



DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Susana Soares Tozetto¹ - UEPG

Eixo – Formação de Professores
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

A complexidade de fatores que permeiam a formação de professores é abrangente, sendo assim, neste momento estaremos abordando as questões referentes a formação continuada. Trata-se de uma pesquisa realizada com professores de um município do interior do Paraná que discute a importância da formação continuada no processo do desenvolvimento profissional da docência. Utilizamos como fundamentação teórica autores como: Bourdieu (1991), Gimeno Sacristán (1999), Marcelo (2009), Novoa (1999), entre outros. A metodologia utilizada foi totalmente qualitativa e a análise dos dados coletados através de entrevistas, foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os estudos sobre formação continuada implicam em um conhecimento das relações que a estruturam como por exemplo: considerar o professor como sujeito e a escola como espaço de formação; analisar situações do cotidiano da escola; os saberes docentes são plurais e complexos; a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural; e, a formação docente envolve um movimento contínuo de desenvolvimento profissional. As contribuições do estudo apontam que a organização do trabalho pedagógico na escola é fonte de múltiplas discussões, que necessitam de uma análise contínua e detalhada. A interface na estrutura do trabalho na escola passa pela formação continuada e merece um estudo aprofundado, pois, a formação continuada está diretamente ligada as transformações na prática pedagógica. Ainda é fomento de desenvolvimento pessoal e profissional, levando o trabalho docente à mudanças. Sendo assim, a formação continuada na escola permite entre outros processos, requerer uma reflexão intencional e problematizadora da prática do professor na escola, bem como, sobre suas consequências. É nesse sentido, que vemos a necessidade da formação continuada para reflexão prático-teórica sobre as ações na escola, compreensão e intervenção na realidade. Entretanto, mesmo concebendo a formação continuada como reflexão do trabalho docente, alguns programas se baseiam no aporte de que a reflexão é algo externo aos professores e que ela acontece mediante a um treinamento oferecido por outro, não obstante a essa forma de conceber a reflexão, cria-se a ideia que os docentes não são parte integrante do seu processo de formação.

Palavras-chave: Formação de Professores. Docência. Escola.

¹ Doutora em Educação UNESP/ARARAQUARA/SP. Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Departamento de Educação e PPGE (mestrado e doutorado). Líder do GEPTRADO e membro do RIPEFOR. E-mail: tozettosusana@hotmail.com

Introdução

O desafio de ensinar, acompanhar e avaliar na escola solicita um trabalho docente consciente, que possa contribuir cada vez mais com a construção de uma sociedade justa. Nesse contexto, é necessário um professor comprometido em fazer leituras da realidade, organizando situações de ensino em que as interações com o conhecimento proporcionem a transformação da informação do senso comum em uma abordagem científica. Para isso, o professor não poderá limitar-se a simples transmissão de conteúdo; faz-se necessária uma formação continuada que considere a ação docente em sua amplitude e complexidade e de maneira concreta e contínua. A presente pesquisa trata de uma investigação realizada com professores do município de Ponta Grossa, interior do Paraná que discute a importância da formação continuada no processo do desenvolvimento profissional da docência

A docência requer responsabilidade por uma boa prática pedagógica que está ligada às atitudes críticas, discutidas com o coletivo que compõem o processo ensino/aprendizagem em uma formação contínua. O profissional criterioso faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana. Portanto, relatar e refletir sobre a formação continuada dos professores e como ela se altera a medida que as políticas educacionais solicitam dos mesmos conhecimentos para a resolução de problemas cotidianos, é uma provocação. As políticas educacionais favorecem e dificultam alterações pontuais na formação continuada dos professores, portanto, debater sobre esse tema torna-se instigante.

A docência

O profissional da educação necessita ter compreensão do conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação fundamentados nas teorias da educação, mas voltado às necessidades de seu cotidiano e analisando criticamente as situações em sala de aula. Assim, o desafio que se coloca ao professor não é uma tarefa fácil de realizar, pois construir seu saber, buscando uma relação teórico/prática ciente do mundo social em que está inserido, é uma atividade complexa. O seu saber é múltiplo, polímorfo e recebe influência das relações sociais, culturais, econômicas e políticas, bem como tem uma participação significativa na construção do conhecimento do aluno. Pois, temos clareza de que o profissional responsável em desenvolver e ampliar a atividade intelectual do aluno é o

professor. E esse necessita de estudo permanente e coerente de sua prática pedagógica. (TOZETTO, 2013).

