

ARTIGOS

Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente

Andréia Veridiana Antich

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Mari Margarete dos Santos Forster

(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar as repercussões do curso de Formação Continuada, desenvolvido pelo Núcleo de Formação de Profissionais da Educação (NUPE), na prática docente das professoras da Educação Infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 a 2008. Sendo o estudo de natureza qualitativa foram utilizados como instrumentos para levantamento de dados: a análise de documentos, um questionário, entrevistas semiestruturadas e a observação. Com base na análise dos dados coletados, foi possível identificar a relevância da proposta de formação continuada, na medida em que viabilizou um espaço de estudo e troca de conhecimentos que oportunizou às docentes, por meio do processo reflexivo, ressignificar saberes que resultaram em mudanças nas práticas docentes que revelaram indicadores de inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação continuada; Grupo de estudos; Inovação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a aceleração das transformações sociais, econômicas e culturais que se desenvolvem em todo o mundo tem trazido inovações para a escola e, por consequência, para os professores, que se veem diante da tarefa de estabelecer novos parâmetros e novas práticas, delineados pelas necessidades que o contexto atual impõe. Essas mudanças decorrentes da lógica neoliberal, ao estabelecerem sua versão de modernização econômica e social, desestabilizam a profissão docente “[...] não apenas pelas exigências crescentes dos pais e da opinião pública, mas também na sua posição profissional, na sua posição diante dos alunos e nas suas práticas” (CHARLOT, 2008, p. 20).

Em face dessas exigências, tanto a escola quanto os professores buscam ressignificar seus papéis, a fim de oferecer um ensino de qualidade aos educandos, pois:

[...] diante das exigências contemporâneas, o desafio que se põe à educação escolar é oferecer serviços de qualidade e um produto de qualidade, de modo que os alunos que passem por ela ganhem melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual (LIBÂNEO, 2009, p. 10).

Contudo, essa tarefa é um tanto desafiadora, tal como aponta Pimenta (1999):

[...] transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, não é tarefa simples, nem para poucos. Requer esforço do coletivo de profissionais da educação, de alunos, de pais e governantes (p. 7).

Como é possível verificar, a realidade complexa também torna mais difícil a tarefa dos professores na construção dessa escola, pois são “[...] regularmente confrontados com problemas para os quais não existem respostas pré-definidas” (ESTEVES, 2010, p. 48). Tal cenário exige deles uma permanente busca de saberes para o enfrentamento das questões surgidas no seu cotidiano.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Libâneo (2009), ao tratar das novas exigências educacionais e da profissão docente, afirma que:

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos seus conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democracia da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar (p. 7).

Nesse sentido, a formação continuada de professores permanece um tema relevante e atual, fazendo-se necessária “[...] pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre” (CHRISTOV, 2005, p. 9). Dessa forma, um programa de formação continuada pode viabilizar a construção/desenvolvimento de saberes e, principalmente, a análise das mudanças que ocorrem na prática docente, bem como a condução dessas mudanças. Entretanto, Christov (2005) menciona que um programa de formação pressupõe, além de um contexto de atuação e de condições para a viabilização de suas ações – que podem ser resumidas em três aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores – a compreensão de que ela não será a panaceia para os males da educação, ou seja, a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, “[...] uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas que poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações” (p. 10).

Muitas iniciativas de formação de professores foram impulsionadas a partir da legislação de 1996, a qual “[...] reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 63). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) evidencia, em vários artigos, a importância da formação continuada. No artigo 67, explicita que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, trazendo, em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos. Na sequência, no artigo 80, há indicação de que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Dando continuidade, no artigo 87 das disposições transitórias – que institui a Década da Educação –, § 3º, inciso III, atribui-se ao município a responsabilidade de realizar a capacitação de todos os professores em exercício.

Junto com o processo de expansão de formação continuada disponibilizada aos professores, percebeu-se a dispersão de propostas, visto que muitas delas adquiriram a feição de programas compensatórios, e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento. Para Pimenta (1999), a prática mais comum do programa de formação continuada tem sido a de desenvolver cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Essa característica os torna pouco eficientes para efeito de modificação da prática docente, porque não consideram a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Assim, ao não colocá-las “[...] como ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (FUSARI *apud* PIMENTA, 1999, p. 16).

