

## PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

**Cinara Aline de Freitas**

[cinara33@gmail.com](mailto:cinara33@gmail.com)

**Jorge Luiz da Silva**

[jorgeibiraci@yahoo.com.br](mailto:jorgeibiraci@yahoo.com.br)

**Thaís Campos Freitas**

[thaisfcampos@gmail.com](mailto:thaisfcampos@gmail.com)

**Andréa Maturano Longarezi**

[andrea.longarezi@uniube.br](mailto:andrea.longarezi@uniube.br)

**Luis Eduardo Alvarado Prada**

[luis.prada@uniube.br](mailto:luis.prada@uniube.br)

### Resumo

O artigo apresenta alguns resultados parciais em termos de dados e reflexões obtidas pelo projeto de pesquisa “Ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba/MG”. Baseada em fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa coletiva, foram utilizados procedimentos da pesquisa qualitativa e quantitativa, com o objetivo de mapear as ações de formação continuada de professores que estão sendo oferecidas aos professores da região. No artigo buscamos discutir as relações entre os dados proporcionados pela pesquisa e referenciais teórico-metodológicos da formação continuada. Ressaltamos as concepções de formação continuada que entendam a pesquisa como promotora de formação docente, ou seja, processos de pesquisa-formação. Como resultados da pesquisa vê-se que a quarta parte dos professores enunciou as oficinas como ações que mais gostaram, justificando-as pela possibilidade de troca de experiências e interação entre os participantes. Também apontam as palestras, os seminários e cursos diversos, justificando que eles “proporcionaram possibilidades de aperfeiçoamento da prática docente” por meio da discussão de temas específicos. Ainda assim, o consolidado dos dados permite verificar que as ações oferecidas não estão correspondendo às expectativas dos professores, pois desconsideram a realidade escolar, suas necessidades e a experiência profissional docente. Nesse sentido, discute-se sobre uma proposta de formação continuada que ocorra no próprio local de trabalho do docente, em horário remunerado e que tome as situações da prática docente como conteúdo dessa formação.

**Palavras-chave:** formação de professores, formação continuada, pesquisa.

O trabalho apresenta dados do projeto de pesquisa *Ações de Formação Continuada de Professores desenvolvidas em alguns municípios da região de Uberaba/MG*, procurando discuti-los em diálogo com alguns referenciais teóricos sobre formação docente e, em especial, formação continuada de professores em serviço. A pesquisa, originalmente, tem como objetivo levantar “o que” e “como” as ações de formação continuada de professores estão sendo desenvolvidas, para que esses dados subsidiem tanto os formuladores de políticas como os executores das mesmas, proporcionando atividades

formativas que possibilitem a construção coletiva de um projeto de formação continuada de professores em serviço.

No que tange à abordagem metodológica, a pesquisa, de natureza qualitativa e quantitativa, pautou-se no referencial da pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 2006). Nessa perspectiva, há uma relação sujeito-sujeito e os dados são construídos coletivamente.

Para o levantamento de dados da pesquisa foram aplicados questionários a três professores de 50% das escolas de dezoito municípios<sup>1</sup> da região de Uberaba/MG. A coleta contou com os seguintes procedimentos: primeiramente fez-se o levantamento do número total de escolas, municipais, estaduais e particulares de cada município, e posteriormente foram selecionadas 50 % dessas escolas para ser aplicados os questionários.

A sistematização dos dados, bem como sua construção, mediante os procedimentos adotados, está permitindo vivenciar uma forma de pesquisar, cuja metodologia contribui para interpretações variadas por parte dos participantes, mas no final são definidos grupos de dados por semelhanças ou colocados num grupo. Estes procedimentos, além de esclarecer elementos teórico-metodológicos da pesquisa, têm permitido visualizar elementos da realidade da formação continuada em alguns municípios e visualizar ações que são desenvolvidas, respondendo ou não a políticas maiores sejam estaduais, federais ou internacionais.

O desenvolvimento da pesquisa e, especificamente, o mapeamento das ações de formação continuada de professores nos municípios, têm permitido contribuir para a construção do referencial teórico-metodológico da *formação continuada de professores em serviço*.

Considerando os dados coletados até a atual fase da pesquisa, percebemos que as ações que os docentes mais participaram, durante os últimos três anos, foram palestras e oficinas, seguidas de seminários, cursos A (1 a 10 horas) e congressos. Dentre essas ações, a maioria dos entrevistados responderam que gostaram mais das oficinas. Como justificativa de “gostar mais das oficinas”, dizem que estas foram dinâmicas, com práticas participativas, proporcionando também crescimento profissional. Em continuação das oficinas, as ações que mais gostam foram as palestras e os seminários, tendo em conta que

---

<sup>1</sup>Araxá, Araguari, Montes Claros, Prata, Sacramento, Pirapora, Conceição das Alagoas, Coração de Jesus, Conquista, Delta, Uberaba, Campo Florido, Monte Carmelo, Frutal, Catalão, Ituiutaba, Serra do Salitri.

os mesmos proporcionam a discussão de temas considerados relevantes no exercício da profissão.

Percebemos também que são enunciadas com menor índice os cursos, sejam estes com carga horária de 1 a 10h, de 61 a 80 h, os com mais de 81 horas, e os de pós-graduação. Estes dados podem estar revelando que os cursos não agradam os professores, pelo fato de caracterizarem uma imposição, promovidos na maioria das vezes pelas secretarias de educação, *não sendo de real interesse dos professores*<sup>2</sup>; por serem *metodologicamente exposições de temas*, do que serem realmente *conteúdos que vão ao encontro das expectativas dos docentes*, que em sua maioria *querem conteúdos e metodologia para resolver situações do seu cotidiano*; por serem realizados em horários fora do contrato de trabalho dos professores, *dificultando seu descanso, a realização das atividades domésticas* (a maioria são professoras) e, até mesmo, *interferindo em outros empregos*, necessários para complementar o salário.