A prática do professor como agente social e cultural deve auxiliar o aluno a transpor os obstáculos na construção do seu saber. O papel do professor passa a ser o de propor situações problematizadora, considerando seus conhecimentos, sua experiência e confrontando o cotidiano com o saber escolar, contribuindo com o crescimento do discente. Sendo o saber escolar aquele que é adquirido e ensinado na escola enquanto conteúdo escolar é transmitido e guiado pelos saberes do docente. Os saberes dos docentes têm um peso significativo na ação pedagógica que por sua vez necessita ser planejada. Gimeno Sacristán (1999, p. 37) coloca em evidência o ato educativo do professor e sua intencionalidade.

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

As experiências docentes são na maioria das vezes premeditadas, pois se planejam as vivências. Entretanto, elas não acontecem numa ordem cronometrada, à ordem da experiência é a do momento que ela acontece, principalmente porque se trata de interagir com pessoas, ou grupo de pessoas que podem apresentar uma reação inesperada. Assim, a experiência tem sempre sentido para quem a vivencia, e influencia na construção do conhecimento que se tem.

Para se construir experiência é necessário atuar sobre algo e receber a influência de alguma situação vivida. Ao romper desafios, fazer interrogações elabora-se crenças sobre o mundo, sentimentos diversos, ou seja, ao construir experiências temos a forma mais direta de adquirir significado sobre as nossas ações e construir experiências.

Gimeno Sacristán (1999) discute como os professores desenvolvem suas práticas. Para ele a cultura acumulada, ou a experiência, adquire um papel fundamental, uma vez que ao considerar que a história vivida marca as ações e as decisões do professor, entende que as relações culturais, sociais e históricas compõem e recompõem constantemente a prática docente. Isso significa que a bagagem cultural do professor na formação inicial e na formação continuada, contribuindo para a construção dos saberes para o exercício da docência. Nas situações concretas de sala de aula o professor ensina e aprende, demonstra suas habilidades e competências, expõe os conhecimentos acumulados e transforma seu saber em saber escolar a ser transmitido ao aluno.

A atividade profissional do professor de ensinar, não é só dizer coisas, é dizê-lo de maneira que o outro entenda e aprenda. Trata-se da capacidade de fazer o outro aprender o que se ensina, de transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar. Lopes (1999) aponta que o conhecimento escolar vem a ser o conhecimento transmitido aos alunos pelo professor em momentos determinados e em um campo específico, com o objetivo de dotar o discente de uma bagagem científica sólida, possibilitando-lhe a autonomia no gerenciamento de seu projeto de vida. Nesse sentido, é importante considerar que todo o conhecimento adquirido ao longo da vida do professor, bem como todas as suas vivências, estarão contribuindo para o ensino do aprendiz, pois “[...] o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais” (LOPES, 1999, p.104). O conhecimento escolar reproduzido pelo docente em sala de aula está relacionado ao seu capital cultural, social e político (BOURDIEU, 1991) que ele construiu ao longo de sua vida e isso, em algumas situações, vai contribuir para elevar ou baixar o nível das discussões no contexto do ensino e da aprendizagem.

A sala de aula é o campo de atuação do professor, campo esse que, de acordo com Bourdieu (1991), sociólogo fundador da sociologia crítica da modernidade, é entendido como o território, o lugar estruturado segundo uma lógica de interesses de um grupo de profissionais, e dotado de leis próprias. Assim, é no campo específico, ou seja, na sala de aula, que o professor enfatiza o embricamento do conhecimento científico com o conhecimento cotidiano, oportunizando a solidificação do conhecimento escolar. É na escola, mais especificamente na sala de aula, que ao ensinar o professor promove a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, os saberes docentes são constituídos no campo de produção simbólica que se adquire através das vivências, dos embates teóricos, das oportunidades de leitura de mundo que os professores têm em seu campo de atuação. As produções simbólicas são as crenças, os valores, a tradição de um grupo. “Mais do que simples ideologias [...] os sistemas simbólicos seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p.35). Trata-se da expressão do pensamento de uma classe, de um grupo, de forma discreta e até imperceptível, no seu campo específico.

Cada campo atua conforme uma força simbólica, em consonância com seus interesses. O sujeito atua em função de sua posição social, que é marcada pelas experiências de sua classe (BOURDIEU, 1991). O campo de produção simbólica do professor é a escola, pois é nesse espaço que se interage isento de neutralidade e, que deve acontecer a formação continuada. De

fato, o educador atua, produz, interpreta e percebe a realidade dentro da escola, e compreende que é nessas condições que se consolida o trabalho docente.

