

A formação continuada e o processo pedagógico de sala de aula: como imbricar este nó essencial?

¹Anabela Cardoso Freitas

RESUMO

O presente artigo “A formação continuada e o processo pedagógico de sala de aula: como imbricar este nó essencial?” fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, e estudos atualizados de autores que abordam a relação explícita entre a formação e os processos pedagógicos de sala de aula, Aborda o papel crítico e reflexivo do professor diante dos processos e atos educativos, bem como a compreensão sobre a necessidade de profissionalização para desenvolver uma prática que atende às exigências do contexto social rumo a uma aprendizagem significativa dos alunos. A pesquisa contempla as discussões fundamentais, das últimas décadas sobre modelos e propostas de formação continuada e da importância da existência de um professor reflexivo, com uma prática apoiada nos saberes e competências fundamentais para a gestão dos processos pedagógicos de sala de aula, como produtor do conhecimento e, dos rumos da formação para o alcance de uma profissionalização docente. O trabalho procura mostrar a imbricação, a junção das práticas de estudos em formação continuada com os processos pedagógicos de sala de aula. Esse fenômeno e de suas conseqüências constituem palco amplo de discussão, reflexão rumo a uma prática eficaz, significativa para a melhoria do desempenho dos escolares. A pesquisa mostrou que a formação continuada, na ótica dos teóricos estudados, propicia melhorias significativas na gestão dos processos pedagógicos de sala de aula, ajudando o docente no desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, ampliando sua formação rumo a uma cidadania ativa no lócus escolar e na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Processo Pedagógico; Professor Reflexivo; Profissionalização Docente.

RESUMEN

¹ Pedagoga e Psicopedagoga Clínica e Institucional (FLATED), Bacharela em Comunicação Social, Pedagoga (SEMEC- Teresina-PI). Mestre em Ciências da Educação (UTIC- Universidade Tecnológica Intercontinental), Doutoranda em Ciências da Educação (UTIC).

El presente artículo "La formación continuada y el proceso pedagógico del aula: cómo imbricar este nudo esencial?" Se fundamenta en la investigación bibliográfica, y estudios actualizados de autores que abordan la relación explícita entre la formación y los procesos pedagógicos de sala de aula Enseñanza, Aborda el papel crítico y reflexivo del profesor ante los procesos y actos educativos, así como la comprensión sobre la necesidad de profesionalización para desarrollar una práctica que atiende a las exigencias del contexto social hacia un aprendizaje significativo de los alumnos. La investigación contempla las discusiones fundamentales, de las últimas décadas sobre modelos y propuestas de formación continuada y de la importancia de la existencia de un profesor reflexivo, con una práctica apoyada en los saberes y competencias fundamentales para la gestión de los procesos pedagógicos de aula, como productor del " Y de los rumbos de la formación para el logro de una profesionalización docente. El trabajo busca mostrar la imbricación, la unión de las prácticas de estudios en formación continuada con los procesos pedagógicos de aula. Este fenómeno y sus consecuencias constituyen un escenario amplio de discusión, reflexión hacia una práctica eficaz, significativa para la mejora del desempeño de los escolares. La investigación mostró que la formación continuada, en la óptica de los teóricos estudiados, propicias mejoras significativas en la gestión de los procesos pedagógicos de aula, ayudando al docente en el desarrollo de una postura crítica y reflexiva, ampliando su formación hacia una ciudadanía activa en el locus escolar Y en la sociedad.

PALABRAS CLAVE: Formación continuada; Proceso pedagógico; Profesor Reflexivo; Profesionalización Docente.

INTRODUÇÃO

Abordar a formação continuada e o processo pedagógico de sala de aula tem sido tema de relevantes discussões no meio acadêmico nas últimas décadas. Nestes tempos de mudança a figura do professor como gestor da sala de aula configura-se como um modelo centrado no atendimento às necessidades e exigências ante as novas demandas postas pela sociedade atual.

A fim de atender ao novo modelo organizacional de gestão dos processos pedagógicos se torna essencial que o docente entenda que a formação deve servir como ponto de partida para uma reflexão sobre seu papel como agente de transformação social e elemento-chave para o funcionamento da escola, bem como para o sucesso das políticas públicas voltadas para a educação.

Tendo como foco o trabalho docente e as práticas escolares, vimos que a sociedade ocidental passa por mudanças céleres, tornando-se multifacetada. Neste sentido temos que a instituição escola não tem conseguido acompanhar a demanda da sociedade atual pós-moderna.

Respalhando essa nova postura de tratar a organização dos assuntos escolares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96 criou as condições legais para o exercício da autonomia pedagógica nas escolas, tendo como conseqüência natural maior abertura e flexibilidade no trabalho e no desenvolvimento das ações voltadas para a formação continuada, cujo foco principal é a melhoria na qualidade dos serviços educacionais prestados pela instituição e a ampliação dos conhecimentos, competências e saberes dos docentes.

