

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

### SABERES RESSIGNIFICADOS E PRÁTICAS DOCENTES TRANSFORMADAS

JUNGES, Fábio César<sup>1\*</sup>; KETZER, Charles Martin<sup>1\*\*</sup>; OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de<sup>1\*\*\*</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Cruz Alta  
fabiocesarjunges@yahoo.com.br\*  
charlesketzer@gmail.com\*\*  
vfreitas@unicruz.edu.br\*\*\*

#### RESUMO

O presente artigo se propõe a responder à seguinte questão: quais são as transformações percebidas pelos professores em sua prática docente frente aos cursos de formação continuada? Fundamentada em teóricos que problematizam a formação continuada dos professores, a pergunta central da pesquisa é respondida tendo como base o trabalho de formação continuada realizado em escolas dos municípios de Ijuí, Panambi, Ajuricaba e

Condor. A tese principal gira em torno da necessidade da realização de um investimento considerável em termos de formação continuada, a fim de que sejam evidenciados resultados concretos do ponto de vista dos professores que participam dessas formações. É, por isso, que há necessidade de um constante processo de formação continuada, sob o foco de um novo modelo transformativo, postado nos tempos atuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Sociedade. Formação continuada.

## CONTINUED TEACHER TRAINING:

### RESSIGNIFICATED KNOWLEDGE AND TRANSFORMED TEACHING PRACTICES

#### ABSTRACT

This article proposes to answer the following question: What are the transformations perceived by teachers in their teaching practice in relation to continuing education courses? Based on theorists who question the continuing education of teachers, the central question of the research is answered on the basis of continuing education work in schools in the municipalities of Ijuí, Panambi, Ajuricaba and

Condor. The main thesis revolves around the need for a considerable investment in terms of continuing training in order to show concrete results from the point of view of teachers participating in these training courses. It is, therefore, that there is a need for a constant process of continuous formation, under the focus of a new transformative model, posed in the present times.

**KEYWORDS:** Education. Society. Continuing education.

## FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES:

### SABERES RESIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS DOCENTES TRANSFORMADAS

#### RESUMEN

El presente artículo se propone a responder la siguiente pregunta: ¿cuáles son las transformaciones percibidas por los profesores en su práctica docente frente a los cursos de formación continuada? Basada en teóricos que problematizan la formación continuada de los profesores, la pregunta central de la investigación es respondida llevando en cuenta el trabajo de formación continuada realizado en las escuelas de las ciudades de Ijuí, Panambi,

Ajuricaba y Cónдор. La tesis principal gira en torno a la necesidad de realizar una inversión considerable en términos de formación continuada de modo que se evidencien resultados concretos desde el punto de vista de los profesores que participan de esas formaciones. Es por eso que hay necesidad de un constante proceso de formación continuada bajo el foco de un nuevo modelo transformativo, publicado en los tiempos actuales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Sociedad. Formación continua.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta contribuições para a formação de professores, numa perspectiva de flexibilização dos modelos de formação continuada. Algumas dificuldades no que tange ao trabalho docente já são históricas, como a precarização das estruturas físicas, crises éticas e sociais, remuneração nem sempre adequada, etc. Talvez, no entanto, um dos maiores desafios esteja relacionado à formação, ou seja, à constituição de um professor que ajude na melhoria da construção social e cidadã, contribuindo com o atual momento histórico-cultural. Para tanto, faz-se necessário também ouvir os anseios e as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano da prática docente.