Entretanto, como ser professor neste mundo de constantes mudanças? Como exercer a docência de modo a atender as demandas que se colocam? Como saber gerir a complexidade (ESTEVES, 2010)? Como se manter atualizado em uma época de mudanças vertiginosas? Que tipo de formação contribui para o desenvolvimento profissional docente?

Diante do exposto, entendemos que a busca pela construção da qualidade de ensino, com vistas à escola comprometida com a formação para a cidadania e constituída por profissionais desafiados a inovarem suas práticas, estando dispostos a atuarem na contramão dos processos hegemônicos de regulação, conduz-nos à reflexão sobre a formação de professores numa perspectiva que considere a complexidade desse processo e, também, os desafios cotidianos do exercício docente. Tais elementos têm nos provocado

a pensar sobre a relevância de assumir essa condição como base para o desenvolvimento profissional dos professores.

Assim como em outras profissões, também na docência é importante assegurar que as pessoas que a exercem (os professores) possuam competência profissional, no sentido de saber fazer bem almejando a aplicação da concepção de qualidade de educação, que compreende as dimensões técnica, ética, política e estética (RIOS, 2006). Acerca desse tema, é pertinente fazer uma reflexão sobre a formação oferecida aos educadores, a fim de compreender os pressupostos que estão sendo utilizados para viabilizar ou não a competência almejada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA ORGANIZADA NA MODALIDADE DE GRUPO DE ESTUDOS

Marcelo Garcia (1999), ao trazer reflexões sobre a formação de professores, destaca a necessidade de se compreender a formação de professores como um processo contínuo, pois, apesar de se dar em fases 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” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55). Isso significa que o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, perpassando as atividades de formação de professores em todos os níveis.

Assim, fica esclarecido que, mais do que aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, convém atentarmos ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, que “[...] tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores”. Além disso, “[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1995, p. 55).

Encontramos também em Nóvoa (1995) fundamentos para se pensar a formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva, que viabiliza aos professores meios que favoreçam a autonomia e que facilitem dinâmicas de autoformação participada. Ao considerar que a formação deve estimular essa perspectiva crítico-reflexiva, pontua a necessidade de se investir na práxis como âmbito de produção de saberes, e, por isso, destaca a importância da existência de redes de (auto)formação participada, que “[...] permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (p. 26).

E, nesse âmbito, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam o espaço de formação mútua, no qual, ao mesmo tempo em que o professor forma, também se forma. Desse modo, esse processo de conhecimento profissional partilhado pode conduzir à resignificação dos conhecimentos e à produção de saberes reflexivos e costumeiros ao ambiente escolar feita pelos próprios professores. Conforme Esteves (2010), em conexão com o desenvolvimento da reflexão, é pertinente considerar também a construção do trabalho colaborativo. Trata-se de compreender que a reflexão individual não se desenvolve sem o crescimento de comunidades críticas. Nesse sentido, para o desenvolvimento da reflexão, é indispensável “[...] dar lugar destacado à criação de espaços de trabalho em grupo e de debate, que permitam a articulação entre experiências pessoais e experiências partilhadas” (p. 52).

Pérez Gómez (1995) também salienta que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. Para o autor, a reflexão:

[...] implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p. 103).

Nessa perspectiva, ao concebermos a formação de professores como um processo contínuo em construção permanente e partilhada, no qual o docente está em constante busca, em constante reflexão – formando e formando-se – este estudo pretende abrir possibilidades para reflexões na elaboração de programas de formação continuada para professores. Contudo, ressaltamos que a intenção não é trazer respostas definitivas e nem prescrever receitas para o tema discutido, mas colaborar com o debate existente no campo educacional, com o propósito de ir ao encontro do que tem sido o objetivo regular de reflexões e práticas em universidades e escolas, tendo em vista “[...] a melhoria da qualidade da educação que estamos construindo no Brasil” (RIOS, 2002, p. 155).