Outro aspecto relevante diz respeito à gestão dos saberes. Temos que a gestão de sala de aula pressupõe a apreensão dos saberes do cotidiano do trabalho docente, articulados com os saberes da gestão do saber, que são os saberes científicos e da experiência e os saberes do saber-ser, do qual fazem parte os saberes subjetivos. Tudo isso imbricado com a prática do estudo pelo docente. Isso implica uma tomada de decisão cujo teor está ligado à gestão de saberes envolvido na execução do trabalho pedagógico.

Os estudos demonstram que o desenvolvimento de saberes e competências docentes devem passar primeiramente por um consistente processo reflexivo, onde os professores refletem sobre suas práticas, necessidades e conflitos com seus pares e, tem como desdobramento, pela socialização de saberes e de experiências, a retomada dos processos educativos, fruto de uma reconstrução de suas próprias práticas.

Temos que o fenômeno educativo para ser estudado necessita dos mais diversos olhares. Em especial, os estudos e análises sobre a relação explícita entre a formação continuada e os processos pedagógicos de sala de aula, enfatizam o papel do gestor nesse contexto e têm sido campo de trabalho para a maioria dos teóricos em educação.

Dentro desse enfoque a organização teórica parte da contribuição valorosa dos pesquisadores na busca incessante pela valorização do magistério, discutindo uma atuação autônoma, consciente e reflexiva do profissional docente, evidenciando nesses estudos o papel da formação continuada para o alcance desse objetivo. .

A compreensão de como ocorre esta imbricação entre a formação continuada e a efetividade na gestão dos processos pedagógicos será abordada através de um estudo bibliográfico, com levantamento dos principais teóricos sobre a ampla teia de relações que compõe o trabalho educativo na sala de aula, com exposições de assuntos em evidência, cujo teor será objeto e tema específico desse artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho pedagógico tem sido tema de relevantes estudos de pesquisadores da área pedagógica. O foco é apropriação de saberes pedagógicos que atenda às demandas da sociedade atual- a sociedade da informação e do conhecimento. Contudo há uma diversidade de saberes que gera expectativas para a docência.

De acordo com Chantraine-Demailly (1995) existem quatro formas sistematizadas de transmissão de saberes, são elas: a universitária, onde existe uma relação simbólica

entre formador e formando; a forma contratual, caracterizada pela negociação entre diferentes parceiros (exemplo: formando e a escola); a forma escolar, onde o ensino é organizado pelo poder legítimo (sistema, Estado, igreja); a forma interativo-reflexivas, que parte de situações-problemas reais; e, finalmente a universitária, onde o indivíduo firma um “contrato moral” com sua escola, que o deixa seguir a formação que deve ser utilizada pela instituição educativa.

Nas últimas décadas as pesquisas apontam a necessidade uma gestão compartilhada aliada a uma prática pedagógica consistente, focada nos estudos em formação continuada, cuja proposta se assente nas necessidades implícitas do professor como produtor de conhecimento. Corroborando essa visão Branca Santos afirma que:

“o professor tem que ser um gestor de sala de aula; um organizador, detentor de um conjunto de competências relacionais, a par das competências didáticas e das inerentes à matéria que leciona” (BRANCA SANTOS, 2000,).

Sobre o assunto, Garcia (1995), identifica quatro formas de reflexão: a introspecção (reflexão interiorizada de pensamentos e sentimentos); o exame (que consiste na alusão do professor a eventos realizados ou que poderão ser realizados); a indagação (que leva o professor a analisar sua prática e identificar elementos para o aperfeiçoamento); e a espontaneidade (que consiste na ação intelectual de análise do professor durante seu trabalho pedagógico).

O processo, identificado por Garcia, é fundamental no exercício da docência, pois a gestão dos processos pedagógicos pressupõe tomada de decisão, que deve ser fruto de uma reflexão docente. Outro aspecto apontado diz respeito à formação continuada, como processo interativo-crítico, atendendo às necessidades dos professores, atrelada a realidade das escolas, na busca de melhorias significativas nos resultados e desempenhos discentes.

Nesse sentido torna-se essencial entendermos os modelos de formação continuada para que possamos intervir na realidade na busca da qualidade do ensino, tarefa educativa diretamente relacionada com a busca de um processo de formação que

leve o professor a sair da sua zona de conforto na busca de uma nova visão emancipatória para a educação.