A formação docente

Os estudos de Nóvoa (1999) defendem que a formação docente é um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática a discussões teóricas, gera novos conceitos. Embora a mudança seja lenta, amparada por uma formação que propicie no docente um conhecimento novo, parte-se da premissa que o desenvolvimento da profissão docente está intimamente ligado ao desenvolvimento escolar. Da mesma forma, a especificidade da docência está no conhecimento pedagógico de natureza científico-cultural, consideramos as situações do cotidiano da escola, também como momentos de aprendizagem da docência. Sendo assim, percebemos os saberes docentes como plurais e complexos e ponderamos o professor como sujeito e a escola como espaço de formação em serviço.

As trajetórias da escola, bem como do papel do professor, sofrem com as mudanças das transições da sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NOVOA, 1999). É claro que o contexto social tem influência direta na função do professor e na escola também, uma vez que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente (TOZETTO, 2010).

A imagem do professor está cada vez mais ligada a um profissional fixado no saber e no conhecimento específico de sua área de atuação, vindo a intensificar o que já havíamos pontuado anteriormente. Identifica-se a necessidade de uma formação, seja inicial ou continuada, com consistência teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma práxis educativa. Em suma, é evidente que o desenvolvimento do professor, bem como o desenvolvimento da escola clamem pelo conhecimento científico, que venham ao encontro das necessidades reais dos cidadãos. Com um desenvolvimento profissional interligado e contínuo, que busque progredir, com o intuito de responder e atender as necessidades de todos. Dessa consideração, decorre a defesa de uma formação inicial e continuada, que ofereça ao professor um suporte teórico e prático consistente, que possibilite a este agir de maneira segura e competente.

Tal reflexão nos aponta que o desenvolvimento do professor, que se reconhece como profissional da educação está submetido a situações que favorecem a sua contínua formação, pois, não somos nem perfeitos e muito menos completos. Assim, a preocupação com a formação dos professores é uma discussão antiga, que vem se arrastando por décadas. (TOZETTO; BULATY, 2015).

É inquestionável que atualmente a formação se desenvolve ao longo da vida, em constantes mudanças e aquisições de diferentes saberes, como defende Marcelo (2009). Desta lógica, o conceito de carreira docente está atrelado a ideia da sucessão de ciclos da vida profissional, considerando esta como um percurso construído, que se desenvolve seguindo etapas, tempos e contextos diferentes. Assim, o professor vive um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, no qual cada sujeito é um, singular, devido a contextos, crenças, concepções e opiniões diferentes. Constrói seus saberes ao longo do processo formativo, conforme afirma estudos realizados pelo pesquisador Tardif e Lessard (2005). Podemos entender o indivíduo como um ser inacabado, que se constrói por meio da apropriação de parte do patrimônio humano, na mediação com o outro, no modo de interpretar o mundo e o dar sentido.

Nóvoa (1999) defende, uma formação continuada, não mais como reciclagem, mas uma qualificação para as novas funções da escola e do professor. Dessa maneira, a formação precisa trabalhar com ideias autônomas em um processo de constante desenvolvimento profissional. Acrescenta-se ainda que é importante a formação continuada oportunizar o aprofundamento de conhecimentos e o acesso a novos conceitos, que amplie a situação de análise do ensino e venha a contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição em que este se encontra inserido.

A concepção que prevalece, na visão de Novoa (1999) é a de formação continuada concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar. Com esta base a formação adquire um caráter nem só prático e nem só teórico, uma vez que permite que se realize uma práxis educativa. Assim, a formação docente possibilita resgatar componentes de inovação para o meio escolar, num processo de acumulação e reflexividade crítica da prática. Não confundindo a reflexão com um ato de pensar sobre a prática, sem um suporte teórico norteador, ficando

reduzido a um saber pragmático/praticista. Ao contrário, é um movimento dialético que conduz a mudança, permitido pelo distanciamento do sujeito a situação do cotidiano da docência, gerando uma conversa consigo mesmo, sua prática e suas concepções teóricas.