Assim sendo, esta pesquisa objetivou analisar as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação (NUPE) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na prática docente das professoras da educação infantil, participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2008. Esse Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrou o Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, assumindo o compromisso de elaborar programas, cursos e materiais para a oferta da formação continuada nas áreas de conhecimento de Matemática e de Ciências para a educação infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental.

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica teve início no ano de 2003, com a publicação do edital n. 01/2003 – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental (SEIF)/Ministério da Educação (MEC). A referida publicação tornou público o recebimento de propostas de universidades brasileiras, que possuíssem ou tivessem interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e de prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando à integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Continuada de Professores da Educação Básica.

Entre os cento e cinquenta e seis projetos enviados ao MEC, foram selecionados dezenove centros de formação para atender as cinco áreas de conhecimento consideradas prioritárias pelo Ministério, em função dos dados obtidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Alfabetização e linguagem; Educação Matemática e científica; Ensino de Ciências Humanas e Sociais; Artes e Educação Física; e Gestão e Avaliação da Educação.

O NUPE/Unisinos, como um dos centros de formação selecionado, teve autonomia para organizar a sua proposta e, dessa forma, promoveu a formação de educadores da rede pública, por meio de cursos para docentes, que coordenassem grupos de estudos. A formação foi organizada em dois momentos:

1º- setenta horas presenciais na universidade, destinadas à formação dos coordenadores dos grupos de estudos e

2º- oitenta horas presenciais coordenadas pelo responsável pelo grupo de estudo, no município, acompanhadas a distância pela equipe dos professores do NUPE.

A proposta de formação estruturada foi constituída com vistas ao reconhecimento do professor como produtor de conhecimento em seu espaço de atuação, tendo como princípios orientadores o diálogo, a observação, a curiosidade, o respeito, a prática reflexiva e a mediação. Seguindo essa concepção, o curso utilizou, como subsídios, materiais pedagógicos elaborados por meio de pesquisas e estudos junto aos alunos da graduação e aos professores, além de outras experiências de formação nas redes de ensino. Conforme salientam as professoras da equipe do NUPE, “[...] o fato de o professor manter diálogos reflexivos com base em questões de sua própria prática pode qualificar seu trabalho docente. Trata-se de um modo de reconhecer o professor como pesquisador de sua prática” (MÄDCHE; ENRICONI; WOLFF, 2008, p. 2).

A produção desses materiais reflete, em sua orientação, o propósito de problematizar as áreas da Educação Matemática e de Educação em Ciências, incorporando e analisando as potencialidades de experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas, buscando, assim, escapar daquele processo de formação continuada baseado em receitas prontas que desconsideram as especificidades dos diferentes grupos e seus contextos.

O grupo de estudos, organizado mediante a proposta de formação continuada do NUPE-Unisinos, era constituído por dezenove profissionais atuantes nos primeiros anos do Ensino Fundamental e em diferentes áreas na Educação Infantil. Entre essas profissionais, estavam treze professoras, três diretoras, uma estagiária de psicologia e duas supervisoras da Secretaria Municipal de Educação.

Cada professora inscrita necessitou dispor de 80 horas para a participação nas atividades do grupo de estudos. Essas horas foram distribuídas da seguinte forma:

- 68 horas presenciais no grupo de estudos do município e
- 12 horas desenvolvidas através da Mostra Pedagógica Municipal.

Os encontros, com duração de quatro horas, ocorria de 14 em 14 dias. Dessa forma, o grupo desenvolveu oito horas de trabalho mensal, contabilizando oitenta horas em dez meses, o que garantiu a certificação dos estudos realizados. A trajetória teve início em agosto de 2007 e, oficialmente, encerrou-se em junho de 2008, ao cumprir a carga horária exigida.

Essa modalidade de formação continuada, ao propor a criação de um espaço de reflexão, com o objetivo de problematizar as experiências docentes para aprender com elas, possibilitou momentos de discussões e de trocas de experiências, que desencadearam um processo de socialização de saberes e a ressignificação das práticas docentes.

