

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FOCALIZANDO A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Cristina Branco <sup>1</sup>  
[profcriss@bol.com.br](mailto:profcriss@bol.com.br)

## RESUMO

Este trabalho tem por idéia a proposição de um novo formato para a formação continuada de professores da rede estadual do Paraná tecendo uma crítica ao formato atual e suas limitadas contribuições ao processo formativo do professor. Remete à importância do espaço escolar como “local privilegiado de formação” no sentido de resgatar a verdadeira função da escola e do conhecimento e adota o método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios tomando como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica. As atividades de formação que constituem a proposta estão firmadas em dois objetivos básicos: a ampliação do universo de conhecimento dos professores e a reflexão da concepção histórico-crítica norteando o trabalho educativo, pautadas em reflexões e operacionalizadas no Projeto Político Pedagógico.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Pedagogia histórico crítica. Projeto Político Pedagógico.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Pública Estadual – Paraná.

## ABSTRACT

This work aims at a proposal for a new format for the continuous education of teachers from Paraná state, presenting a critic to the current format and its limited contribution to the teacher educational process. It explores the importance of the school space as “privileged educational place” focusing on the real function of the school and the knowledge and utilizes the materialistic historical-dialectician method looking for challenges using the critical-historical pedagogical tendency as principle. The education activities that support the proposal are based on two basic objectives: increasing the knowledge universe of the teachers and the reflection about the critic-historical conception guiding the educational work, based on reflections and guided by the Pedagogical Politic Project.

**Keywords:** Continuous education of teachers. Historical-critic pedagogy. Pedagogical Politic Project.

## INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, com o advento da globalização da economia, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, mudanças significativas ocorrem com o impacto do ajuste da nova ordem do capital. Tais transformações intervêm nas esferas da vida social, política e educacional instaurando-se uma efetiva democratização do ensino.

Para fazer um contraponto a estas mudanças é hora de repensar nosso papel de profissionais da educação, nosso compromisso político e competência técnica. Precisamos necessariamente de um espaço para nossa formação, um novo formato que possa estabelecer formas de organizar o trabalho na escola e potencializar discussões que atendam aos objetivos de contribuir efetivamente com nossa prática educativa nos meios do direito social que temos de nos qualificar.

O objetivo deste trabalho é descrever um modelo de formação proposto para os professores da Rede Estadual de Educação, analisar os encontros e discutir a interação colaborativa desta proposta a partir do método materialista-dialético na busca do enfrentamento dos desafios e tomando como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica (Saviani, 2001).

Este autor afirma que a formação continuada não deve se restringir à resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Assim, a formação dos professores deve ser orientada por uma teoria. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para uma reflexão sobre novas possibilidades ao acesso do conhecimento, como para uma análise da própria prática. Sem uma formação teórica sólida fica difícil, por exemplo, fazer uma análise histórica sobre a profissão docente, a escola e o conteúdo a ser ensinado no contexto social atual.

Concebe-se aqui a formação continuada em serviço tendo a escola como espaço de formação porque desta forma aquela se articula melhor às condições de trabalho e tempo de professores. É no “chão” da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico garantindo um processo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática.

A partir destas considerações, foram traçados objetivos gerais passando pela reflexão das políticas públicas atuais voltadas para a formação continuada de professores, chegando à construção de indicadores de elementos que possam contribuir para a melhoria desta formação: construir o projeto de formação continuada da escola articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP); conduzir os sistemas de ensino à reflexão sobre o papel social da escola na construção e apropriação coletiva do conhecimento e estabelecer um espaço de formação dos professores por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com o processo ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos têm-se estudar as teorias pedagógicas que fundamentam a educação brasileira; estudar o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da instituição; oportunizar a reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos como suporte para a ação do professor; discutir as políticas públicas voltadas para a formação de professores incorporando sugestões de formação continuada; propor estratégias de articulação entre a formação inicial e a formação continuada de professores; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo dinâmico e contínuo de formação profissional.

## **METODOLOGIA**

### **1. História da Formação de Professores no Brasil**

Para a compreensão da formação continuada, necessário se faz lançar um olhar à história da educação no Brasil fazendo uma análise de sua trajetória refletindo sobre aspectos que fundamentaram a atividade docente.

As primeiras menções de formação docente são datadas do século passado. De acordo com Tanuri (2000, p. 63)

Antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820 – (Bastos, 1997) – a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.

Após a Revolução Francesa, os ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” trazem em seu bojo a educação para as massas e, por conseqüência os primeiros cursos para formação docente nas “escolas normais”, cujas trajetórias foram frágeis até a obrigatoriedade da instrução primária em 1870.

A partir do século XIX, incorpora-se a cultura escrita à vida social presente em contratos, documentos, assinaturas.