Neste sentido, à medida que não se tem uma formação continuada que possibilite articular a teoria ao contexto prático, não é possível se ter um docente que atue na escola com qualidade. Quando a formação continuada fica só na transmissão de informações e não na construção de saberes que favoreçam a aquisição do conhecimento científico, deixa de propiciar um ensino no qual se forma um sujeito crítico, atuante na sociedade em que vive. Para que realmente se efetive uma formação continuada do docente que o considere como sujeito histórico, social, político e cultural, é preciso que esta se dê num movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento. Assim, “formar docentes, quer nos parecer, implica, no mínimo, uma discussão consistente sobre o conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 44), pois como bem defende esses autores supracitados, somos profissionais do ensino, que tem como maior dimensão a transformação da sociedade e a mudança de condição de vida do aluno.

Dessa maneira, é importante que se tenha clareza de que a formação continuada é um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído, com o propósito de melhoria da prática e por consequência uma melhora da educação. Portanto, cabe citar a denominação desenvolvimento profissional que se adequa plenamente a essa discussão, uma vez que nos faz compreender o real sentido de se desenvolver. O conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores “[...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” (MARCELO, 2009, p. 9)

A formação continuada na voz dos professores

Os sujeitos da pesquisa (WENGZYNSKI, 2013), são professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Ponta Grossa no Paraná. A escolha dos interlocutores da investigação foi realizada através dos seguintes critérios: anos de docência e o ano em que atuam. Os anos de docência foram estabelecidos por se entender que um docente em fase inicial de carreira, não teria uma representação significativa sobre o processo de formação continuada

na rede municipal de ensino e, assim não poderia contribuir com a proposta desse estudo. Nesse sentido, a delimitação do tempo de docência se deu entre cinco e vinte anos de carreira. O critério dos anos iniciais do ensino fundamental se deu no sentido de delimitar os participantes dentro do universo de pesquisa e para se estabelecer um campo comum com os interlocutores.

É importante ressaltar que a rede municipal de ensino de Ponta Grossa tem uma grande rotatividade de docentes nas escolas, sendo difícil caracterizar os professores por escola. Temos pesquisas (TOZETTO, 2010; GATTI, 2013; VIEIRA, 2013, entre outras), que apontam as causas da entrada e da saída de professores das redes municipais: o salário baixo e as condições ruins de trabalho nas escolas.

Tivemos como participantes 27 professoras atuantes na rede de ensino, que serão nominadas como P1, P2 e assim por diante, até P27. As docentes estão lotadas em diferentes escolas e atuam nos anos iniciais de ensino. O contato com os sujeitos da pesquisa foi em escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. O perfil das professoras que participaram da pesquisa foi coletado através de questionário e indicaram o seguinte: quatro professoras com formação no magistério e tempo de serviço entre 12 e 18 anos; 19 com formação em Pedagogia e entre 06 e 17 anos de atuação na rede; e, outras graduações constatamos 04 docentes entre 08 e 14 anos de trabalho. O questionário foi estruturado para identificar o perfil das docentes e seis questões abertas específicas sobre formação continuada.

Após a aplicação do questionário, retornamos a escola para uma entrevista semiestruturada com as professoras com maior tempo de serviço na rede municipal de ensino. As professoras receberam e assinaram a documentação do comitê de ética em pesquisa, para a autorização da investigação. A entrevista foi realizada no intuito de validar e aprofundar as questões postas no questionário e de permitir que outras questões importantes sobre a formação continuada, viessem a tona.

Os dados da pesquisa foram organizados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), cujo o aporte está no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, evidenciando a constância ou a lacuna característica do discurso. A análise da pesquisa consistiu em uma interpretação criteriosa de sentidos nas respostas dos questionários e das entrevistas, bem como procuramos respeitar os depoimentos das professoras sem a finalidade de serem feitas colocações sucessivas por parte da pesquisadora.

Sendo assim, organizamos os dados em categorias, aplicadas ao conjunto de informações coletadas. As categorias podem ser abarcadas como conceitos e/ou representações

reunidas sob o mais abstrato sentido que a pesquisadora pode usar para explicar a realidade. Para este artigo, selecionamos três categorias.

A primeira categoria diz respeito a percepção que as professoras tem sobre formação continuada como mudança da pratica. Sendo assim, temos as seguintes respostas:

Na verdade, eu vim de uma verdadeira pedagogia tradicional. Então para mim, a formação continuada mudou minha pratica ajudando-me a fazer inovações na sala de aula. (P06).

É principalmente para aprimorar e melhorar a pratica pedagógica e também uma maneira do professor rever a sua metodologia e atualizar-se. (P09).

Representa uma atualização, maneira de conhecer as novidades. (P10).

Aperfeiçoamento, atualização e mudança das práticas antigas. (P13).