INQUIETUDES E DELIMITAÇÕES

No intuito de compreender, então as repercussões desse curso de formação continuada na prática docente das professoras participantes do Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí, no período de 2007 e 2008, definimos como o problema central desta investigação:

Quais as repercussões do curso de formação continuada desenvolvido pelo Grupo de Estudos de São Sebastião do Caí na prática docente de professoras que dele são participantes?

Decorrido algum tempo, após vivenciada a experiência de formação continuada em grupo de estudos, o que acontece à prática das professoras?

Desse problema, decorreram outras questões auxiliares que contribuíram para o desvelar da realidade estudada:

- O fato de essa proposta formativa ter sido organizada na modalidade de grupo de estudos impactou de alguma forma no processo formativo?
- As concepções/propostas de atividades provocadas pelo grupo de estudos ainda fazem sentido para as professoras? Por quê? De que forma?

Considerando a forma de constituição profissional e o modo como o professor socializa-se na profissão, entendemos que essas professoras já traziam consigo saberes e experiências construídos previamente, sendo que as inovações foram sendo incorporadas às estruturas preexistentes. Falsarella (2004) explica que:

A mudança se introduz em um espaço de contradição em que o professor avalia sua utilidade e o grau de esforço que lhe será exigido. Ao longo do tempo, a inovação é submetida ao crivo da prática e, provavelmente, abarca uns aspectos mais que outros, em constante confronto com o modo habitual já construído de o professor exercer seu ofício (p. 10).

Nessa perspectiva, para que uma proposta passe a ser incorporada à prática do professor, ela precisa ser submetida ao fator tempo. Sendo assim, instigamo-nos ainda a perguntar:

- Como as professoras integrantes do grupo de estudos desenvolvem suas práticas docentes atualmente?

A partir desses questionamentos, traçamos como nossos objetivos específicos:

- Dar visibilidade à experiência de formação continuada, tendo em vista que poderá contribuir para a reflexão quanto ao direcionamento de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores.
- Compreender como as professoras atribuíram sentido a essa experiência formativa e se identificaram mudanças em suas práticas docentes como influência direta na participação nesse grupo de estudos.
- Identificar as possíveis inovações nas práticas docentes impulsionadas pelo processo de formação continuada mediado pelo grupo de estudos, inspirado nos pressupostos do NUPE/Unisinos.

Nesta perspectiva, com o intuito de aproximação da realidade que motivou os questionamentos e também de estabelecer interação com os sujeitos que a integravam, foram usados como instrumentos para levantamento de dados nesta pesquisa: a análise de documentos, um questionário (envolvendo as dezenove professoras do grupo de estudos de São Sebastião do Caí), entrevistas individuais e semiestruturadas (com quatro professoras selecionadas) e a observação das práticas pedagógicas realizadas. Os princípios da Análise de Conteúdos serviram de base para a análise do material coletado.

Entendendo por documento qualquer tipo de registro escrito que possa ser usado como fonte de informações – atas de reuniões, relatórios, arquivos, pareceres, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos, etc. (MAZZOTTI, 1998) – nesta pesquisa, foram utilizados:

- os documentos oficiais sobre o programa da Rede Nacional de Formação Continuada disponíveis pelo do MEC (Edital nº 01/2003 e Catálogo de orientações gerais/2006) com o intuito de conhecer os objetivos, as diretrizes e o funcionamento da Rede Nacional de Formação Continuada;
- os relatórios sobre o desenvolvimento das atividades/ações do NUPE; os cadernos de Práticas Pedagógicas em Matemática e Ciências do professor e do professor coordenador, com a finalidade de compreender da proposta de Formação Continuada elaborada pelo NUPE.

A realização do questionário teve o objetivo de fazer um levantamento introdutório de dados entre as professoras sobre as suas percepções em relação ao processo formativo por elas vivenciado no grupo de estudos.