[...] o acesso à escola passa a ser considerado como um direito de todo cidadão e, como tal, um dever do Estado. O cumprimento desse dever assume, no final do século XIX, a forma da organização dos sistemas nacionais de ensino, entendidos como amplas redes de escolas articuladas vertical e horizontalmente tendo como função garantir a toda a população dos respectivos países o acesso à cultura letrada traduzido na erradicação do analfabetismo através da universalização da escola primária considerada, por isso mesmo, de freqüência obrigatória [...] Foi somente após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior já que foi só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário. (Saviani, 2000, p.2)

Quanto ao conteúdo formativo, esclarece Libâneo (1998)

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n. 109. AEC do Brasil).

No final dos anos 80, com o término do período da ditadura militar, várias reformas educacionais ocorrem no Brasil e a organização de movimentos de educadores torna-se mais consistente na busca por um projeto de formação docente voltado à melhoria da educação.

A Constituição Federal de 1988, (artigo 206, inciso V) resultado da luta por uma “educação básica de qualidade”, estabelece a obrigatoriedade de ingresso no magistério via concurso público e aponta a necessidade de planos de cargos e carreira, com piso salarial profissional, por meio do princípio da valorização dos profissionais do ensino.

Em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos, marco para a elaboração e execução de políticas educacionais destinadas prioritariamente à educação básica e à formação docente como tentativa de corrigir a ineficácia do sistema educacional mundial.

A mais recente reforma do Ensino se instaura pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e a formação de professores ganha um capítulo próprio:

Art.67- os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

[...] a atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo e equipes de uma ou mais escolas. (Referenciais para a Formação de Professores - Brasil, 1999c, p.131).

A LDB estabelece como uma das competências da União: “elaborar o Plano Nacional de Educação” (PNE) e estipula como meta o prazo de dez anos para que os professores sejam “*graduados ou formados por treinamento em serviço*”, apontando esta última como forma acelerada de “corrigir” a escassez dos cursos de formação inicial em nível de graduação.

O PNE (BRASIL, 2001, p.95), trata da formação continuada dos professores como uma das formas de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação:

É fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento, e a busca de parcerias com as Universidades e Instituições de Ensino Superior. (p. 40)

“Com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos” (Portal MEC 2006), o Ministério da Educação e Cultura cria em 2003 a Rede Nacional de Formação Continuada para a Educação Básica formada por

Universidades e Centros de pesquisa para desenvolver projetos na área de formação continuada de professores.

Outras ações desencadeadas pelo MEC apostam na formação continuada: o 'Pró-letramento (Mobilização pela qualidade da Educação para professores das séries iniciais do ensino fundamental) e o Programa de Incentivo à Formação continuada de professores do Ensino Médio. Há ainda o Fundescola (financiado pelo Banco Mundial) que desenvolve projetos como o PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) e o Programa de Apoio à leitura e escrita.

Percebe-se também maior empenho por parte das Secretarias Municipais e Estaduais em dinamizar ações que resultem em uma formação continuada mais efetiva com vistas à melhoria da qualidade da educação.

Entretanto, na prática, o caminho da formação contínua do professor, que teoricamente deveria ser responsável por minimizar ou mesmo extinguir as deficiências conceituais, práticas e epistemológicas da formação inicial deste profissional, assim como oferecer novos caminhos oriundos dos avanços científicos, tecnológicos e econômicos da sociedade, vem também sendo objeto de críticas... (GRANVILLE, 2007, p.168)

É consenso que, historicamente servindo a interesses da classe dominante, atualmente, a formação inicial dos professores não constitui base suficiente para as demandas da prática educativa. Percebe-se que a escola ao perder sua função social, não necessita que o professor aprofunde seus conhecimentos.

Entretanto, mesmo não pretendendo esgotar esta discussão, este artigo revela subsídios para compreendermos a influência das políticas neoliberais na formação docente no Brasil levando-nos à reivindicação de uma formação continuada que possa ser devidamente compreendida e operacionalizada.

## **2. A história dos modelos e abordagens**

A educação brasileira foi compreendida de diversas formas a que corresponderam diferentes concepções pedagógicas

Até 1960, a influência escolanovista na tentativa de fazer um contraponto à Escola Tradicional, propõe uma nova configuração à escola dando espaço às

demandas da sociedade. Sua função social se volta à produção capitalista e a pedagogia do “aprender a aprender” de caráter pragmático passa a ser hegemônica. O aluno deve ser autônomo e aprender pela própria experiência o que lhe é útil sendo capaz de abstrair conceitos e relações; o aluno aprende sozinho e conquista sua autonomia e o professor fica desobrigado de “ensinar”. Nesta perspectiva, espera-se um professor com perfil de facilitador e mediador da aprendizagem com uma formação fundamentada em sua experiência profissional cotidiana.

