as reflexões propostas em diferentes grupos. Desse modo, a articulação do planejamento no interior da escola associado às

¹⁴ Todas as Escola Municipais da RME tem pedagogos que atuam como coordenadores do trabalho pedagógico.

trocas de experiências proporciona a participação de todos os envolvidos no processo e caminha na direção de um projeto coletivo de escola.

A professora Margarida expõe também a importância de conhecer os conteúdos e aprofundamento explicitados no Plano Curricular da mantenedora. Esse relato articula-se ao da professora Jade, que também ressalta a importância de observar os critérios de aprendizagem propostos pela SME. Entendo que o estudo e a análise do plano curricular são necessidades que os docentes apontam como importante elemento da formação continuada.

O depoimento da professora Turmalina explicita, de forma sintética, a relação entre planejamento e ação:

Todas as formações iniciavam com momento literário, texto para embasar a prática e análise do planejamento. Este planejamento estava embasado na matriz curricular e aprimorado durante o curso. Muitas vezes foi aplicado pelos professores em sala de aula e discutidos no encontro seguinte.

Turmalina destaca a análise do planejamento realizada ao longo do curso, e no extrato “aplicado pelos professores em sala de aula e discutidos no encontro seguinte”, traz a importância da reflexão como prática coletiva. Ou seja, planejar, realizar a ação planejada e discutir coletivamente é um processo por meio do qual o professor se transforma e colabora com a experiência alheia. Destaca, também, a importância da leitura de textos para embasar a prática. Desta forma, Turmalina vincula elementos fundamentais da formação continuada: planejamento desenvolvido em sala de aula articulado à relação teoria-prática.

Para elaborar um bom planejamento, é fundamental realizar um diagnóstico da turma, da escola e comunidade escolar, conhecer os objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos, estratégias didáticas adequadas à idade dos estudantes, além de instrumentos de avaliação (MENEGOLLA E SANT ANNA,1993).

Nesse sentido, a professora Hortência revela:

Esse curso fez eu repensar sobre a forma de trabalhar. No dia a dia no meu planejamento repensar estratégias onde eu possa atingir alunos que não tem bom resultado pensando em estratégias diferenciadas.

A professora considera que as ações formativas permitiram reflexão sobre os processos de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, refletiram sobre sua

forma de planejar. Em sua fala demonstra preocupação em oferecer condições de aprendizagem a todos os estudantes, na busca de planejamento de atividades que favoreçam a compreensão dos conceitos por todos os alunos, selecionando estratégias de ensino adequadas à diversidade encontrada em sala de aula. Zeichner (2003) enfatiza que a formação de professores deve estar apoiada na construção de uma sociedade melhor, à luta pela equidade e justiça social. Ainda nesse sentido, a mesma professora complementa sua ideia:

Hoje eu consigo visualizar que você tem que planejar atividades diferenciadas, faz parte da prática, por exemplo, eu tenho no terceiro ano crianças não alfabetizadas, tenho que trabalhar com palavras com eles, esse é um desafio, o tempo todo...tem que ter estratégias para acelerar quem vai bem e ajudar quem ainda não lê. Também ficamos sem correção, então meu planejamento tem atividades para atender essas crianças.

O depoimento da professora reforça a ideia da importância de planejar atendendo a diversidade encontrada em sala de aula, oportunizando aprendizagem a todos os estudantes. Hortência revela uma concepção de ensino exigente quanto às estratégias de ensino adotadas, pois planejar para todos exige diversificação, diferenciação, investigação, entre outras ações para ensinar. Assim, o depoimento da professora traz à reflexão que o PROFI colaborou para consolidar sua concepção de “ensinar a todos”.

Outras professoras também destacam a necessidade de utilizar diferentes estratégias considerando a heterogeneidade da sala de aula:

A prática no curso, através de jogos, também me fez pensar sobre a construção do pensamento e do desenvolvimento do raciocínio lógico dos estudantes, dando subsídios para o trabalho individual com os mesmos, pois hoje temos uma diversidade muito grande de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, fora os de inclusão. Isso é bem difícil de lidar...então o jogo tem me ajudado a trabalhar com esses diferentes níveis de aprendizagem e vejo que ajuda as crianças a entenderem melhor os conteúdos. Nesse ano tenho um aluno de inclusão que não fala, teve paralisia cerebral. Mas quando joga com os colegas, vejo que interage e aprende” (Flor-de-Lotus).