Sobre o estudo em questão a autora Chantraine-Demilly (1995) destaca a forma interativo-reflexiva mais eficiente nos planos individual e coletivo porque suscita menor resistência por parte dos formandos, permite o prazer da construção autônoma, trazendo respostas aos problemas da escola, aborda a prática de maneira global e permite a criação de novos saberes para a profissão docente.

É de suma importância o conhecimento desses diferentes modelos, a compreensão de que eles se materializam na prática da formação docente de maneira mista e criam novas formas e representações nessa complexa teia de atuações rumo à melhoria da profissionalização docente.

Para Nóvoa (1991, p.20), “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. Nesse sentido, confirma Demilly (1992), a inexistência de “formas no estado puro”. Ainda sobre o assunto Candau (1999) enfoca eixos como pontos essenciais para nortear a prática docente, especificamente a formação continuada com o fim de adequá-la aos desafios e demandas da sociedade. São eles:

- a escola deve ser vista como lócus de formação continuada;
- a valorização dos saberes da experiência docente;
- a consideração do ciclo de vida dos docentes (CANDAU, 1999).

As contribuições destes pesquisadores enriqueceram a visão sobre o papel da formação continuada para a melhoria qualitativa da prática docente. Os estudos de Antônio Nóvoa (1991) permitiram que a escola passasse a ser vista como lócus de formação continuada do educador, pois no seu entendimento é no ambiente escolar que se evidenciam os saberes e as experiências docentes. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados realizam descobertas e sistematiza novas posturas na sua “práxis”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Sendo assim, se torna cada vez mais importante entender o papel da formação continuada na construção das competências e saberes necessários para uma gestão dos processos pedagógico eficiente e de resultados.

Entendemos a importância da contribuição desses teóricos para a melhoria do entendimento sobre a relação explícita entre a formação continuada e os processos pedagógicos de sala de aula como base significativa para o aprendizado escolar, bem como para a eficácia das políticas públicas propostas para o atual modelo educativo do Estado Brasileiro.

Nesse sentido, com o fim precípua de dinamizar a prática pedagógica das escolas e, por sua vez, visando minimizar os efeitos das deficiências apontadas no aprendizado dos escolares é que está na ordem do dia um trabalho consistente com a formação continuada de professores. As Redes de Ensino, muitas vezes, propõem atividades e processos de formação continuada com o objetivo de sanar deficiências oriundas de uma formação teórico-metodológica nas licenciaturas, inadequada e distanciada da realidade escolar.

Contudo, temos que pela sua função social a escola e, em especial, as Redes de Ensino têm que propiciar aos profissionais uma formação sistemática, fruto das reflexões e necessidades dos escolares. Essa formação deve ser ofertada para todos que fazem parte do trabalho educativo. Referendando esse pensamento, Libâneo (2006, p. 227) defende que “A formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo”.

Este processo de dinamização das oportunidades de formação, ao mesmo tempo, que tenta sanar as dificuldades e gargalos relativos aos saberes da própria formação inicial, aponta, também, os riscos, deficiências e mazelas do próprio processo de formação. Entendemos que uma formação eficiente não pode perpassar, na sua consecução, somente pelo crivo dos técnicos e consultores dos órgãos governamentais. A verdadeira aposta na educação deverá ser investir no docente como principal instrumento de realização da educação escolar e, por conseguinte, da elaboração da proposta de formação continuada que se adéque à sua realidade

....

De acordo com esta afirmativa temos que toda formação continuada para ser eficiente tem que partir de um diagnóstico inicial com os professores, ser construída e pensada a partir das necessidades apontadas pelo gestor de sala de aula. Somente com o professor como protagonista fará com que a formação continuada venha de encontro à realidade da escola, satisfazendo, por conseguinte, às exigências que a sociedade contemporânea, com seu ritmo acelerado de mudanças, tem exigido nas práticas das instituições escolares atuais.

Toda esta discussão sobre a relevância da formação para a efetivação dos processos pedagógicos de sala de aula diz respeito à própria prática do professor, que pode ser aprimorada nos momentos coletivos que ocorrem não só na escola, mas, também, nos momentos de estudo. Sobre este assunto Nóvoa (1995) explicita que além de superar “a prática intuitiva” (empírica), na sua atividade pedagógica, o professor tem que articulá-la com “uma prática sistematizada e reflexiva”. Outra ênfase apontada por Nóvoa (1995) diz que:

“O intercâmbio de professores é essencial para solidificar conhecimentos oriundos da prática profissional e que a produção de saberes e valores refletem na construção de uma nova cultura profissional dos docentes”. (NÓVOA, 1995, p. 42).