A Escola NOVA aglutina idéias como a “pedagogia dos projetos” em que as atividades devem se organizar em torno de projetos e não de currículos; a “Pedagogia das competências” cujo objetivo é desenvolver competências para mobilizar conhecimentos na experiência cotidiana resolvendo problemas propostos pela prática, “Pedagogia multiculturalista” evidenciando o relativismo cultural dentre outras.

No final dos anos 70 a influência marxista traz à tona questões relacionadas ao papel da escola como reprodutora da classe dominante. Nesta perspectiva, Saviani (2000) propõe a formação de professores orientada por uma reflexão sistemática. O papel da escola é socializar os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade preparando o aluno para a participação ativa na democratização da sociedade. O professor é a autoridade competente que deve direcionar o processo ensino aprendizagem.

Criticando o modelo reprodutivista das classes dominantes, Saviani redefine o papel da escola e da educação: combater a ideologia dominante rumo à transformação social.

O olhar crítico e reflexivo sobre as políticas educacionais, incluindo as de formação docente, na atual realidade é exigência numa sociedade tão desigual. Particularmente, a partir dos anos 1990, a prioridade dos governos tem sido a inserção do país no mercado globalizado, de forma que as políticas sociais vêm se mantendo atreladas ao bom desempenho da economia, cabendo à educação, de forma subordinada, o que sobra e não o que atenderia às necessidades efetivas da população. (Saviani, 2000)

Na década de 1980, o modelo tecnicista com princípios de racionalidade, eficiência e produtividade visando formar mão de obra especializada para o mercado de trabalho, ganha destaque no Sistema Escolar Brasileiro. A demanda social busca na escola parceria para formar o “técnico”. O foco educacional passa a ser a organização racional dos meios. O professor é um técnico e, desta forma, são compensadas e corrigidas suas deficiências.



Alguns modelos propostos para a formação continuada procuram contornar a velha dicotomia entre teoria e prática. Autores como Schön (1992), Nóvoa (1991), Santos (1998) dentre outros, defendem a racionalidade prática e o professor reflexivo. Os estudos de Donald Schön (1992) no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular, pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico/teórico/acadêmico e numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar. Requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas, de atender os problemas de maneiras não previstas em seu conhecimento anterior. O processo é de reflexão na ação e o professor assume a postura de pesquisador da prática ou “professor reflexivo”. Não se pauta em teorias e práticas preestabelecidas construindo sua própria maneira de observar o problema. O currículo está sempre em processo de construção e transformação. Embora sua contribuição deva ser considerada, a questão é que o conhecimento pode vir e vem parcialmente da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nesta dimensão valorizando o conhecimento tácito em detrimento ao conhecimento escolar. Libâneo (2002), referindo-se à valorização dos conhecimentos menciona:

Nenhuma política de capacitação será bem sucedida se não se voltar para os conteúdos. Obviamente, se esperamos da educação escolar a relação do aluno com os conteúdos, é fundamental que o mediador dessa relação também tenha um domínio seguro deles, de sua ligação com a prática e com problemas concretos, que saiba trabalhar os conteúdos como instrumentos conceituais para leitura da realidade. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n.109. AEC do Brasil).

O domínio do conhecimento e dos aportes teóricos que norteiam as concepções pedagógicas é fundamental na formação dos docentes, pois pode sustentar seu trabalho prático permitindo condições para que modifiquem suas concepções e ações.

### **3. A proposta de um formato**

Em se tratando de produção de pesquisa na área de formação continuada, André destaca que a década de 1990 teve como foco as propostas oficiais realizadas na instituição escolar e concebidas em serviço enfatizando o papel do professor como profissional e a prática pedagógica. De acordo com a autora,

[...] os artigos periódicos enfatizam a necessidade da articulação entre teoria e prática evidenciando um tratamento isolado das disciplinas específicas e pedagógicas, dos cursos de formação e da práxis, da formação inicial e continuada. (André, 2004)

Neste ponto emerge as principais questões do modelo apresentado: que tipo de aluno e que sociedade queremos? Que tipo de formação orientará nossas ações?

Atualmente há uma forte tendência em apontar o professor reflexivo como a melhor forma de prepará-lo para situações desafiadoras e às inovações do mundo globalizado.

Entretanto, vivendo numa sociedade excludente, para se estabelecer uma formação que possa atender as demandas atuais, num país com grande número de analfabetos, vivendo numa escola de baixa qualidade, não há como negar o valor dos conteúdos escolares. Os alunos de escolas públicas são os que mais necessitam de conhecimento para o enfrentamento destes desafios.

Segundo Saviani (2000) a função social da Escola é transmitir o conhecimento historicamente construído ao longo do tempo, para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa se comprometer com a sua transformação. Libâneo (1998) discute a importância do conhecimento nas políticas de formação:

Argumentou-se neste texto que as políticas de capacitação precisam retomar o que é prioritário na formação: atender às funções sociais da escola e aos objetivos de formação propostos para os alunos. Ora, essas funções e esses objetivos relacionam-se diretamente com o conhecimento; conhecimento que se torna cultura, que ajuda a explicar e a compreender as realidades econômicas, sociais, culturais, políticas, visando a apropriação histórica dessas realidades e a intervenção nela. Definidas essas responsabilidades inerentes às escolas e ao trabalho dos professores, resta definir os meios de realização dos cursos, seminários. (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n. 109. AEC do Brasil).