O artigo é estruturado em três momentos. No primeiro e no segundo, a partir de uma análise bibliográfica, são traçados o contexto e o caminho de pesquisa, sendo lançado um olhar reflexivo sobre a formação continuada de professores como momento pedagógico fundamental para a transformação e revisão significativa da prática docente. O terceiro momento, já em termos conclusivos, fundamenta-se em entrevistas realizadas com os professores e, partir dessas, apresenta perspectivas de formação docente, como: formadores vinculados à área da educação; professores com oportunidades de participar de formação sem cobrança de carga horária; formação inserida no contexto de cada realidade escolar.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A primeira preocupação do presente artigo é de apresentar a formação continuada de professores como intenções e significados da troca de experiências e de conhecimentos entre diferentes profissionais da área da educação. Trata-se de uma questão fundamental para a transformação dos atores envolvidos com o processo educacional, a ponto de se caracterizar como uma das discussões mais relevantes e em evidência quando se trata do fazer docente.

Tem-se como pressuposto de que a formação permanente de professores é condição de possibilidade de reconhecimento dos docentes nas diferentes instâncias do saber, uma vez que carrega um sentido pedagógico, prático e transformador. A ideia de professor reflexivo tem, de algum modo, sua origem em uma prática de formação. As ideias em torno de debates acerca do

professor pesquisador estão presentes em autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Zeichner (1998), os quais apontam para a formação como um processo reflexivo de aprendizagem contínua por parte dos professores.

O uso comum do conhecimento entre as áreas afins pode ser considerado um agente transformador, ajudando nas diferenciações da formação para melhorar os modelos pedagógicos já existentes nos cursos de formação continuada. Em função dos novos tempos contemporâneos, que estão sempre em constantes mudanças, considerando ainda as não poucas dificuldades educacionais, dois dos fatores que deveriam ser preponderantes na prática docente são a compreensão e a flexibilização dos modelos pedagógicos, com a finalidade de inserir o indivíduo na sociedade, preparando-o para a autonomia e cidadania, com condições de agir e modificar o meio em que vive.

De fato, se considerarmos que existem modelos pedagógicos com matrizes curriculares baseadas ainda no século XIX, podemos ponderar que há necessidades urgentes que precisam de modificações. Para Imbernón (2006, p. 7):

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Nesse sentido, somos levados a salientar a necessidade de revisões epistemológicas e metodológicas no campo educacional e formativo para criar possibilidades claras e fecundas para um contexto interdisciplinar ressignificador a partir dos princípios de uma sociedade democrática. Em meio a tantas dificuldades educacionais, profundamente relacionadas às dificuldades de ordem social, num país em que a pobreza e a falta de condições mínimas de sobrevivência são notórias, não se pode deixar de dizer que não poucas perspectivas educacionais estão condicionadas a conceitos de dominação política, ou seja, com a própria situação de construção sociopolítica do país.

Essas são questões relevantes principalmente por considerarmos que a educação brasileira, tal como aponta boa parte da historiografia educacional do país, muitas vezes se mantém condicionada e atrelada a posicionamentos ideológicos. O professor, nesse sentido, acaba sofrendo pressões ideológicas, tanto no sentido formativo quanto no desenvolvimento da própria docência. As consequências práticas dessas pressões ideológicas se configuram como

déficit educacional devido à dificuldade de o professor trabalhar com autonomia, especialmente no momento contraditório em termos de uma crescente desvalorização profissional e social de seus educadores que se reflete na formação dos mesmos.

Dessa forma, vários modelos têm sido propostos para a formação de professores, no sentido de pensá-los como sujeitos sociais de suas ações, por isso rompendo com um tipo transmissivo e impositivo, mais centrados nos tipos de processos de transformação e na própria dinâmica formativa. E, para argumentar com base mais sólida a respeito disso, são apresentados aqui referenciais bibliográficos que possibilitam pensar a formação continuada dos professores como momento transformativo das práticas pedagógicas.

Tardif, em suas viagens que fez à Europa e à América, constata que a inferência política, no meio educacional, acabou surtindo numa desvalorização do saber docente e, como consequência, pode ter também contribuído para a desconstrução e a desvalorização da própria educação. Diante disso, conforme já assinalado, faz-se necessário destacar a importância do professor como profissional reflexivo, que deve se preocupar com as necessidades emocionais e intelectuais dos educandos, bem como com as funções sociais da educação – exercitando-se como construtor político do projeto pedagógico educacional.