O exercício da reflexão proporcionado por estes momentos de intercâmbio docente proporciona além da troca de experiências uma re-significação do mundo e de suas representações. Indo de encontro a este pensamento Pimenta (1999) reflete sobre o conhecimento social do profissional docente e explicita que:

“O professor no momento em que reavalia seus valores, compreende o mundo, os valores, ao tempo em que estabelece suas representações, transparecendo seus interesses e o próprio sentido que entende por ser professor”. (PIMENTA, 1999, p. 20)

Toda esta teia de significantes e significados diz respeito ao próprio lócus de trabalho do professor, que é a sala de aula, onde são acionados diversos saberes

para a plena execução dos processos pedagógicos. Sendo assim, a formação continuada deve enfatizar, na sua proposta, componentes de estudo que ampliem os conhecimentos práticos e metodológicos, e a apropriação de novas técnicas de ensino, bem como formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula. De acordo com Alarcão (1998) a formação continuada deve priorizar o desenvolvimento das potencialidades profissionais docentes, como fonte geradora de conhecimento, saberes e competências.

Visando atender as demandas escolares da sociedade atual a formação continuada caminha para um processo de transformação. No intuito de atender este contexto vimos à necessidade do professor explicitar suas próprias práticas, bem como organizar o seu programa pessoal de formação continuada e participar, juntamente com seus pares, de um projeto de formação comum e adequado à realidade da escola.

Temos neste sentido de desenvolvermos uma proposta de formação continuada fundamentada no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, com suas aspirações e metas futuras. Segundo Perrenoud (2000), a formação de professores deve ser prática-reflexiva, capaz de auto-observação, auto-avaliação e auto-regulação. Este processo diz respeito à construção da profissionalização docente, essencial para o desenvolvimento da compreensão do fenômeno educativo rumo à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Garcia (2002) completa o entendimento quando enfatiza que “a formação de professores é um fator decisivo na melhoria do ensino, com repercussão no conhecimento social, jurídico, político e pedagógico de seu trabalho”.

Partindo da premissa que existe uma relação explícita entre a formação continuada e os processos pedagógicos de sala de aula temos que a qualidade do trabalho docente impacta o desenvolvimento da sociedade como um todo. A demanda pela qualidade dos serviços educacionais se impõe, sobremaneira, nas sociedades contemporâneas na busca incansável pela melhoria do capital humano, tão necessário ao mundo em constante transformação.

Revisitando os estudos de Maurice Tardif ET AL (1991) sobre a prática docente com seus diferentes saberes destacam que o desenvolvimento do capitalismo ocasionou uma separação cada vez maior entre a produção dos saberes e a formação dos saberes. O entendimento sobre a existência “de esses saberes” se torna relevante para professores com práticas culturais bem-sucedidas no panorama social da atualidade. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que:

“A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações”. (TARDIF; LESSARD E LAHAYE, 1991, p. 218).

Sobre a construção do conhecimento, Rodrigues (1999) no seu artigo “A sala de aula e o processo de construção do conhecimento” aponta que estudar as práticas pedagógicas do cotidiano escolar e da sala de aula de professores é procurar compreender dimensões e sentidos muito particulares das ações que ocorrem no contexto genérico social e educacional e como elas se articulam com a realidade mais ampla.

Nesse contexto temos às instituições propulsoras de mudanças e, entre elas, às instituições educativas, em especial as escolas. Como espaço representativo da sociedade a escola se depara com situações geradoras de conflitos. Neste palco de transformação temos a figura do professor que, frente à realidade mediata, tem que se apropriar de conhecimentos, saberes e competências, que o instrumentalize para a efetivação de sua prática pedagógica na sala de aula.

Como imbricar este nó essencial entre os estudos proporcionados pela formação continuada e os processos pedagógicos de sala de aula? Esse tema é fruto de diversas ponderações de teóricos que estudam o impacto da formação continuada não só no trabalho, mas, também, no grau de satisfação e profissionalização do docente.

Temos que a realidade social impõe um professor de atuação autônoma, em que o mesmo tenha consciência do seu papel, do impacto social e cultural do seu trabalho

na sociedade como um todo, tendo a compreensão de que continuar os estudos vai diversificar suas formas de trabalhar as atividades na sala de aula. Além disso, os estudos da formação continuada impactam sua própria carreira, bem como seu grau de satisfação pessoal. Nas palavras de Antunes (2001, p. 78), que “a mais inefável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”.

Outro ponto com necessidade de entendimento é o impacto que o ensino, e, em especial, o ato educativo tem na vida do aluno, futuro cidadão. A compreensão desse fenômeno pressupõe uma mudança de postura no professor rumo a um processo de conscientização e reflexão. Esta realidade se apóia em Carr e Kemmis (1988) quando sugerem que:

O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por sentado e sistematizado na teoria, nem voltar-se definitivamente para a prática. “E isto não ocorre porque o saber do professor seja menos exigente que os outros, se não porque os atos educativos são atos sociais, e, portanto, reflexivos, historicamente localizados, e submergidos em contextos intelectuais e sociais concretos”. (CARR; KEMMIS, 1988).