De acordo com a perspectiva apresentada pela professora, a formação estimulou os docentes a valorizar as formas de raciocinar das crianças e favoreceu repensar sobre a construção de estratégias pedagógicas para as diferentes aprendizagens. Essa forma de planejar estratégias diferenciadas para as crianças representa um ganho significativo para a aprendizagem de todos os

alunos, na direção da garantia dos direitos de cada um, respeitando seu tempo de aprendizagem. Conforme Gesser 2011, p.54), para eficiência da aprendizagem “é importante que sejam selecionadas estratégias capazes de atender ao estilo individualizado e de grupo ou socializado”.

Também Romanowski (2006, p.111) traz à reflexão a importância de evidenciar as estratégias de aprender dos alunos, para variar o modo de ensinar.

Para a realização de uma aprendizagem considerando a diferenciação do modo de aprender dos alunos, a aula toma como abordagens: a) diferentes dimensões do conhecimento; b) diferenciação das atividades; c) proposições das atividades em níveis diferenciados de cognição.

O planejamento intencional de atividades diferenciadas pressupõe respeitar os percursos individuais, sem deixar de desenvolver o trabalho coletivo, a socialização e o convívio entre as crianças (Hoffmann, 2005) De forma prática, é fundamental que o professor planeje suas aulas a partir das vivências de seus alunos e dos diferentes níveis de aprendizagem. A professora Girassol comenta

As formadoras estimularam também diferentes maneiras de trabalhar um mesmo conteúdo, a fim de garantir que todos os alunos sejam atingidos.(Jasmin).

Desta forma, o ponto de partida para a organização do planejamento é a singularidade no ritmo do desenvolvimento de cada estudante, bem como suas vivências. Entendo que um dos alicerces fundamentais dos processos formativos deve ser o de sensibilizar os professores a dialogar com a diversidade, buscando promover o direito de todos à aprendizagem.

As professoras também trazem em suas falas a articulação do planejamento com os conhecimentos prévios dos alunos como importante para a relação ensino-aprendizagem. Percebem que para ancorar o conhecimento sistematizado é significativo partir da experiência do aluno. E exemplificam como estão caminhando em busca de aproximar os conteúdos da prática social

[...] também com o terceiro ano que eles são menores, comecei questionando o uso da matemática no dia-a-dia. Eles foram falando que na matemática a gente aprende numeração, a contar, a fazer contas, aquelas respostas de criança. Eu disse, então, vocês já pensaram que a matemática está presente no dia-a-dia? E daí eles começaram, horário do celular, na placa de trânsito, no carro quando o pai marca tempo para atravessar o viaduto próximo à escola..., daí que a gente foi partindo para os conteúdos. (Hortência)

A professora, ao sinalizar que procura articular os conteúdos trabalhados ao cotidiano dos estudantes ainda que de forma incipiente, indica a preocupação em aproximar os conhecimentos das experiências de vida dos estudantes. Nessa direção Dália aponta:

A partir do curso me senti motivada a desafiar os estudantes com situações-problema mais significativas, respeitando o conhecimento de todos e de cada um dos estudantes. Isso aconteceu porque compreendi melhor que é preciso estabelecer relação com os conhecimentos prévios para o entendimento de vários conceitos.

O relato da professora traz um elemento importante para análise, a percepção de estabelecer relações com a realidade concreta dos estudantes. Isso pode parecer simples, mas requer do professor um diagnóstico do contexto sócio-histórico-cultural de seus alunos. Reafirmo que essas ações ainda são embrionárias, mas representam um avanço considerando ultrapassar as práticas de transmissão assimilação ainda presentes no ensino das escolas brasileiras.