Segundo Triviños (2001, p. 66), “[...] o questionário é utilizado quando o pesquisador deseja recolher informações variadas, amplas, de um número considerável de sujeitos”. Assim, esse foi o instrumento utilizado como meio para uma primeira (re)aproximação com todas as professoras participantes do Grupo de Estudos Girassol, objetivando, através dele, obter a narrativa das interlocutoras sobre o processo formativo vivenciado. Cunha (1998, p. 39) chama a atenção para o fato de que “[...] a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”.

O questionário, elaborado com perguntas abertas, ao não induzir as professoras a enquadrarem suas percepções e sentimentos em alternativas preestabelecidas, possibilitou-lhes liberdade para responderem com suas próprias palavras sobre a participação no curso de formação continuada. Além disso, permitiu-lhes, também, manifestar suas impressões sobre a metodologia utilizada, as temáticas que consideraram mais significativas, as dificuldades encontradas e se a experiência formativa provocou mudanças em sua prática docente.

Com os dados do questionário em mãos, foi realizada uma análise prévia e elencadas algumas dimensões em relação à formação vivenciada, tais como:

- A motivação para participar do grupo de estudos.
- Impressões sobre a experiência vivenciada.
- O sentido e o significado dessa experiência para a formação docente.
- Os impactos desse processo formativo e as mudanças na prática pedagógica.

Conforme Triviños (2001, p. 86), “[...] através do questionário aberto, o investigador pretende alcançar, seguindo os objetivos do estudo, idéias que possam orientar o emprego de outros instrumentos, como a entrevista semi-estruturada [...]”. Nessa perspectiva, a partir dos dados emergentes do questionário e com a visão geral do conjunto das interlocutoras, organizamos o próximo instrumento de coleta de dados: as entrevistas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Assim, nessa pesquisa, as entrevistas realizadas tiveram como objetivo ouvir, com mais profundidade, as narrativas de algumas das interlocutoras que se destacaram por apresentarem, no exercício de sua docência, práticas inovadoras. Partindo desse critério, foram realizadas quatro entrevistas individuais, para que as interlocutoras tivessem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão.

Da mesma forma como os questionários foram realizados, algumas dimensões analíticas foram identificadas nas entrevistas, com destaque essencialmente para *o sentido e o significado da experiência para a formação docente, bem como para os impactos e as mudanças provocados por esse processo na prática docente.*

A observação utilizada na pesquisa configura-se como não estruturada, visto que considera que “[...] os comportamentos a serem observados não são predeterminados, eles são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (MAZZOTTI, 1998, p. 166). Nessa perspectiva, a observação foi utilizada como elemento importante nos encontros com os sujeitos da pesquisa nas diferentes escolas e, também, para acompanhar suas práticas em sala de aula. Para além disso, entendemos que, com a entrevista, houve a possibilidade de apreender as narrativas dos sujeitos sobre suas práticas docentes; já com a observação, foi possível acompanhar o próprio sujeito desenvolvendo algumas dessas práticas no ambiente escolar. Sendo assim, pôde-se observar inclusive o que não foi dito (MINAYO, 2008).

A fim de preservar a identificação das participantes do questionário e as interlocutoras das entrevistas, optamos, então, por nomeá-las com nomes de diferentes espécies de girassol. Assim como o girassol movimenta-se em direção à luz na busca de energia para o seu desenvolvimento, cada uma dessas professoras, com seus encantos e desencantos pela educação, também empreende a constante busca no sentido de ampliar, construir e (re)construir seus saberes, entendendo o ofício de ensinar como um espaço “de entrecruzamento de bem e beleza” (RIOS, 2006).