Nesse sentido a prática pedagógica em processo aponta para a necessidade urgente de mudança de foco, de reestruturação nas práticas em formação continuada.

Contudo, os estudos de Prada (1997), discutem os termos empregados para designar os tipos/ especificações dos programas de formação continuada de professores. Observa-se que estão impregnados da concepção filosófica que norteia o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor ressalta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar esse entendimento. O autor discrimina os termos empregados na formação continuada de professores assim distribuídos:

CAPACITAÇÃO	Proporcionar determinada capacidade a
-------------	---------------------------------------

	ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
QUALIFICAÇÃO	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
APERFEIÇOAMENTO	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
RECICLAGEM	Termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo.
ATUALIZAÇÃO	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
FORMAÇÃO CONTINUADA	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
FORMAÇÃO PERMANENTE	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
ESPECIALIZAÇÃO	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
APROFUNDAMENTO	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
TREINAMENTO	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
RE-TREINAMENTO	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.

APRIMORAMENTO	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
SUPERAÇÃO	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
PROFISSIONALIZAÇÃO	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
COMPENSAÇÃO	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-9).

As concepções sobre estudos e formações específicas para professores ainda estão impregnadas de conceitos ideológicos e às necessidades atuais, as demandas apontam para a necessidade de mudança de foco. Ou seja, estudos que valorizem os conhecimentos e a experiência dos professores. Sobre o assunto Candau (1996) ressalta a importância do reconhecimento e da valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, especialmente, dos saberes da experiência, visto que, o saber docente é construído levando em conta esses saberes, como afirma Tardif (2002).

Temos que os processos pedagógicos de sala de aula são momentos, por excelência de aprendizado, de construção dos vários saberes necessários à prática cotidiana docente. Vale ressaltar que a escola como instituição educativa é um amplo palco de contradições, mudanças, conflitos que representam a sociedade como um todo. Portanto, não existe um consenso, principalmente, entre os modelos pedagógicos e a prática do professor.

E nesse contexto, qual é o papel da formação continuada? Se transformar em momentos de diálogo que reflita e aponte caminhos que viabilizem uma proposta de trabalho que supere divergências e, que, realmente, proporcione a socialização de saberes entre professores. Ou seja, que a formação continuada possa oportunizar

momentos de discussão rumo a um trabalho pedagógico significativo e que provoque melhorias qualitativas na aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, se originam no trabalho do dia-a-dia e no conhecimento do seu meio. Nesse conceito são incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em capacidades e habilidades de saber fazer e saber ser. Esses conhecimentos surgem da experiência e são por ela validados. Destacamos que é por meio desses conhecimentos frutos das experiências proporcionadas pela prática pedagógica é que os professores julgam a formação individual e atribuem valores aos planos, projetos, bem como as iniciativas de reformas implementados e definem determinados modelos e caminhos rumo a excelência profissional. De acordo com Candau (2000) “eles constituem, hoje, a cultura docente em ação é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo”. (CANDAU, 2000, p.60).

Indo de encontro a essa realidade, os processos de formação continuada devem dar oportunidade para que professores dialoguem com seus pares, superando obstáculos rumo à construção dos saberes tão necessários ao trabalho pedagógico. Para Ibiapina (2004, p.39), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, supõe análise e uma proposta totalizadora que orienta a ação para a mudança”. Para que isso ocorra o professor em exercício deve voltar-se para uma prática transformadora que melhore, significativamente, os processos pedagógicos de sala de aula, bem como sua própria carreira.

Com ênfase na busca pela melhoria da prática docente Ibiapina (2004, p. 127), ressalta que “a educação contínua deve representar um investimento feito pelos professores no sentido de aprimoramento das suas ações docentes, ao longo de toda carreira pessoal e profissional”. O referido texto aponta para a necessidade de o professor ser o gestor de sua formação, do seu processo de qualificação profissional, indo além dos processos formais de estudo oferecidos pelos órgãos governamentais e, até mesmo, ultrapassar os muros da própria escola.

Esse processo de autoformação deve partir do reconhecimento de que o trabalho de sala de aula eficiente e eficaz conduz a uma prática pedagógica transformadora que irá atender às demandas de uma sociedade e as exigências de um mundo em constante transformação.

Especificamente sobre a importância da prática do professor, Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que “o educador é aquele que educa”, e conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador. Ou seja, precisa ter domínio sobre os saberes implicados na ação de educar. Saviani reflete sobre a relação entre educação e saberes afirma que “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador (IBIDEM, p.146)”.