No sentido *lato sensu*, o docente precisa ter a oportunidade de recriar suas práticas. Ele deve ser o sujeito que, junto com a formação, irá contribuir para as mudanças necessárias na sociedade, na medida em que uma prática singular poderá ser determinante para a transformação da qualidade de ensino. Conforme descreve Roldão (2007, p. 101), “[...] torna-se saber profissional docente quando e se o professor o recria mediante um processo mobilizado e transformativo em cada ato pedagógico, contextual, prático e singular”.

Quando isso ocorre, como bem ressalta Nóvoa (1992), o professor é colocado no nível mais baixo da ordem epistemológica, sendo visto (e se comportando muitas vezes) como executor de programas muito padronizados, que são preparados em níveis de organização escolar distantes do seu local de aplicação, tornando-se, assim, dependente de especialistas para solucionar problemas recorrentes de suas práticas.

Por questionarmos e buscarmos soluções para a formação continuada, para problemas idênticos, no âmbito da relação professor-aluno, pode ajudar a alcançar esse objetivo, tornando fértil a possibilidade clara de transformação social, pois a mesma visa a facilitar e não complicar a

aplicabilidade metodológica do professor em formação. Afirmamos também que a maior parte dos conhecimentos que os professores “recebem” nos cursos é definida de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles.

Na realidade, com a formação já em andamento, o professor precisa tentar responder aos novos desafios e encontrar formas de amplificar suas ações metodológicas concentradas nas transformações sociais e educativas, nas estruturas contemporâneas e globalizadas que concretizam uma nova relação social. Como destaca Gohn (2003, p. 15), “[...] as redes são estruturas da sociedade contemporânea globalizada e informatizada. Elas se referem a um tipo de relação social, atuam segundo objetivos estratégicos e produzem articulações com resultados relevantes para a sociedade civil em geral”. Gohn (2003) apresenta a importância da preocupação com os sujeitos sociais, pois se requer metodologias específicas para que haja as mudanças “socioculturais”. A formação permanente dos professores precisa e deve participar das estruturas sociais e educativas, pois não pode ser apenas mais uma vogal coadjuvante no processo histórico que está em transformação.

Pensar que é preciso mudanças estruturais na sociedade já é um princípio de mudanças. No entanto, isso só será possível através de uma reflexão permanente das práticas docentes, pois o que não se deve fazer é acomodar-se e ficar repetindo erros. Ao invés de repetir erros, o professor deve incorporar a formação, passá-la para dentro de sua profissão, colocá-la em prática. Conforme descreve Nóvoa (2009, p. 17):

A frase que escolhi para subtítulo – é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Logo, conforme salienta Nóvoa (1992), não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional. Tendo como pressuposto que os professores aprendem com sua própria prática docente, é fundamental que os cursos de

formação continuada considerem efetivamente o que os próprios professores apresentam em termos de anseios, angústias, perspectivas, etc.

Outro fator bastante presente nos cursos de formação continuada e fortemente criticado pelos professores diz respeito à forma pela qual se dá a elaboração das propostas desses cursos, que geralmente, quando vencem a barreira de não contar com um programa pré-planejado, incorrem no erro de pensar em sua elaboração desconsiderando e praticamente excluindo o docente. Esse quadro, segundo os próprios professores – sujeitos desta pesquisa –, gera cursos “mal planejados” e instituídos “de cima para baixo”.

Quando um sistema educacional assume características como essas que acabamos de citar, isto é, cursos pensados “de cima para baixo” ou “de fora para dentro”, induz o professor a tornar-se parte integrante de um sistema de resistência. Quando o processo de formação continuada é excessivamente instrumental e reducionista, acaba excluindo o professor de decisões importantes do processo, favorecendo, assim, a antidemocracia, porque privilegia as práticas elitistas e etnocêntricas, valorizando quase sempre as necessidades do sistema.