O DESVELAR DOS IMPACTOS E DAS MUDANÇAS NA PRÁTICA DOCENTE

Pesquisas sobre programas de formação de professores (NÓVOA, 1995; MARCELO GARCIA, 1995, 1999; CHRISTOV, 2005; PÉREZ GÓMEZ, 2001; TARDIFF, 2006) têm revelado que o seu êxito requer, como eixo fundamental, a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações e mudanças desejadas para a prática no cotidiano escolar e para a construção da autonomia intelectual dos participantes. No entanto, ao mesmo tempo, assiste-se, nos sistemas de ensino, às ofertas de proposta que se apresentam fragmentadamente, visando resolver problemas comuns a todos os docentes. Nessas propostas, não são considerados os saberes dos profissionais que atuam no cotidiano escolar, mas sim, saberes construídos e legitimados por outros. Pérez Gómez (1995) afirma que:

[...] para superar a racionalidade técnica, ou seja, a utilização linear e mecânica do conhecimento científico é preciso partir da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como criam estratégias e inventam procedimentos e recursos (p. 103).

A metodologia proposta no curso, ao objetivar a formação num processo baseado na ação-reflexão-ação – numa relação teórico-prática na construção do conhecimento, alimentada pela sensibilização e pela troca dos saberes através do diálogo em grupo –, também foi um dos aspectos positivos recorrentes nas entrevistas das professoras, como pode ser percebido na afirmação de Ruby:

Geralmente a gente faz cursos de formação continuada que é um curso. Aí nós estamos como plateia e a pessoa fala lá na frente dando as dicas, ele fala, fala, fala, e tu é só ouvinte. E no grupo não, a gente interage. Sempre, houve momentos de estudos, de teoria, mas a gente sempre relacionou com a nossa prática. Então, isso foi um diferencial, a nossa prática em sala de aula sempre esteve presente.

As práticas de formação continuada, organizadas para os professores participarem individualmente, podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos docentes como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1995). Já a criação de redes de formação participada, como a que foi organizada em grupo de estudos, mobiliza a troca de experiências e a partilha de saberes, consolidando espaços de formação mútua, nos quais cada professor é convidado a desempenhar o papel de formador e de formando. Esses benefícios podem ser desvelados no relato de Valentine:

O fato da gente poder relatar a nossa prática foi muito bom para a gente ver e comparar como se está trabalhando. E aí tu vê, que pensa que está certo, mas na verdade não está. Não é que tu tens que estar com tudo certo, não existe uma certeza, uma fórmula certa, mas eu realmente vi nestes momentos que eu tinha muitos aspectos a mudar.

Depois de terem vivenciado essa experiência no grupo de estudos, as interlocutoras apontaram os elementos diferenciados da proposta de formação continuada que contribuíram para sua evolução profissional, sendo possível desvelar que:

- a) o curso conferiu a oportunidade de socialização às professoras de diferentes escolas, o que permitiu o contato com realidades distintas, ampliando a absorção de conhecimentos e possibilitando um novo “olhar” sobre o fazer pedagógico; e, à medida que os relatos e os questionamentos avançavam sob várias perspectivas, ampliavam-se as aprendizagens, revelando a importância de cada função e do trabalho coletivo.
- b) a diversidade de profissionais que compuseram o grupo, por trabalharem em diferentes áreas da educação infantil, proporcionou às integrantes a proximidade necessária para conhecer as responsabilidades e as dificuldades dos ofícios, sendo esse um elemento que possibilitou maior apoio da Secretaria de Educação aos professores;
- c) a metodologia do curso permitiu a reflexão sobre as práticas cotidianas em sala de aula, rompendo com concepções ingênuas e gerando uma postura mais crítica, num movimento de busca por mudanças pedagógicas;
- d) o fato de o curso ter sido específico para a educação infantil acabou por valorizar as profissionais desta área;
- e) a proposta do Curso de Formação Continuada desenvolvido pelo NUPE/Unisinos produziu sentido e significado para a formação docente e repercutiu em mudanças, que impulsionaram as práticas docentes de caráter inovador.

É notável quão relevante essa experiência formativa foi para as professoras, pois, além de elas destacarem a valorização da sua área de trabalho, os relatos expressam que os saberes construídos/ressignificados no grupo de estudos possibilitaram o desenvolvimento pessoal e profissional ainda dotados de sentido nas práticas atuais. Isso pode ser observado no relato de Valentine:

Para mim, esse curso foi muito importante, pois foi através dele que construí os conhecimentos necessários para desenvolver as práticas que realizo. Posso dizer que ele foi a base, o ponto de partida para mudar a minha maneira de ensinar. E, isto foi muito bom!