Nesta perspectiva, as atividades de formação que constituem esta proposta se orientam por dois objetivos: a ampliação do universo de conhecimento dos professores e a reflexão da concepção pedagógica histórico-crítica como orientadora da prática.

Entende-se conhecimento como o aporte teórico envolvendo: conteúdos específicos das disciplinas resultante da experiência acumulada da humanidade e sistematizada pela escola. É o conhecimento histórico, ou seja, a importância histórica e social dos conteúdos, em que contexto surgiu, porque e como foi sistematizado, avanços e validade para os dias atuais. Além disso, o conhecimento das concepções pedagógicas também tem relevância porque sustentam a ação educativa.

Estes conhecimentos “tecidos” de forma consistente devem ser articulados à prática. Não há melhor prática do que uma boa teorização. Sem desconsiderar a importância da prática, é preciso ressaltar a teoria não só para a reflexão sobre novas possibilidades de conhecimento como para uma análise da própria prática. Sem formação teórica sólida fica difícil fazer uma análise histórica para entender a profissão, a escola e o conhecimento no contexto social vigente.

Adota-se o método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios e toma-se como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica. (Saviani, 2001). Este autor afirma que a formação continuada não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação.

Segundo Contreras (2000), percebe-se nas propostas de formação continuada de professores a incorporação de discursos e “modismos” que no seu contexto, relegam a segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos nossos alunos. Nessas políticas, os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito que está substituindo o de saberes e conhecimentos acarretando ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do conhecimento.

Cada professor deve ter o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos, para a transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição “... se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos” (Saviani, 1983, p. 83). O professor parte da prática social e busca alterar qualitativamente a prática de seus alunos, enquanto agentes de transformação social.

O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem.

Ao professor cabe a mediação entre o aluno e o conhecimento que permita-lhe o entendimento da realidade social e a promoção do desenvolvimento individual. Essa mediação implica em articular a aprendizagem do aluno à formação continuada do professor vista aqui como uma contínua e dinâmica construção do conhecimento profissional e concebendo as contribuições teóricas como subsídios que possibilitem a reflexão e a orientação da prática.

Profissionais da educação têm o “dever” de participar dos eventos formativos propostos pela Secretaria de Educação, consideramos que estes precisam de uma proposta mais ampla, contínua e sistematizada, que lhes permitam a discussão dentro da escola, coletivamente, visando uma formação mais direcionada ao conhecimento, com o objetivo de analisar a relação entre o saber teórico e o fazer pedagógico.

Utilizou-se da abordagem bibliográfica e pesquisa de campo. Os questionários aplicados antes e durante o processo e os trabalhos escritos, como técnicas de investigação, seguiram um roteiro pré-determinado procurando atender aos propósitos de cada etapa da pesquisa. A observação possibilitou o levantamento e o debate de situações propostas e o acompanhamento das ações que comprovaram ou não possíveis mudanças nas concepções e práticas vigentes. Pelo significado que as reflexões e debates em sala de aula tomaram, constituiu-se metodologia diferenciada e complementar para realização da pesquisa.

#### **4. Implementação da proposta**

Uma das ações previstas foi a realização de uma pesquisa de campo (anexo1) que teve por objetivo analisar como o professor pensa a sua formação continuada. Foi aplicada a 20 professores efetivos da rede estadual do Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes.

Os dados revelaram que 70% considera positiva a influência dos saberes teóricos nos cursos de formação continuada auxiliando-os na reflexão de suas práticas e 80% preferem oficinas e atividades práticas. Dos questionados, todos participaram na elaboração do PPP da escola com estudos teóricos e discussões em grupos e neste documento estão contempladas as ações da SEED como cursos de formação continuada. Alguns se lembraram do treinamento que a escola oferece para o uso de novas tecnologias já que contam com um técnico na Escola; 60% dos pesquisados responderam que as temáticas enviadas para estudos pela SEED

correspondem à realidade; 30% registraram que não e 10% opinaram às vezes sim e às vezes não. Das temáticas vinculadas à realidade foram citadas: Disciplina, Evasão, Avaliação e Inclusão. Todos responderam que 100% dos cursos são no formato de grupos de estudos e palestras e as sugestões foram os cursos envolvendo o conteúdo escolar, palestras com especialistas, oficinas por área e práticas pedagógicas diversificadas. Apenas um pesquisado referiu-se ao estudo e reestruturação das diretrizes curriculares. As sugestões foram as mais diversas entre temas de Filosofia, Sociologia, Formação Humana, Relacionamento Professor e aluno, Psicopedagogia e Neurolingüística. A grande maioria optou por temas como Violência, Indisciplina, Cidadania, Pluralidade Cultural. Um professor mencionou o tema os “bons alunos” considerando-os prejudicados quando a escola prioriza o ensino aos “menos capacitados” desqualificando o conteúdo.