A professora Hortência revela sua prática:

Uma das atividades foi determinar a área do campo de futebol, então construí com eles o metro quadrado, o que podem fazer dentro de 1m quadrado, quantos metros quadrados cabem na sala e num campo de futebol? Fomos na quadra da escola e fui trabalhando como podemos calcular, fomos discutindo diferentes estratégias, usando o papel que representava o metro quadrado ficava lembrando da Flor-de-Lis¹⁵ (formadora do PROFÍ) dizendo que precisamos aproximar o ensino da realidade das crianças...foi muito bacana, uma matemática com significado.

Hortência traz em sua fala a necessidade de vivenciar com as crianças conteúdos mais abstratos, ao utilizar as diferentes estratégias, o que favorece a aprendizagem de todos. Nessa direção, Lopes (1992) destaca a importância da íntima relação entre os conteúdos escolares, a experiência de vida dos alunos e a realidade sócio histórica. Os relatos corroboram essa intencionalidade, ainda que seja um germe de uma prática mais voltada às vivências das crianças. Uma prática que organize novas formas de processos de ensino, buscando como ponto de partida a prática social e considerando o trabalho coletivo e a equidade pode aproximar as escolas da tão sonhada qualidade de ensino para todos os sujeitos de direito que a frequentam.

¹⁵ O nome da formadora foi omitido para manter sigilo e anonimato.

6 - À GUIA DE CONCLUSÃO

Ao longo deste estudo, busquei refletir sobre as contribuições dos processos formativos para a prática dos docentes e trazer as vozes dos professores entendendo que estas sinalizam pistas para uma formação continuada de professores que contribua com sua prática pedagógica.

Essa pesquisa nasce da minha prática como pedagoga e formadora de professores, funções que exerci na RME. E esse foi um dos maiores desafios deste estudo: desenvolver a pesquisa e buscar distanciar-me da função de formadora do PROFI, por mim exercida. Esse descolamento, tão necessário para a análise dos dados, proporcionou-me uma rica experiência enquanto pesquisadora. Ao mesmo tempo, a experiência como formadora e pedagoga, refletida durante a pesquisa, contribuiu em diferentes momentos do estudo.

O estudo desenvolvido permitiu sistematizar alguns indicadores sobre as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica desenvolvida pelos professores em sala de aula. No entanto, destaco que este é um estudo localizado, e, portanto, tem limitações relacionadas a provisoriedade do conhecimento em nossa sociedade, aos sujeitos respondentes e suas diferentes vivências docentes.

Compreendo também que a formação analisada foi organizada em determinado momento histórico e político, e que isso tem implicações para o “fazer” dos professores e formadores. As mudanças ocorridas com a troca de gestores, em função das eleições municipais, provocaram a descontinuidade do PROFI. Em decorrência, verifica-se a inexistência de uma política de formação continuada para além dos limites de uma gestão municipal, o que evidencia a fragilidade das ações formativas organizadas pelos municípios.

A realização de um estudo de caso de uma proposta de formação continuada do NRE-SF permitiu verificar que os professores participantes da formação naquele momento histórico, avaliou positivamente a organização e metodologia utilizada no seu desenvolvimento. E o estudo possibilitou evidenciar a relação teoria/prática numa concepção de teoria como expressão da prática e não como guia da ação, num processo cujo ponto inicial foi a caracterização do PROFI por meio de análise documental que evidenciou uma tentativa de formação continuada de professores mais interativa-reflexiva. Na sequência, a partir de análise documental e pesquisa bibliográfica, o estudo mostrou que o PROFI, em

sua concepção tinha como base teórica uma formação bastante interativa-reflexiva, conforme o documento orientador.

No entanto, as ações formativas realizadas com as formadoras eram voltadas para a transmissão/assimilação de conteúdos relacionados à Língua Portuguesa e Matemática. Em decorrência as ações desenvolvidas não atendiam ao isomorfismo proposto por Marcelo (1999) e nem a estratégia da homologia dos processos. Essa contradição entre a proposta teórica e sua realização prática motivou as formadoras do NRE-SF, a buscar formas de articular teoria e prática no desenvolvimento do curso de formação.