Temos na fala das professoras, uma acentuada importância no processo de formação continuada como, no termo utilizado por Imbernon (2010), receita para mudar as práticas. Concebem a formação continuada na perspectiva clássica, que por muito tempo teve modelos importados de programas prontos e aplicados aos professores como se fossem de fato, respostas para as ações em sala de aula.

Mudar através da formação continuada é somente buscar por práticas novas, sem muita reflexão do que isso de fato representa para sua atuação em sala de aula. Por isso, é que para muitas das professoras entrevistadas, a formação continuada enquanto mudança da pratica pedagógica ou a atualização, se tornam obsoletas e apenas mais um curso poderá alterar a situação. Os professores pensam na mudança da pratica, como uma mutação das atividades realizadas em sala de aula.

Pensar a formação continuada como uma renovação dos exercícios realizados em sala de aula, esta balizada numa perspectiva tradicional de pensar o ensino. Se as ações do docente em sala de aula, não estiverem sendo realizadas numa perspectiva critica reflexiva sobre os componentes que sustentam o seu trabalho, muito pouco se conseguira no campo das mudanças sobre o trabalho do professor.

Quando as professoras revelam a percepção da formação continuada na perspectiva tradicional, atribuindo um grande valor que a formação representa no seu trabalho, porque elas não querem parecer antiquadas ou tradicionais perante a escola. Por esse motivo, é que mesmo não conseguindo efetiva-las na pratica, no discurso a formação continuada está presente e é necessária e importante.

Sempre fiz os cursos para mudar a minha pratica, porque este sempre foi o objetivo. Para melhorar também o nível das escolas municipais. (P07).

Sabemos, no entanto, que as práticas por si só, não refletem as mudanças que se pretende alcançar em educação, importante também, chamar a atenção para o fato de que sem dúvida a formação continuada ao longo da carreira provoca mudanças na pratica docente. Entretanto, é preciso refletir a natureza das mudanças e a forma como ela se processa na continuidade do trabalho do professor em sala de aula. Imbernon (2010), evidencia que o professor tem a capacidade de gerar conhecimento pedagógico por meio de seu trabalho com os alunos. Essa ação acontece quando há reflexão pratico-teórica sobre as concepções do professor e a formação continuada se estende a todas as ações do professor. Dessa forma, se abandonaria o conceito obsoleto de que a formação continuada é atualização de novidades, transformação didática ou mudança da pratica.

A segunda categoria traz a percepção das professoras da formação continuada como ascensão na carreira docente, pois mesmo que não se estabeleça o caráter obrigatório, ela está ligada a estruturação da carreira em níveis e se constitui como uma condição para a melhoria salarial. No município de Ponta Grossa/Pr, a SME prevê diretrizes de ascensão na carreira de acordo com a carga horaria dos curso de formação realizados pelas professoras. Constata-se essa afirmação na fala de três professoras:

Na maioria das vezes a ascensão na carreira é o que mais me impulsiona a fazer parte da formação continuada da rede. (P16).

O salário já é baixo e se você não estudar mais, também não ganhara mais. Isto obriga os professores a correrem atrás de formação e se desacomodarem. (P18).

Os professores em formação continuada estarão em avaliação continua, a fim de que os mesmos possam gestar suas carreiras e cargos nas escolas. (P04).

O que se percebe, é que as professoras atribuem valor a formação continuada por ela possibilitar em algum momento da carreira, avançar em salários e também em funções. Contudo, cabe ressaltar que paralelamente a esta percepção que parece, a primeira vista, ser mais logica para as professoras, há de se considerar o papel da formação inicial, cuja função entre outras, deveria qualificar melhor o professor, garantindo uma boa atuação na escola.

Denotou-se ainda, que muitas professoras comungam apenas da representação financeira que a formação continuada pode trazer para seu trabalho. Não demonstram estarem

preocupadas ou insatisfeitas com a política atual de cargos e salários, tampouco com a melhoria do mesmo.

Frente a complexidade de questões que envolvem a formação continuada e as particularidades deste campo de pesquisa, é que surge a terceira categoria: a escola como lócus de formação. Ao propor a formação continuada aos professores da rede municipal de ensino de Ponta Grossa, a SME fortalece a escola como sendo o lugar da construção dessa formação. Percebemos o grande valor na formação continuada centrada na escola, por meio dos depoimentos das professoras.

Todas as formações são no meu período de trabalho e dentro da minha escola. (P03).