Com a sustentação teórica, as informações obtidas por meio dos números e com a direção do professor orientador da UEL, um novo modelo de formação foi proposto. Constituiu-se em uma atividade extensionista ofertada e certificada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em conjunto com o Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes integrando a proposta de intervenção do PDE-PR para formação continuada.

A divulgação do curso ocorreu por meio de cartas-convite (anexo 2) endereçada às escolas de Arapongas que integram a Rede Pública Estadual do Paraná, via setor educacional. Foram definidos junto ao orientador do PDE e coordenador do curso os temas a serem discutidos e a seleção de autores e materiais bibliográficos. Foi realizado por meio de grupos de estudos de professores e pedagogos da rede, realizados quinzenalmente perfazendo um total de 45 horas com o tema: Teoria e prática na formação continuada de professores - Atividade do PDE.

#### **4.1. Relato dos encontros**

Para a definição do tema “formação continuada: relacionando teoria e prática”, tomou-se como eixo a Pedagogia Histórico-crítica centrada nos seguintes subtemas: “estudo das concepções teóricas da educação; análise do contexto em que se desenvolveram; cumprimento da função social da escola; planejamento de situações e simulações de aulas embasadas na teoria histórico-crítica; discussão das implicações pedagógicas; o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e

aprendizagem e o intercâmbio a partir de situações vivenciadas e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico.

O curso teve início com as devidas apresentações: do orientador PDE e coordenador do evento Prof. Edmilson Lenardão (UEL), professores PDE 2007 e 2008, professores e pedagogos da Rede e em seguida houve esclarecimentos acerca do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE-PR) e a proposta de formação continuada para os professores da Rede Pública do Paraná.

Foram mencionados alguns aspectos do Plano de trabalho, da produção do material pedagógico, da implantação da proposta de trabalho na escola e que para o desenvolvimento da pesquisa buscou-se compreender o processo de formação continuada sobre vários enfoques lançando mão de vários estudos. Procurou-se compreender o caminho percorrido no processo de formação continuada objetivando novos rumos tanto para a qualidade de ensino quanto para a valorização dos profissionais envolvidos no processo de formação continuada.

Neste processo, o grupo faria parte da pesquisa para a construção de um modelo para formação continuada. Trata-se de uma conquista por ser um professor universitário que integra e coordena o grupo em que ambas as partes serão beneficiadas: para o professor universitário, a pesquisa, para professores da rede o aperfeiçoamento. Nesta simbiose o objetivo é comum: a busca da qualidade do ensino público.

O coordenador do grupo de estudos iniciou sua fala agradecendo, enfatizou sua convicção e entusiasmo pelo programa PDE e fez alguns apontamentos operacionais do curso.

Abordou a importância de um posicionamento teórico em detrimento ao ecletismo teórico discorrendo a respeito da Pedagogia Histórico-crítica como um movimento de teoria e prática e seu objetivo para a formação inicial e continuada: inicial que visa formar e continuada que experimenta tal pedagogia em todas as suas dimensões.

Dentro dessa concepção foi comentado sobre o clássico tripé: ensino/conteúdo/aprendizagem e debates foram potencializados quando emergiu o tema “desescolarização” (ARCE, 2002). Buscou-se o envolvimento dos professores para que percebessem a ironia “mestre não é aquele que ensina, mas o que de repente, aprende”.

Foi traçada uma linha do tempo desde a Escola Tradicional até os dias atuais, as concepções pedagógicas e principais autores.

No segundo encontro a abordagem girou em torno da temática: Pedagogia histórico-crítica, características, posicionamentos com relação ao papel da educação, ao conhecimento e à escola. A partir desse enfoque, os professores foram estimulados a revelar seus questionamentos a respeito do tema e as discussões foram potencializadas. O material distribuído foi o texto “*Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*” de Dermeval Saviani (1992, p.19-30) para estudo e resenha como atividade extra classe.

No terceiro encontro foram retomados alguns pontos da Pedagogia Tradicional e seu movimento histórico. Foram abordados os cinco passos da Pedagogia Histórico crítica: 1- Prática social: professores e alunos se encontram em diferentes níveis de compreensão da prática social. O professor dialoga com eles para entender seu nível de compreensão ou senso comum e a utilidade na prática social cotidiana realizando um levantamento de questões ou problemas envolvendo essa temática; 2- Problematização: identificação dos principais problemas postos pela prática social, que conhecimentos precisam dominar; 3- Instrumentalização: apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Esta apropriação pelos alunos depende da transmissão dos conhecimentos, direta ou indiretamente feita pelo professor; 4- Catarse: efetivamente incorporação dos instrumentos culturais transformada agora em elementos ativos de transformação social e 5 - Ponto de Chegada ou prática social final: a compreensão da prática social implica na transformação das relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. Algumas professoras se manifestaram sobre este conteúdo.