Sobre o trabalho de sala de aula o professor, Victório Filho (2002) afirma que:

A prática docente transformadora seria, então um conjunto de ações que deveria se desenvolver a partir do reconhecimento da importância de elementos e informação tradicionalmente desconsiderados no estudo das questões da educação, entre esses, estão os indispensáveis indícios que emergem constantemente no cotidiano”. (VICTÓRIO FILHO, 2002).

Esse trabalho, que pressupõe capacidade de reflexão sobre as questões educativas impõe mudanças no entendimento sobre o que é a formação continuada e de seu caminho rumo a uma proposta que enfatize o diálogo e a postura crítica do professor. Como enfatiza Candau (1996), quando defende que a formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

Nessa perspectiva, Carvalho ET AL (1999, p.51), ressalta que:

A formação não tem um caráter cumulativo, ou seja, ela não se constrói por acumulação de conhecimentos, mas sim, por meio da

reflexão crítica sobre a própria experiência e em interação não só com os outros elementos da comunidade escolar, como também com os outros segmentos da sociedade”. (CARVALHO ET AL, 1999, p. 51).

Essa reflexão faz parte do processo natural de aprendizado do ser humano, que aprende a interagir com seus semelhantes. Essa interação com a realidade é a forma do mesmo construir conhecimentos, agir sobre a natureza e transformá-la. Nesse processo de interação o homem transforma realidades e provoca mudanças. Em especial na escola os professores estão constantemente construindo e reconstruindo conhecimentos, aprendendo com seus pares, socializando saberes e refletindo sobre suas práticas. Esses momentos são naturais e devem existir no ambiente escolar afeito às transformações rumo a uma prática pedagógica de sucesso.

Nesse caminho há percalços, pois, conforme mostram Libâneo (1990), Mizukami (1996), Candau (1996) os cursos de formação, hoje, oferecidos não são suficientes para que o profissional da educação desempenhe, efetivamente, uma prática pedagógica consciente e que leve a transformação de si mesmo e daqueles que estão sob sua responsabilidade, ou seja, seus alunos. Como consequência dessa observação, várias são as dificuldades evidenciadas sobre a inadequação entre a formação recebida na escola e as exigências sentidas por ele em sua prática cotidiana. Como afirma Balzan (1996, p.38), “mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional”.

Estudando os processos de formação docente percebemos a fragilidade nas informações pertinentes aos vários saberes e competências necessárias ao exercício da prática pedagógica de sala de aula. Dada à fragilidade dos currículos, com ênfase nos saberes formais e normativos nas licenciaturas é que apontamos a necessidade do docente ter consciência de que o fazer pedagógico pressupõe uma dialética entre os pares, uma construção e reconstrução de saberes e competências e, sobretudo, um entendimento de que o professor é sujeito de sua própria história

como profissional. De acordo com essa visão Nóvoa (1992) chama atenção sobre a responsabilidade do docente se assumir como produtor da sua profissão.

Torna-se claro que os autores levantados nessa pesquisa bibliográfica procuram sempre destacar a importância da teoria e da prática nos estudos em formação continuada. Procura-se evitar a banalização sobre o tema, aprofundando os estudos voltados para o processo de formação crítico-reflexivo do docente. Perrenoud (1993) e Zeichner (1993) enfatizam que a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (Pimenta, 1997).

Ainda sobre o conjunto de saberes necessários para a ocorrência dos processos pedagógicos de sala de aula devemos atentar que como “locus social”, a escola com suas práticas reflete a sociedade. Por isso, todo processo de mudança positiva na prática do professor pressupõe mudança na cultura da comunidade escolar e, por conseguinte, da sociedade. Conforme Nóvoa (1992), o processo de formação crítico-reflexivo implica em produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Assim entendida, a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas de gestão democrática vão sendo consolidadas. Nesse aspecto, o processo de formação continuada se torna essencial para validação desses novos fazeres, por ser, por excelência, processo e espaço em que o profissional docente discute, avalia e reavalia todas as etapas do ato educativo, reflete sobre sua prática cotidiana e consolida a socialização dos saberes, de acordo com os anseios da comunidade escolar, indo de encontro às exigências do mercado social globalizado e da sociedade pós-moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob a ótica dos pesquisadores elencados o presente artigo procurou traçar um painel sobre as discussões e reflexões mais atuais sobre o processo de formação continuada e a gestão dos processos pedagógicos de sala de aula. Os estudos tornaram evidente a relação explícita entre esses dois momentos de construção e reconstrução dos saberes e fazeres da prática docente.

Dentro dessa perspectiva aparece a figura do professor como gestor de sala de aula, com uma ampla gama de necessidades, entre elas um conjunto de conhecimentos, saberes e competências didáticas inerentes ao trabalho para o aprendizado escolar.