Ao descrever a formação desenvolvida no NRE-SF, para contextualizar o estudo de caso realizado, foi possível perceber alguns avanços nas estratégias formativas desenvolvidas pelos formadores do NRE-SF como a desconstrução do modelo transmissão-assimilação avançando para uma metodologia mais interativa. O estudo mostra que as ações formativas realizadas pelas formadoras e corroboradas pelas professoras em seus depoimentos podem se constituir em um embrião de formação continuada que favoreça mudanças na prática dos professores.

Assim, tendo em vista sistematizar as contribuições teórico-práticas decorrentes dos processos de formação continuada do PROFI para a prática pedagógica dos professores, esse estudo possibilitou levantar alguns indicadores para organização de cursos de formação continuada para professores.

Um primeiro indicador diz respeito à sistematização coletiva do conhecimento que tem a prática dos envolvidos como elemento básico e a alteração das relações sociais no decorrer do curso. Os professores em seus depoimentos apontam perceber e valorizar a importância dos espaços de coautoria e de produção de conhecimentos durante a formação.

Um segundo indicador, intimamente relacionado ao primeiro está na homologia dos processos como estratégia de formação a qual possibilitou vislumbrar esta como uma ação que repercute nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Se os professores relatam que "imitam" seus mestres referência de escola, vivenciar novos processos colaboram para a busca de novas alternativas teórico-metodológicas. Evidenciou-se que os professores atribuíram significado importante à possibilidade de vivenciar experiências articulando-as às suas práticas e concepções de ensino.

O terceiro indicador refere-se à importância do trabalho coletivo explicitada pela categoria de análise Parceria de formação: a troca e o papel das experiências. Compreende-se que a troca de ideias e experiências durante a formação colaboram para mudanças nas práticas pedagógicas, pois a educação é uma relação humana e quanto mais horizontalizadas forem essas relações, maior o ganho para a escola e a sociedade. Esse trabalho coletivo inclui atividades em grandes e pequenos grupos que possibilitam maior engajamento do docente durante a formação pela possibilidade de dar voz a todos os sujeitos, ampliando a participação de todos os envolvidos no processo.

O Planejamento na organização do processo de ensino e as novas formas de elaboração e realização traz o quarto indicador. O estudo mostrou que as professoras atribuem grande importância aos momentos de planejamento e análise de critérios de avaliação durante os processos de formação continuada. A constatação da importância da utilização de diferentes estratégias de ensino de forma a oportunizar a aprendizagem de todos os alunos e a incorporação destas nas práticas constitui um ponto fundamental decorrente do processo de formação utilizado no PROFÍ.

Com efeito, o estudo do PROFÍ possibilitou a sistematização de alguns indicadores que expressam a prática desenvolvida por seus agentes e que poderão servir de pistas para a organização de outros cursos de formação destinados a professores da educação básica mais articulados com os interesses e necessidades práticas dos professores envolvidos.

Se por um lado a realização desta pesquisa respondeu algumas perguntas trazendo pistas para novos cursos, por outro lado suscitou várias perguntas abrindo possibilidades de ampliação deste estudo, tais como: (i) aprofundar o papel das estratégias formativas e suas repercussões na prática dos professores, articulando os saberes da experiência às práticas formativas; (ii) analisar as características que constituem um bom formador de professores para a educação básica; (iii) analisar como o pedagogo exerce o papel de formador de professores, articulando suas ações de participante de formação continuada e formador dentro da escola.

Partindo dessas considerações, o estudo demonstrou que a formação PROFÍ constituiu-se como um espaço de produção de conhecimento entre

professores e formadores, ainda que considerados os limites impostos pela SME e pela constituição do sistema ideológico particular dos formadores

Ao finalizar esta pesquisa entendo que não há um “modelo ideal” para a formação de professores, considerando as mudanças ocorridas na sociedade, a provisoriedade do conhecimento e os diferentes grupos de professores, que atuam em diversos espaços e com realidades multifacetadas. No entanto, as pistas aqui consideradas podem contribuir para uma formação continuada mais próxima da vivência dos professores da educação básica.