“Foi um verdadeiro aprendizado” (Profa. Sonia)

“Eu já conhecia a Pedagogia Histórico-crítica, mas não sabia de tudo isso”.  
(Profa. Rosiane)

No quarto encontro a centralidade do tema girou em torno do “valor intrínseco do conteúdo”. O coordenador propôs aos professores um trabalho no seguinte formato: “Escolher um conteúdo específico, série, temática geral e estudar suas origens. Por que este conteúdo surgiu neste período histórico. Quais necessidades daquele contexto histórico ou sociedade levaram a preocupação com tal conteúdo? Por que este conteúdo é ensinado na escola, nesta turma e neste tempo histórico? Qual a relação deste conteúdo com a vida dos alunos”?

Falou-se das ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos. No debate discutiu-se a ingenuidade dos professores e a sedução de algumas pedagogias que retiram da escola sua verdadeira função social.

“E eu fiz tanto disso...” (Profa. Irene).

“Nem sempre dá para saber se estamos certos”... ( Profa. Rose)

As apreciações dos trabalhos aconteceram no quinto encontro. Após algumas apresentações, percebeu-se a dedicação na elaboração, na pesquisa e apresentação dos trabalhos das diversas disciplinas. Muitas se surpreenderam com as descobertas e com a importância da sua disciplina no contexto. Foi um excelente exercício para todos inclusive ao coordenador que oportunamente fez suas considerações.

Desta forma, a pedagogia Histórico-crítica tomou uma forma mais prática e os professores, mediados pelo coordenador, puderam perceber a importância de uma boa teorização.

“Eu conhecia o conteúdo não conhecia o contexto...” (Profa. Leila).

No sexto encontro ao serem abordadas as aprendizagens teóricas proporcionadas pela Semana Pedagógica, percebeu-se que muitos professores não consideram a importância do referencial teórico assim como foi comprovado na pesquisa de campo (anexo1). O coordenador atenta para o fato “Você só vai mudar sua prática fundamentando-se. É na teoria que você fará uma análise da prática”. E acrescenta referindo-se à prática “se identifico a escola com o cotidiano, eu desqualifico a escola”. Discutiu-se sobre a função social da escola e a força humanista da educação.

“Os textos não têm nada a ver com a prática”. (Profa. Cinthia)

No sétimo e último encontro o debate levou aos diferentes pontos de vista acerca dos cursos de capacitação e a indicação de algumas leituras. O livro didático público ganhou lugar no debate.

“Isto não é texto de se colocar em um livro” (referindo-se ao livro de Português- Profa. Leila)

“Eles não têm conteúdo nenhum” (Profa. Rosemarcia)

Os professores propuseram a realização de um segundo grupo de estudos.



Dois tipos de avaliação do Curso foram propostos (Anexos3 e4). A primeira avalia o curso enquanto implantação da proposta do PDE e o segundo avalia a Pedagogia histórico-crítica enquanto sustentação da formação continuada.

#### **4.2. A tabulação dos dados**

Os dados referentes às avaliações do grupo de estudos, tabulados e analisados, no primeiro tipo de avaliação (anexo3) revelam que, dos 30 professores pesquisados, apenas 3 responderam que o curso “satisfezo pouco” com a organização operacional e à maioria o curso “satisfezo” ou “satisfezo muito bem”. Nas questões referentes à contribuição da formação 4 apontaram que o grupo não contribuiu para mudanças na sua prática educativa e promoção do trabalho coletivo entre professores e nas questões propostas na avaliação do curso, 1 professor não indicaria o grupo para outros professores e 1 apontou que “satisfezo pouco” esta proposta de mudança da formação continuada. Outros dados: 3 alegaram “satisfezo pouco” para o conhecimento prévio dos assuntos. A análise geral do grupo os resultados são bastante positivos.

No segundo tipo de avaliação (anexo 4) é possível perceber que as respostas dos professores participantes apontam na mesma direção dos objetivos da Pedagogia Histórico-crítica concordando com a proposição das seguintes temáticas: ampliação das possibilidades do uso do conhecimento científico para transformação social; o resgate da função social da escola; a importância do PPP e do currículo como atividades nucleares desenvolvidas pela escola; a figura do professor como mediador entre o aluno e a apropriação do conhecimento; a prática sendo orientada por uma teoria e sendo realizada no “chão da escola” contribuindo para uma efetiva transformação social.