Esse eixo de inter-relações incide no processo de formação continuada e no trabalho docente, com o fim precípua de minimizar os efeitos negativos das deficiências de aprendizagem encontradas nos alunos, bem como nas deficiências técnico-científica, originadas nos tradicionalismos curriculares das licenciaturas e mazelas na formação inicial dos professores.

As pesquisas apontam a necessidade dos professores atuarem como protagonistas para superarem “a prática intuitiva” (empírica), capazes de auto-observação, auto avaliação e auto regulação para a compreensão do fenômeno educativo. Enfatizam, também, o surgimento de formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula a partir do desenvolvimento das potencialidades profissionais docentes.

Numa visão crítica, Kramer (1989), apresenta dois eixos em que devem ser sedimentados o trabalho do orientador pedagógico ou supervisor em uma escola preocupada com a produção coletiva e com a qualidade do processo de formação continuada, quais sejam:

“Organizar a ‘formação em serviço’ em torno de temas ou problemas detectados como relevantes ou diretamente sugeridos pelos professores. Favorecer o acesso dos professores aos conhecimentos científicos em jogo nos diferentes temas, ultrapassando o senso comum: a) teorias que analisam o processo educativo de forma ampla (sociologia, antropologia, história, filosofia); b) estudos

relacionados ao 'processo de construção do conhecimento (psicologia do desenvolvimento); c) conhecimentos que tratam diretamente o tema em questão". (KRAMER, 1989, p.203).

No atual contexto educacional estão postos novos desafios para o profissional da pedagogia no cotidiano escolar. Sendo assim, o entendimento pelo pedagogo do papel, da importância da formação contínua partir da realidade educacional que, atualmente se apresenta como fator decisivo na melhoria do ensino, tendo sua prática uma ampla repercussão social, jurídica, política e pedagógica. Sua relevância influencia diretamente as práticas de professores culturalmente bem-sucedidos no panorama da atualidade.

Um desses desafios no trabalho do pedagogo fica bem explicitado nos estudos de Mediano (1992, p.32), esse trabalho parte de dois princípios: 1) converter as próprias experiências em situações de aprendizagem e 2) fazer uma reflexão crítica da própria prática pedagógica.

Tardif (1991) ressalta um dos eixos das atuais tendências de formação continuada, como sendo a valorização do saber do professor. O foco é o trabalho que parte da investigação dos saberes dos professores, origem e natureza, sua capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais devem estabelecer entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

E finalmente, sobre as atuais tendências da formação continuada temos a visão de Hubermann (1992) que considera o *ciclo de vida dos docentes*. É uma visão substancial e unitária que dá grandes contribuições para a superação da contradição entre teoria - prática presente no modelo clássico.

Como proposta de estudo se constitui numa temática recente no meio acadêmico vem abrindo uma interessante linha de investigação na pesquisa educacional com o objetivo de aproximar as etapas do ciclo profissional de professores, vista na psicologia como ciclo de vida do adulto. "Hubermann, como professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, tem contribuído para alavancar os

estudos sobre docência enquanto ‘carreira profissional’ e levanta algumas vantagens nesse estudo, como:

“Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado que o estudo de "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa série de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. (HUBERMANN, 1992 p.38).

O pesquisador (1992) identifica diferentes etapas durante a carreira de professor, dá relevância a questão da subjetividade docente procurando entender a imagem que as pessoas têm de si como professores ativos, em diferentes etapas de sua carreira; ressaltando o nível de competência com o decorrer dos anos, bem como estabelece o que muda entre os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com certa tranquilidade.

Hubermann (1992) discrimina cinco etapas básicas na carreira docente assim especificadas:

A entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional. (HUBERMANN, 1992, p.39).

Diante do pensamento do autor em destaque é possível compreender que o ciclo da vida profissional docente é bastante complexo, e o mesmo sofre interferências de múltiplos fatores, embora, em se tratando de desempenho da profissão muitas vezes, não são consideradas as transformações e os estágios na dimensão psicossocial do educador.

Os estudos dos teóricos dessa pesquisa bibliográfica deixam evidentes que as ações do contexto social e educacional se articulam com a realidade mais ampla. Nesse sentido, o desenvolvimento dos saberes da experiência do professor (saberes estes, que constroem o saber docente), funciona como ponto de partida para a reflexão crítica rumo ao entendimento de que os atos educativos são atos sociais e, portanto têm um desdobramento histórico na sociedade.

Dentro desse enfoque a formação continuada se inter-relaciona com os processos pedagógicos de sala de aula quando proporciona aos docentes estudos intensificados e contínuos, enriquecedores, uma imersão nas suas experiências educativas exitosas na socialização de saberes, fruto dos momentos de discussão e interação coletiva em prol de uma prática pedagógica transformadora, com vistas ao atendimento aos anseios e demandas das comunidades escolares.