A pesquisa também possibilitou a compreensão de que essa formação, ao viabilizar espaço e tempo para a reflexão individual e coletiva, impulsionou a criação de um movimento cíclico e dinâmico de ação-reflexão-ação, favorecedor de mudanças e de transformações. Esses aspectos vêm ao encontro da afirmação de Freire (1996) sobre a importância da reflexão acerca da prática no processo de formação docente:

[...] o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. Por isso, na formação permanente dos professores, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática (p. 43).

Assim, à medida que cada professora participante do grupo de estudos ia se reconhecendo e se percebendo como ser inacabado, conseqüentemente, era inscrita num processo de formação permanente que envolve o “[...] movimento dinâmico, dialético entre fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 44). Dessa forma, a relevância dessa proposta de formação continuada está na promoção do espaço para o encontro e a troca de experiências viabilizadoras da construção e da ressignificação de saberes, que refletiram em mudanças nas práticas pedagógicas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mesmo considerando que vários fatores influenciam o desenvolvimento profissional docente e que é difícil compreender as mudanças desencadeadas por uma experiência de formação pontual, observou-se que esse processo impulsionou movimentos em direção a práticas inovadoras. Isso porque suas práticas pedagógicas evidenciam um novo fazer, demonstrando novas possibilidades de construção de conhecimento nos diferentes eixos da educação infantil.

Apesar de transcorridos dois anos do término do grupo, as professoras ainda enfrentam o desafio da ruptura paradigmática e atuam na contramão de processos hegemônicos, buscando inovar suas práticas pedagógicas. Para Cunha (2009), a inovação requer:

[...] uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ela pressupõe, pois, uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades. Nesse sentido, envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento (p. 182).

Portanto, ao fugirem de práticas convencionais na educação infantil, essas professoras, “[...] renovando o ar em marcha ininterrupta, observando atentamente e descobrindo novas rotas” (CARBONELL, 2002, p. 25), enfrentam o desafio de romperem com o ensino tradicional e de lançarem-se à inovação! A constituição de um espaço de troca e de discussões, para ir avançando no modelo desejado de escola, consolidou redes “[...] entre os professores e as escolas para recolher, coordenar, teorizar e difundir o capital pedagógico inovador” (CARBONELL, 2002, p. 112). O Curso de Formação Continuada, organizado pelo NUPE/Unisinos, possibilitou às professoras uma postura reflexiva e emancipatória frente ao seu contexto e à realidade escolar, visto que se sentiram provocadas a desenvolver, de forma diferenciada, suas práticas docentes, mas, também, porque se colocaram de maneira provocativa frente aos novos desafios.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de documentação e informação. 5. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2010, p. 60.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, Catálogo*, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Edital n. 01/2003, Brasília, DF, 11 Nov.. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2009.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Educação e Contemporaneidade. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 30, v. 17, jul./dez. 2008, p. 17-32.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira *et al.* *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. *et al.* As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2006. p. 61-96.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações Pedagógicas na Universidade. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: UEFA Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

ESTEVES, Manuela. Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: Editora: Livpisc, 2010. Coleção Ciências da Educação.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MÄDCHE, Flávia C.; ENRICONI, Maria H.S; WOLFF, Rosane. Interfaces da formação continuada. *Anais do I Fórum de Pedagogia. Epistemologia e políticas Educacionais da Pedagogia: Desafios e Contradições*. São Leopoldo: Unisinos, 2008. (CD-ROM).

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

PÉREZ GÓMES, Angel. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de; Daniel Feldman (Orgs.). *Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais. *Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis*, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, v. 4, p. 151, nov. 2001.

UNISINOS. *Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação: Desenvolvimento de Pesquisa e Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino*. Área de Especialidade: Educação Matemática e Científica. [Projeto]. São Leopoldo, 2004. p. 46.

UNISINOS. *Relatório de Atividades do Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação* (NUPE) 2007. São Leopoldo, 2008.