Concluo reafirmando que são muitos os desafios para alcançarmos uma formação que atenda às necessidades pedagógicas dos milhões de meninos e meninas que vivem neste país. Permanece o desejo de que a formação continuada promova uma educação mais justa e equânime.

REFERÊNCIAS

ALVES – MAZZOTTI, A.J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**, 2ª edição, São Paulo, Editora Pioneira, 1999

ANDRE, M. e. D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília. Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

ANDRE, M. e. D. A de. **Pesquisa em ação: abordagens qualitativas**, 2ª edição, Rio de Janeiro, E.P.U. 2014

ANDRE, M. (org.) formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional, in: **Práticas inovadoras na formação de professores**, Campinas, SP, Ed. Papirus, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, São Paulo, Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação** Porto Editora, Porto, Portugal, 1991.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)** / Coordenação e organização Iria Brzezinski; colaboração: Elsa Garrido. – Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006

CANÁRIO, R. Gestão da Escola: Como Elaborar um Plano de Formação? In: **Cadernos de Organização e Gestão Curricular**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

CANDAU, V. M. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 24ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68

CARVALHO, S. P. de; KLISYS, A.; AUGUSTO, S. (orgs). **Bem-vindo, mundo! Criança, cultura e formação de educadores**. São Paulo: Petrópolis, 2006.

CASTEDO, M. **Situações de leitura na alfabetização inicial: a continuidade na diversidade**. Trad. Daisy Moraes. (Mimeo), 2013

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et all. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 2008. P. 295-316

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre, Artmed, 2005

CHANTRAYNE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**, 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo, Cortez, 2002,

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, Penso, 2014

CUNHA, M. I. Aprendizagem e docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? In: **O desenvolvimento profissional docente em discussão**, Curitiba. Editora UTFPr, 2016, p. 63-77

_____. **Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725 Acesso em: 24 de novembro de 2018.

CUNHA, J. E. **Formação continuada de professores: tendências e perspectivas de formação docente no Brasil**. Disponível em http://mail.falnatal.com.br:8080/revista_nova/a3_v3/artigo_10.pdf. Acesso em 09 de outubro de 2007

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **PROFI – Programa de Formação Integrada**. Curitiba: SME, 2016.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da aprendizagem permanente**. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora (2001)

DINIZ-PEREIRA, J. M. **Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social**. In: Revista Perspectivas Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade, vol. 1, n 1, pag. 32-42, jan-jun 2014.

ESTEBAN, M. T. Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite. **Método, métodos e contra método**. São Paulo, Cortez, 2003, p. 125-143.

FORMOSINHO, J. e NIZA, S. (2002). Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. INAFOP (Instituto Nacional de Formação de Professores), 9-30.

FRANCHI, A. Considerações sobre a teoria dos campos conceituais. In: MACHADO, S. D. A. (Org.) Educação Matemática: uma introdução. **São Paulo: EDUC, 1999, p. 155-195.**

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5ª ed. 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GANDIN, D. **O planejamento como prática educativa**. 10 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016. Acesso em: 31 de agosto de 2017
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

_____. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Acesso em 6 de junho de 2018

GESSER, V. **O planejamento educacional: da gênese histórico-filosófica aos pressupostos da prática**. Editora CRV, 2011.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da dimensão técnica à autonomia crítica. In: Selma Garrido, GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 2002, p.129-150

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed., 3 reimpr., São Paulo: Atlas., 2010.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. Cortez Editora ,2006

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo. Cortez Editora ,2009

LELIS, I. A. **Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.

LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001

LOPES, A. O. Planejamento de Ensino numa perspectiva crítica de educação. In: **Repensando a didática**, 29ª ed. São Paulo, Campinas, 1992.

LUDKE, M. e ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MARCELO, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992, p. 51-76.

MARCONI, M. de; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MARTINS, P. L. **Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação básica: princípios e metodologia**. IN PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, Curitiba, PUCPRESS, 2016

MARTINS, P. L. O, **Didática**. Editora Intersaberes, Curitiba, 2012

_____. **Didática teórica, didática prática, para além do confronto**. Edições Loyola, São Paulo, 1989.

_____. **A didática e as contradições da prática**. Campinas, São Paulo, 1998.

MENEGOLLA, M e SANT ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** Editora Vozes, 1993

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MORAES, M. C. F. Z. B. de. **Os caminhos da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba. 2009. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná.

NOVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A. **Os professores e sua formação**, 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presentes**. Lisboa, Educa, 2009.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 2012

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo**. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. (Org.). Formação em contexto: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 41 - 88.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G, GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G, LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**, 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2004

ROMANOVSKI, J. P. e MARTINS, P. O. **Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores**. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, vol. 10 n. 30, p. 285-300, maio/ago. 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba, 3ª Ed. Curitiba, IBEPEX, 2007

_____. Aprender: uma ação interativa. In: VEIGA, I.P. **Lições de Didática**, Papirus, Campinas, São Paulo, 2006

SANTOS, O. J. **Fundamentos Sociológicos da Educação**. Belo Horizonte, FUMEC, 2005.

_____. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Papirus editora Campinas, São Paulo, 1992

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na Universidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. v. 37, p. 99-134, jan/abr, 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>. Acesso em 27/7/2018.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SITE DICIO.COM. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 10 de setembro de 2018.

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

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Ed. Vozes., 2005

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo, Atlas, 1987.

VAILLANT, D. e MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, Ed. UTFPR, 2012

VEIGA, I. P. A. (org.) **Didática: o ensino e suas relações**. Papirus editora, Campinas -São Paulo, 1996, 11ª edição.

_____. **A aventura de formar professores**. Papirus editora. Campinas, SP, 2010, 2ª edição.

VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade**, Editora UFPR, 2014

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P e VILELA, R. T. A. (orgs). Itinerários da pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa, Lisboa, 1993

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO

Em 2016, foi realizado um curso de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba chamado PROFI-Programa de Formação Integrada.

Com o objetivo de conhecer as contribuições deste curso para a prática pedagógica dos professores, e sua opinião a respeito das atividades realizadas, estou desenvolvendo uma pesquisa, no curso de Mestrado em Educação da PUCPR. Para tanto, venho solicitar sua colaboração, respondendo as questões abaixo.

Antecipo meus agradecimentos,

Professora Rosangela Gasparim

Referências pessoais e profissionais

Nome:

Idade:

Formação

Tempo de atuação como docente na rede municipal

Função em 2016

Escola em que atua (2018):

Você frequentou a formação PROFI em 2016?

() sim () não

1- Considera que a formação ofertada no PROFI contribuiu para a sua prática pedagógica?

() Sim () Não

Se sim, em que contribuiu?

Se não contribuiu, porquê?

2- As atividades desenvolvidas durante o curso forneceram subsídios teóricos e práticos para serem utilizados em suas aulas? Explique

3- Considerando os cursos ofertados pela Rede Municipal, você acha que o PROFI teve algum diferencial em termos de metodologia? As práticas realizadas no curso contribuíram para você mudar suas práticas na sala de aula? Dê exemplos

4- As reflexões sobre o ensino da matemática (como resolver situações-problema a partir de diferentes estratégias, o trabalho com os campos conceituais, etc.) colaboraram para melhorar sua prática pedagógica? Em que? Explique

Gostaria de registrar algum comentário?

APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORA

DADOS PESSOAIS (NOME, FORMAÇÃO, TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA)

Você sempre participa de cursos de formação continuada? Por quê?

Pensando nisso, em 2016 tivemos um curso, o PROFÍ que foi realizado durante todo o ano, foram diversos encontros, você participou dele.... Acha que os processos formativos vivenciados no curso contribuíram para você mudar sua prática pedagógica? Dê exemplos.

E o que você aproveitou do PROFÍ na sua prática pedagógica?

No PROFÍ, foram trabalhados procedimentos metodológicos em Língua Portuguesa e Matemática. O que você levou para sua prática?

Descreva práticas que você desenvolveu e considera que melhorou o desenvolvimento/aprendizagem dos estudantes.

Comente sobre as práticas pedagógicas que você tem adotado hoje.