O contexto abordado reflete a necessidade de uma formação continuada concebida tendo como pano de fundo uma prática de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional. O momento exige uma reflexão crítica sobre a própria experiência, bem como de sua interação com os outros (com seus pares) e com os outros segmentos sociais.

Esse momento de entendimento do professor sobre seu papel como gestor e produtor do conhecimento pressupõe mudança de paradigma e de postura profissional. O tempo, o espaço social da escola passa por transformações. Por isso, o processo de formação continuada tem que viabilizar a criticidade e a reflexão permanente.

Nesse âmbito a formação continuada funciona como força motriz de mudanças em todo o ato individual. Porém, seus desdobramentos irão incidir não só no aperfeiçoamento docente e no apoio na gestão dos processos pedagógicos de sala de aula, mas, especialmente, na transformação da cultura escolar para a validação de novos fazeres rumo à construção de práticas pedagógicas significativas, inclusivas, que irão proporcionar melhorias dos resultados escolares e no desempenho dos alunos.

Sendo assim, o ato educativo alia a gestão qualitativa dos processos pedagógicos de sala de aula a uma proposta de formação continuada transformadora, reflexiva e crítica. Essa imbricação constitui a essência de todo trabalho escolar afeito à mudança.

Essa pesquisa nos dá a plena convicção que somente um trabalho escolar organizado numa imbricação perfeita a uma formação continuada transformadora que alie teoria e prática — tendo como princípio a essencialidade dessa relação, que se constrói cotidianamente no exercício da docência, contribuirá para a qualidade dos processos pedagógicos de sala de aula.

A compreensão desse fenômeno se faz necessário para que as instituições escolares cumpram sua função social, proporcionando uma educação, que verdadeiramente melhore o capital humano, carente do usufruto das oportunidades de igualdade numa sociedade que clama por práticas democráticas e de valorização cidadã.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, Lima P. A. Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

BALZAN, N. C. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.) **Formação de Professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCAR, 1996. p. 47-91.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB. Lei nº 9.394/96.

CARVALHO, M. A.; ALONSO, M. R. M. H. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: ALONSO, M. (org.) **Prática docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. O pensamento Prático do Professor: A formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**, Lisboa, D. Quixote. p. 93-114.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 139-158.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs). **Formação de Professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCAR, 1996. P. 139-152.

_____. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 3ª Edição, 2000.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.).

Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, José P. de Oliveira Breve. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: **Ensino e Formação Docente: propostas, reflexões e práticas.** Emanuel Ribeiro Cunha e Pedro Franco de Sá (org.). Belém, 2002.

IBIAPINA, Ivana L. de M. **Docência universitária: um romance construído na reflexão dialógica.** 2004. 389 p. Tese (Doutorado em Educação)— Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

HUBERMAN, M. **La vie do enseignants: evolution ET bilan de une profession.** Paris: Delachaux ET Niestlé, 1989.

KEMMIS, Stephen; CARR, Wilfred. Teoría crítica de la enseñanza. **Barcelona: Martínez Roca,** 1988.

KRAMER, S. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 16, 1993, Caxambu. Anais. Caxambu, 1993

LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. Org. Iria Brzezinski. 9. Ed. São Paulo: Cortez: 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade,** v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

LIBÂNEO, José C. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática.** São Paulo: Tese de Doutorado, 1990.

MEDIANO, Zélia D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica.** Rio de Janeiro. Tecnologia Educacional. Nº 105/106, 1992, 31-36.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as suas histórias de vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de Professores**, 1992, p. 11-30.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 62.

PRADA, Luís Eduardo Alvorada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa, D. Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Garrido Selma (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 20.

_____. Formação de professores- saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Educação além do asfalto. (um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural)** Teresina, Edufpi, 203 p., 1999.

_____. **A Prática Docente e a Construção dos Saberes Pedagógicos**, Tese de Doutorado, USP, São Paulo.

SANTOS, Maricéa do Sacramento. A gestão das relações em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 108-120, ago./dez. 2010.

SANTOS, Branca. **Gestão da Sala de Aula para prevenção da indisciplina: Que Competências? Que formação?** Publicação da Escola Secundária Fernando Lopes Graça— Parede, Avenida Comandante Gilberto Duarte e Duarte, n. 470, 2775 — 2000. Parede: disponível e-mail: bmsantos@netcabo.pt

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto, v. 20, 2005”.**

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, v. 4, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VICTORIO FILHO, Aldo. A formação contínua no cotidiano. **Cultura e conhecimento de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 61-76, 2002.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.