É preciso uma reciprocidade mútua entre os formadores e os professores em formação, caso contrário, corre-se o risco de não surtir efeito a formação, pois vê-se com claras evidências de não atendimento às necessidades básicas de interdisciplinaridade entre o formador e o formado, haja vista que ambos são responsáveis pela emancipação salutar da educação.

Compreende-se, com isso, que há a necessidade interdisciplinar de se fazer presente no sistema formativo e no professor em formação, pois a assimilação com as diferentes áreas que compõem o ambiente escolar deve ser entendida em um todo com um cenário profissional em que as práticas e o conhecimento profissional fundamentem o fazer pedagógico na geração de conhecimentos e respeitabilidade mútua entre as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, prezar mudanças de paradigmas é ser reflexivo e não olhar só na horizontal no que tange ao âmbito educacional, mas também na verticalização de todo o contexto escolar. Conforme destacam Bazarra, Casanova, Ugarte (2008, p. 102), “[...] a maioria dos professores somente consegue ter uma visão horizontal de um trajeto que é vertical. Uma construção que se inicia na educação infantil e que termina no ensino médio ou na faculdade”. Presume-se, com isso, que exista uma resistência docente em toda uma construção escolar na qual o aluno se torna um resultado de sua própria educação, ou seja, o discente poderá tornar-se

fruto problemático da convivência escolar que não lhe propiciou um ambiente fértil na construção de seus conhecimentos e atitudes como um ser social.

Ligar o conhecimento com a socialização do local de trabalho e uma questão social é construir um ambiente formativo de interação em que o abandono do individualismo projeta um processo educativo e emancipador, no qual a mudança dos paradigmas seria constante característica necessária nos hábitos docentes. Como bem analisa Ramos (2001, p. 26):

Enquanto persistir a visão de professores como mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como 'adequação', na qual mais do que formação busque-se 'conformação'.

O intuito de trazer neste item da pesquisa uma discussão sobre os movimentos/marcos – que, desencadeados no final do século XX, procuram desafiar o professor deste século – vem da convicção de que os professores – sujeitos da pesquisa – estão, de um modo ou de outro, sendo encaminhados por essas demandas.

O educador é aqui entendido como todo aquele que atua profissionalmente com o ensino e a aprendizagem, seja qual for o nível, que procura um meio para encaminhar o educando em uma aprendizagem mais significativa. Como destaca Saviani (2009, p. 143), “[...] no Brasil a questão do preparo de professores emerge da forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

No entanto, falar sobre a formação, a qual nacionalmente tem sido um processo de desvalorização que vem ocorrendo em vários governos que praticamente relegaram a educação a segundo plano e também a própria formação, possibilita entender por que atualmente o país permeia as últimas colocações mundiais na questão da educação pública.

Chama a atenção, se observarmos um passado não tão distante, que os professores/educadores do século XXI foram solicitados a refletir sobre questões importantes e, não poucas vezes, desafiados no que concerne ao currículo, ao papel e significado de avaliações e das possibilidades de dar mais “autonomia” ao aluno.

Não obstante, deve-se considerar também que, há até pouco tempo, a função do professor era planejar sua aula ou apenas reproduzir aquilo que havia ensinado no ano anterior, ir para a escola e “despejar” sobre o discente tudo aquilo que considerava ser importante para

seu aprendizado. Ou seja, os valores eram adquiridos em casa com os pais, nas igrejas, e a escola tinha a função apenas de propiciar ao estudante a possibilidade de aprender ou sistematizar seus conhecimentos. De repente, o professor passa a assumir uma função que até então não lhe era destinada, devendo saber ouvir os educandos, trabalhar com as diferenças individuais, formar para a sociedade, formar para a vida, ensinar valores e elaborar formas de ensino que prendam a atenção do alunado para que a escola faça sentido para eles.

De fato, toda a educação varia sempre em função de uma “concepção de vida” refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada a seu tempo pela estrutura da sociedade. Nesse sentido, é o professor que é mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes.