## **CONCLUSÃO**

Todos os professores tinham expectativas positivas quanto à contribuição do evento para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em linhas gerais, a leitura das diferentes formas de averiguação pode fornecer importantes subsídios sobre este modelo proposto:

1- A formação continuada constitui uma atividade fundamental de formação do professor como necessidade e direito;

2- As atividades de formação devem estar articuladas ao Projeto Político Pedagógico garantindo sua operacionalização e desenvolvimento profissional dos professores;

3- Deve ser realizada no “chão da escola”;

4- As atividades de formação deverão incluir formadores que garantam a capacidade de estar junto ao que há de melhor em termos de pesquisa;

5- A prática deve estar atrelada à análise de teorias que dão sustentação à prática educativa e à reflexão da concepção histórico-crítica norteando o trabalho educativo;

6- A formação continuada de professores deve priorizar os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. Qualquer método ou proposta que contrariem este princípio relegará a função social da escola;

7- Estabelecer um espaço de formação dos professores por meio da organização de grupos de estudos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Analisando as políticas sociais relacionadas à área da educação, constata-se que a formação continuada para professores constitui-se em uma das mais complexas; envolve uma série de fatores que devem ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, os alunos, a escola, a sociedade, o contexto histórico, dentre outros.

Não pode ser concebida para atender “modismos” ou como fonte de “acúmulo” de cursos. Deve se constituir em trabalho permanente de formação para a prática do professor devendo atingir as necessidades e possibilidades reais da escola.

A proposta baseou-se em estudos, anseios e experiências de professores com os quais compartilhamos a vida profissional.

Reconhecemos o valor da teoria, da reflexão<sup>1</sup> e do conhecimento, indispensáveis à construção da *práxis*. Estudos e ações governamentais devem atingir a estas questões apontando outros caminhos para a construção de uma formação continuada que possa ao mesmo tempo, realizar-se no tempo e espaço escolares, alcançar o professor nos seus projetos de ascensão profissional e fundamentar teoricamente sua *práxis* educativa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999<sup>a</sup>, p. 39-57.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. BRASIL Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em 21 mai. 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Editora Cortez. São Paulo-SP-2002.

DALBEN, Angel I. L. de Freitas. **Concepções da formação continuada de professores**. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/proex/forumpfcp/artigo1>>. Acesso em 21 mai. 2007.

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

GRANVILLE, Maria Antonia. **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **O professor no processo educacional**. Salto para o futuro/ TV escola. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/rctext5.htm>>. Acesso em 21 mai 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. Fórum Brasil de Educação. **O projeto de educação Nacional: a desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares**. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicações/livros/conferências/mostra\\_documento](http://www.unesco.org.br/publicações/livros/conferências/mostra_documento)>. Acesso em 21 mai 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores**. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt5.htm>>. Acesso em 20 jun. 2007.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma nova proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES. Campinas, v.19, n.44, 1998. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso)> . Acesso em 20 jun. 2007.

OLIVEIRA, Betty. O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Editora autores associados. Campinas- SP. 1996.

PEE <<http://www.andep.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/gt08-2403--Int.pdf>> Acesso em 21 mai. 2007.

PNE <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivospdf/pne.pdf>> Acesso em 21 mai 2007.

Revista da APP Sindicato. **Propostas dos trabalhadores da educação para o próximo governo: a escola pública que queremos.** Conferência Estadual Extraordinária de Educação da APP-Sindicato. Gráfica Popular.

SAVIANI, Dermeval **Escola e Democracia.** 8ª. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18ª. ed. São Paulo, SP. Cortez/Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval . **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Editora Autores ASSOCIADOS. 9ª Edição. 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Revista HISTEDBR on-line,** Campinas, n. 3, jul. 2001.

## ANEXO 1

### PESQUISA DE CAMPO

NOME DO PROFESSOR: \_\_\_\_\_.

ÁREA DE ATUAÇÃO E TEMPO DE MAGISTÉRIO: \_\_\_\_\_.

1. Você considera positiva em suas práticas pedagógicas a influência dos saberes teóricos estudados durante os cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação do Paraná? ( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM, cite algumas.

\_\_\_\_\_.

2. Você participou, enquanto professor, da construção do PPP da escola? ( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM, de que maneira?

\_\_\_\_\_.

3. O PPP da escola menciona “Prezar pela capacitação permanente do quadro funcional do estabelecimento, através de regime colaborativo com Instituições vinculadas à educação, proporcionando que a formação continuada seja caracterizada pela oferta de encontros coletivos e periódicos, a partir das necessidades apontadas, devendo ser realizados dentro da escola, tendo como objetivo a reflexão sobre múltiplas dimensões da prática educativa”.

Isto é uma realidade? Os cursos ofertados estão de acordo com a realidade da escola? Como são os encontros de formação? Quais as temáticas usadas nos encontros de formação?

\_\_\_\_\_.

4. A escola se coloca como espaço para a formação de seus professores? ( ) SIM ( ) NÃO

5. Que espaços a escola oferece para a promoção de reflexão coletiva?

\_\_\_\_\_.