Não tenho muito tempo para estudar, então procuro fazer a formação que a escola promove. (P20).

Gosto de partilhar com as minhas colegas na escola, porque a linguagem é a mesma e todo mundo na escola, consegue colaborar com as experiências. (P22).

A escola prioriza a formação dentro da própria instituição, no intuito de garantir que os professores participem da construção de conhecimento pertinente a realidade escolar. (P15).

A formação continuada tendo a escola como locus da formação, possibilita a interpretação do cotidiano e a troca entre os pares, desenvolvendo a reflexão para além da sua própria prática pedagógica. A formação a partir da escola possibilita a partilha entre vivências significativas e suscita uma reflexão sobre a própria realidade. Ou seja, a formação continuada tendo a escola como locus da formação, além de possibilitar a troca entre os pares, provoca a reflexão sobre o que se faz e como se faz no ambiente de trabalho. Os processos de aprender e ensinar se tornam colaborativos, pois retratam não só uma realidade específica de sala de aula, mas a de todos os envolvidos na formação.

Os dados coletados apresentam a formação continuada em função de um caráter prático, que tem a função de atualizar os docentes. Da mesma forma, trazer novidades para o aperfeiçoamento da prática dentro da escola. Romanowski (2007), coloca que o “objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional”. Sendo assim, percebemos a importância da formação na escola e apresentada em um caráter prático, mas não podemos esquecer que para a relação teoria prática se faz necessário partir de um projeto bem fundamentado de conhecimentos relacionados com a realidade posta. O conhecimento com uma

fundamentação científica sólida que possibilite a autonomia no gerenciamento de seu projeto de vida.

Considerações Finais

As professoras demonstram que suas práticas são advindas, em sua maioria, de experiências passadas pelo processo de formação continuada, que validam a tomada de decisão em sala de aula. Atribuem a formação continuada como uma solução da prática e mostram não compreender a possibilidade de tornarem a formação dotada de significado de aprender a ser professor. Revelam a importância dada ao seu desenvolvimento profissional e a estabelecem a escola como lugar de maior importância para sua formação continuada.

Os resultados da pesquisa revelam que as professoras entrevistadas demonstraram grande valor a formação continuada, enquanto meio de ascensão na carreira profissional e atualização de conhecimentos. Nesse sentido, a formação continuada aparece fortemente ancorada nos saberes da experiência e tendo a escola como locus de formação.

As professoras, por fazerem parte do mesmo campo de pesquisa, apresentam formas parecidas de conceber a formação continuada ao longo da carreira. Participam dos programas de formação continuada oferecidos pela SME que reforça seus posicionamentos. O fato de as professoras se unirem para construir um ambiente de aprendizagem coletivo na escola, leva-nos a entender a importância de uma cultura na escola voltada para contínua aprendizagem da docência.

O campo da formação continuada de professores apresenta-se complexo e diversificado, contando com concepções que implicam na construção da profissão de professor. Os novos entendimentos sobre os processos reflexivos, incorporam a compreensão do docente como um sujeito histórico e político no processo educacional.

REFERENCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 6.ed.RJ: Vozes, 1991.

GATTI, B.A.(org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. SP: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 9.ed., 2010.
- LOPES, A.R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. RJ: EdUFRJ, 1999.
- MARCELO, C. **El profesorado principiante: insercion a la docência**. España, 2009.
- MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, M. C. M. (org) *Iluminismo às avessas*. RJ: DP&A, 2003.
- NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA, C.M. **Bourdieu e a educação**. BH: Autêntica, 2004.
- NOVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.
- ROMANOWISKI, J.P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- TARDIF, M.; LESSARD, **O trabalho docente**. SP: Vozes, 2005.
- TOZETTO, S.S. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2010.
- TOZETTO, S.S. O processo de formação continuada da docência. In: RAIMAN, A. **Formação de professores e práticas educativas: outras questões**. RJ: Editora Ciência Moderna, 2013.
- TOZETTO, S.S.; BULATY, A. A história da formação de professores frente aos saberes e ao trabalho docente. In: RAIMAN, A. **A graduação e a formação de professores: elementos implicadores da formação**. Jundiaí: Pacto Editorial, 2015.
- VIEIRA, J.D. **Piso salarial para educadores brasileiros: quem toma partido?**. SP: Autores Associados, 2013.
- WENGZYNSKI, C.D. A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Pr. Dissertação de Mestrado. UEPG. Ponta Grossa, 2013. 136f.