### **3 O CAMINHO DA PESQUISA**

Considerando as contribuições dos autores sobre formação continuada de professores, o presente tópico pretende apresentar a metodologia da pesquisa sobre a formação continuada de professores nos municípios de Ajuricaba, Ijuí, Condor e Panambi.

Trata-se de uma interpretação dos próprios questionamentos, por meio do método qualitativo, reiterados nas ponderações de Bogdan e Biklen (1994). O método qualitativo se caracteriza por ser descritivo, abordagem que não tem como objetivo refutar e/ou confirmar hipóteses e, menos ainda, de responder a questões prévias, mas sim construir conhecimentos sobre determinado contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

De acordo com Minayo (2001), esse modelo de investigação segue o desenho metodológico que permite ao pesquisador orientar-se para problemas que surgem na sociedade. Ainda que não preveja soluções práticas para esses problemas, tem a finalidade de lançar luzes sobre determinados aspectos da realidade. Entendemos, por isso, a pesquisa como um ato que possibilita transformações sociais por meio de reflexões pessoais ou conjuntas, podendo, inclusive, ocorrer questionamentos que gerem remodelação de opiniões.

O que se pretende, em termos de resultados, é compreender o comportamento dos educadores investigados frente aos cursos de formação continuada, relacionados ao contexto escolar do qual fazem parte, valorizando os aspectos descritos por eles nas entrevistas e

questionários e suas percepções pessoais. Foram escolhidos aleatoriamente professores das escolas integrantes da pesquisa que estão participando ativamente dos cursos de formação continuada de professores há pelo menos dois anos.

Ao iniciar o trabalho, houve um contato prévio com os profissionais pesquisados, a fim de expor os objetivos e as propostas deste estudo. Mediante autorização de cada secretaria de escola, os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas com os professores que compuseram o campo investigativo, tendo como objetivo, nesse momento, verificar o entendimento desses sujeitos e diagnosticar a realidade da inserção em questão no âmbito do currículo da educação básica.

As entrevistas, após gravadas, foram transcritas, com o objetivo de garantir a fidelidade das informações, favorecendo uma abordagem mais integral do problema investigado. É importante ressaltar que a opção por realizar entrevistas pautou-se no interesse em produzir um material mais aprofundado, bem como em compreender as especificidades do grupo estudado, levando-se em conta suas experiências, vivências e representações. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos a partir da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam determinados aspectos.

As discussões viabilizadas mediante as entrevistas e reflexões, como dados empíricos, foram analisadas considerando os pressupostos teóricos dos interlocutores, com a preocupação de considerá-las em situações profissionais/educacionais dos entrevistados e, portanto, tendo como origem e contribuição as experiências didático-pedagógicas dos docentes.

Por fim, buscamos uma maneira dialética para contemplar aquilo que sugere Lima (2001), isto é, despir e/ou mesmo retirar nossas lentes impregnadas de conceitos e/ou preconceitos para a análise de uma situação com a intenção de lançar sobre os fatos o nosso olhar como alternativa de educação crítica, para que pudéssemos, dentro de um movimento reflexivo, assentar as bases empíricas e existenciais de nossa pesquisa, pois somos a base existencial da pesquisa na medida em que refletimos sobre as descrições dos sujeitos envolvidos (GÓMEZ, 1992).

#### **4 UMA LEITURA REFLEXIVA A PARTIR DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS**

Procuramos aqui apresentar alguns resultados em termos de análise, com a expectativa de construir uma discussão a partir dos nossos interlocutores e algumas preferências teóricas localizadas ao longo da elaboração do trabalho, com base na leitura das entrevistas, bem como nos momentos de reflexão sobre a manifestação dos professores.