5. Você vê possibilidades efetivas do professor refletir sua prática? ( ) SIM ( ) NÃO

Se SIM, cite exemplos.

\_\_\_\_\_.

6. Dê sugestões de atividades de formação continuada que a sua escola poderá desenvolver.

\_\_\_\_\_.

## ANEXO 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

### CONVITE PARA EVENTO DE EXTENSÃO

Convidamos os/as professores/as da Rede Pública (estadual/municipal) para participarem de Evento de Extensão no formato de “Grupo de Estudos” ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) em conjunto com o Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes.

O Evento integra proposta de intervenção do PDE-PR para formação continuada e será certificado pela UEL.

O “Grupo de estudos” se reunirá às sextas-feiras das 19h às 22:30h, com o seguinte cronograma para 07 encontros presenciais: 25/04; 02-16-30/05; 13-20 e 27/06), sujeito a alterações propostas pelo Grupo.

A carga horária será de 45 h sendo 25 horas presenciais e 20 destinadas a estudo dirigido, sendo obrigatória, para a certificação, presença em, no mínimo, 75% dos encontros e atendimento às solicitações de atividades vinculadas ao estudo dirigido (leituras e resenhas).

Local: Colégio Estadual Antonio Garcez Novaes.

Haverá cobrança de uma taxa de R\$ 2,00 para despesas com a certificação.

Inscrições: 3252- 6225 (Sueli – Colégio Garcez).

Temas: Função social da escola; indisciplina; formação continuada de professores; pedagogia histórico-crítica, dentre outros.

Vagas limitadas.

Atenciosamente,

Prof. Cristina Branco (PDE 2007)

## ANEXO 3

### AVALIAÇÃO DO CURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO - PDE 2007

NOME:(opcional) \_\_\_\_\_

Escreva sua opinião a respeito dos itens abaixo mencionados

Lembre-se: **Você está sendo parte de uma pesquisa. Sua opinião é fundamental!**

O “Curso de implementação da proposta de trabalho – PDE 2007” defende o processo ensino e aprendizagem estruturado na Pedagogia histórico-crítica e tem por objetivo o estudo de temáticas como:

a) A ampliação das possibilidades do uso do conhecimento científico para a transformação social:

\_\_\_\_\_

b) O resgate da função social da escola:

\_\_\_\_\_

c) A importância do PPP e do currículo como atividades nucleares desenvolvidas pela escola:

\_\_\_\_\_

d) A educação envolve o tripé: ensino / conteúdo/ aprendizagem:

\_\_\_\_\_

e) O professor como mediador entre o aluno e a apropriação do conhecimento:

\_\_\_\_\_

f) A prática precisa e deve ser orientada por uma teoria:

\_\_\_\_\_

Este curso propõe um novo modelo para a formação continuada da Rede Pública do Paraná centrada no “chão da escola”, porque desta forma se organizaria melhor as condições de trabalho e tempo dos professores. É na escola que propostas de mudanças são levantadas e concretizadas e, por meio do PPP, garantir uma tomada de consciência para a construção de uma escola realmente democrática”.

\_\_\_\_\_

“Não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação”.

\_\_\_\_\_

“Na perspectiva histórico-crítica, a avaliação só alcança seus objetivos se estiver vinculada a um projeto social e não centrada apenas em sua função técnica”. Partindo desse pressuposto, que avaliação você faria da proposta deste curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO CURSODE IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO-PDE 2007

Nome: \_\_\_\_\_ (optativo).

O presente questionário destina-se a coletar a opinião de cada professor (a) com o objetivo de estabelecer um novo formato para a formação continuada dos professores da Rede Estadual do Paraná. Na resposta às questões, o professor(a) deverá, em cada caso, assinalar com uma cruz, o termo da escala que melhor traduz o seu grau de satisfação relativamente a cada aspecto destacado.

**1- Não satisfaz; 2- Satisfaz muito pouco; 3- Satisfaz pouco; 4- Satisfaz; 5- Satisfaz muito bem**

#### 1. Organização da formação:

Tendo em consideração o conjunto de aulas em que participou, qual a sua opinião sobre o(a):

	1	2	3	4	5
Adequação do tipo de aulas à natureza do trabalho a desenvolver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Duração das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Periodicidade das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Horário das aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Número de professores(as) por curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ter a escola como local de formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2. Contribuições da Formação:

O modelo de formação proposto contribuiu para:

	1	2	3	4	5
Sua formação geral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O desenvolvimento de sua capacidade crítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promover o trabalho colaborativo entre os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mudanças na prática educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussões da realidade educacional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprofundar conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 3. Avaliação da Formação:

Avaliação do curso:

	1	2	3	4	5
Seu conhecimento prévio dos assuntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Importância dos assuntos discutidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros encontros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicação para outros professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propostas de mudança da formação continuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análise geral do curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>