Uma primeira evidência observada no decorrer da pesquisa foi a de que o professor tem se sentido secundário no processo de formação. Em outras palavras, essa primeira “leitura” de leitura foi elaborada a partir da convergência das reivindicações dos professores, no sentido que os cursos de formação continuada devem valorizar uma troca efetiva de experiências. Ficaram evidenciadas suas angústias na busca e conquista de um espaço de formação em que sejam ouvidos em relação à própria prática, o qual possa lhes proporcionar transformação, desenvolvimento ou mesmo aperfeiçoamento dessa prática.

Existe certa insatisfação em relação aos cursos de formação continuada na região, especialmente quanto à valorização que se dá à experiência docente. Sendo assim, entendemos que tais cursos, de acordo com os sujeitos desta pesquisa, deveriam promover um espaço que valorizasse a troca dessas experiências, dando um sentido vivenciado às discussões. Nessa perspectiva, Tardif (2002, p. 224) enfatiza que:

[...] a proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida.

Assim, conforme Tardif (2002, p. 234), é a partir do saber da experiência que os professores estabelecem uma relação crítica com os saberes das disciplinas e com os saberes da pedagogia, transformando “[...] suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática”.

No entanto, dentro da visão dos professores – sujeitos da pesquisa –, nos moldes que têm pautado os cursos de formação nos municípios pesquisados, o saber da experiência do professor não tem sido valorizado, como se percebe na fala de um dos docentes pesquisados:

*“Os cursos de formação, acredito, deveriam valorizar a história que o aluno traz de sua vivência em casa e, ao mesmo tempo, oferecer algo que modifique a sua vida como cidadão”.*

Essa ideia é reforçada por outro professor ao afirmar que: *“Bom, em primeiro lugar, nada é perfeito, eu acho fundamental a parte teórica. Esse resgate histórico é fundamental para entender o contexto de hoje, mas não podemos entender o novo sem compreender o passado, mas isso ainda está em falta”.* Nessa perspectiva, de acordo com os sujeitos pesquisados, a experiência docente deve ser valorizada tendo por base a realidade do aluno e do professor ou mesmo do município como ponto de partida para o desenvolvimento dos cursos de formação continuada.

Desse modo, podemos considerar que essa experiência do saber-fazer cotidiano, bem como a história de vida como um modo de o formador conhecer esse “outro” professor em seus anseios, conhecimentos e processos de aprendizagem, é outra evidência da pesquisa. Para Nóvoa (1992), na formação de professores é importante ouvir a voz do docente envolvido no processo. Ou seja, a possibilidade de narrar suas histórias de vida e de refletir através de processos de formação continuada suas práticas cotidianas, bem como exemplos que deram ou não certo em suas aplicações práticas, constitui elemento importante para a formação continuada de professores, sendo relevante material de formação.

Essas situações apresentam a riqueza de experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, e esses são fatos extremamente significativos num cenário de formação continuada. No entanto, segundo um dos professores pesquisados, isso não tem ocorrido nas formações continuadas desenvolvidas nos municípios pesquisados. Segundo ele, *“[...] as concepções presentes, estratégias usadas nos cursos de formação, são de reflexões teóricas, pois as reflexões apresentadas nem sempre condizem com a realidade da minha escola”.*

Diante disso, entendemos que teorizar sobre as transformações nas práticas educativas, a partir dos cursos de formação, sem que essas transformações sejam vivenciadas, não traz resultados satisfatórios para o professor, que não vê a possibilidade de mudança da sua prática a partir desses cursos, pois, em geral, as discussões, como já citado, fogem à sua realidade.

É com esse enfoque que entendemos que as descrições relacionadas a seguir estão, de algum modo, atreladas à importância de os cursos valorizarem a troca de experiências de seus professores: a) o aprendizado com o outro é importante e proporciona transformações; b) a existência da angústia na busca de um espaço de formação e troca efetiva de experiências; c) o

desenvolvimento do professor vinculado à troca de saberes docente; d) a prática da sala de aula e a troca efetiva de experiências; e) a importância de compartilhar ideias; e f) a reflexão atrelada à troca de experiências.

Durante o processo de organização dos fatos/dados coletados, foi se delineando a insatisfação do professor em ter que participar de cursos que, de algum modo, pouco acrescentam à sua prática em sala de aula, principalmente por abordarem situações distantes de sua realidade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta pesquisa, estivemos empenhados em investigar os problemas, as limitações e as contribuições dos cursos de formação continuada de professores, desenvolvidos em escolas dos municípios de Ijuí, Condor, Panambi e Ajuricaba, a partir de entrevista desenvolvida com professores que participam desses cursos. O dilema ou a tensão que se instauram nesse momento são vistos como um viés de possibilidades, não como críticas, mas como possíveis caminhos a serem trilhados em busca da valorização de um espaço que tem por objetivo maior a reflexão constante da prática voltada à sala de aula.

Nos processos de formações, tentamos destacar, compreender e analisar, segundo alguns apontamentos de professores nas entrevistas, a forma como os docentes analisam os impactos das atividades desenvolvidas nos cursos de formação em suas práticas docentes, as dinâmicas que se desenvolvem nesses cursos e alguns fatores que influenciam diretamente a prática docente, os quais, por vezes, são deslocados de suas escolas para as formações externas, podendo, às vezes, tais formações acontecerem em seu próprio local de trabalho.

Os significados em torno da formação continuada se mostram proveitosos, na visão de alguns professores, para a consolidação de uma proposta de cursos. No entanto, os resultados permanecem quase inalterados. Os educadores participantes da pesquisa parecem adotar uma postura reflexiva e trazem à tona questões importantes para serem pensadas em termos de formação continuada, questões essas que não mais podem ser ignoradas.

A análise das relações entre as práticas desenvolvidas nos cursos de formação e sua funcionalidade real, em termos de movimento formador, o qual conduz o professor à autonomia profissional e às mudanças de concepções e formas de trabalho, bem como ao despertar de uma

reflexão crítica acerca de seu trabalho, revela que a experiência precisa ser compartilhada por todos os envolvidos, entendidos como parte de um processo de formação continuada.

Os docentes não são contra as formações, tampouco contra as teorias, mas querem inovações e também serem ouvidos, pois visam a uma educação voltada a suas práticas cotidianas de escola e localidade. Nesse ponto, percebe-se que há uma desconexão entre os cursos de formação continuada e a vida escolar dos professores, em que as inter-relações pessoais entre os professores e os alunos são muito próximas.

É com esse intuito que, a partir dos relatos dos sujeitos desta pesquisa, pensamos que tais cursos devem ser constantemente repensados. É um exercício que demanda continuação, uma vez que não existe receita nem mesmo fórmulas mágicas que solucionarão a problemática da formação continuada. Cabe destacar que muitos professores preferem a troca de conhecimento metodológico entre a sua área de abrangência, pois dizem que ali podem falar a mesma língua e buscar experiências novas entre os colegas de área de outras escolas.

A diversificação na formação de professores é desejável sob vários aspectos, como ofertas, enfoques, metodologias e modalidades, valorizando a ruptura com o pressuposto da uniformidade, observando que esse processo deve se encaminhar para a diversificação com qualidade (TORRES, 1998). Conclui-se que a sala de aula e a formação permanente devem andar harmonizadas na vida escolar, na convivência do docente em seu local de trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

## 6 REFERÊNCIAS

BAZARRA, L.; CASANOVA, J.; UGARTE, G. *Ser professor em tempos de mudança*. São Paulo: Paulinas, 2008.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

GOHN, M. G. (Org.). *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa: 2009.

RAMOS, R. Y. Formação ou conformação dos professores? *Pátio*, Porto Alegre, v. 5, n. 17, p. 22-26, 2001.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, p. 143-155, 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC, 1998. p. 173-191.

ZEICHNER, K. M. *A formação de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1998.

Recebido em 03 de fevereiro de 2018.

Aceito em 14 de outubro de 2018.