Os professores consideram relevante ações formativas que *promovam a interação e a troca de experiências*, permitindo atender o cotidiano da sala de aula, mediante debates e discussões.

A partir dessas respostas percebe-se que os professores preferem ações cujas metodologias *sejam dinâmicas, possibilitando sua participação e as trocas entre os participantes*. Vemos também, que eles buscam nas ações de formação continuada uma transformação da sua prática, resolvendo problemas cotidianos da sala de aula. Diante do anterior, consideramos ser necessário que a formação atenda não só conteúdos específicos das áreas do conhecimento, mas também metodologias que, como as oficinas, trabalhem concretamente as práticas docentes do cotidiano escolar e permitam socializar os saberes das experiências dos professores. Neste sentido, são de grande importância as trocas de experiências e as diversas dinâmicas que viabilizam a compreensão e valorização dos saberes docentes.

Ao serem questionados sobre a ação que menos gostaram, a grande maioria respondeu que *gostou de todas*, alegando que toda ação é enriquecedora. Com essa resposta, já consideramos algumas hipóteses. Primeiramente, que por participarem de poucas ações, não teriam subsídios necessários para fazer essa análise. A segunda hipótese seria a de que, mesmo participando de muitas ações, não tiveram senso crítico para refletir

---

<sup>2</sup> As palavras destacadas em itálico correspondem a textos escritos pelos professores no preenchimento dos questionários da pesquisa.

sobre as mesmas e manifestar o que não gostaram. Uma outra hipótese poderia ser o “medo” de se comprometerem no caso de tomar uma posição. Esta última, também poderia ser um fator para o alto índice de respostas em branco.

Os professores que responderam ao questionário e enunciaram as palestras como ação que menos gostam, consideraram-na como sendo *cansativa e repetitiva*. Vemos também outras ações, nas quais não foram criadas categorias específicas porque apareceram com baixo índice de respostas.

Ao serem questionadas sobre a justificativa da ação que menos gostou, a maioria deixou em branco. Também responderam que todas foram boas e enriquecedoras, o que consideramos como resposta contrária à pergunta. Também aparece em menor número de respostas, *palestrante despreparado, pouca relação teoria e prática e escassez de recursos materiais*.

Em relação a como eles gostariam que fosse a formação continuada, os entrevistados responderam que gostariam de serem atendidos em suas necessidades de formação mediante ações que acompanham permanentemente sua formação e na própria escola, *oferecido pela instituição que trabalho*, por formadores de professores experientes, mediante metodologias que favoreçam a *troca de experiências*, como as *oficinas*, por exemplo. Gostariam também de receber certificados que contribuam no seu plano de carreira, *cursos que realmente sirvam para enriquecer-nos profissionalmente*. Também houve respostas em branco, sendo este um fator bastante considerável.

Dessa forma, a consolidação dos dados coletados junto aos professores das diversas cidades que fizeram parte da pesquisa, nos permite perceber que as ações que vêm se desenvolvendo como formação continuada, estão muito aquém do esperado pela maioria dos professores que reclamam reformulações na maneira como são elaboradas e desenvolvidas. Tais ações são o prognóstico de que há muito ainda a ser melhorado.

O descontentamento com as intervenções formativas realizadas nos respectivos municípios se reflete em reclamações que vão desde palestras cansativas e fora do contexto social em que estão inseridos, até a falta de recursos e materiais para se desenvolver as oficinas, por exemplo. Isso demonstra a inexistência de um planejamento condizente com a relevância das atividades realizadas. Todos esses fatores acabam por desmotivar os professores, que se vêem frente a uma situação de descaso com sua condição profissional. Tal fato torna alguns deles resistentes às novas propostas, o que aumenta ainda mais a distância existente entre eles e os propósitos de formação continuada.

Tomando as insatisfações dos docentes como princípio para a análise das ações de formação continuada desenvolvidas, mediante a reflexão sobre elas, surgem novos caminhos, novas formas de abordagem que visam sanar essas e outras lacunas verificadas em seu processo. Entretanto, gostaríamos de enfatizar que uma das formas encontradas, como possibilidade de atender a estas questões é a inclusão da pesquisa como desencadeadora da formação profissional docente, fazendo da atividade de ensino núcleo do processo formativo.

As pesquisas que alicerçam-se nas necessidades e nos saberes docentes têm um grande potencial formativo. Uma dessas concepções é a da pesquisa coletiva, cuja proposta anuncia a importância de que a formação ocorra no espaço e tempo de trabalho do professor; que seja remunerada; que tome sua prática docente, seus problemas e dificuldades como conteúdos para as discussões e análises do grupo; permitindo um diálogo entre os participantes sem distinção de hierarquia de posições ou saberes; enfim é um modo que vai ao encontro das necessidades formativas dos professores.

Os professores reafirmam o que já vem sendo divulgado por alguns teóricos. Entretanto, entendemos que falta muito para que, tanto professores, como formuladores de políticas e executores da formação continuada, levem em conta seus interesses, indo além do oferecimento de certificados ou ações visando aumentar as estatísticas. A realidade tem mostrado que tanto a formação continuada, como as concepções e práticas dos professores têm sofrido transformações pouco expressivas.

Vários teóricos têm defendido a utilização da pesquisa no processo educativo, dentre eles, Demo para quem

educação e pesquisa está sobretudo no ímpeto emancipatório de ambas, já que alimentam a consciência crítica, questionamento, capacidade de intervenção alternativa, ligação de teoria e prática, trabalhando acuradamente a competência emancipatória da pessoa e da sociedade. (Zainko, 2003, p. 205),

Essa argumentação reafirma a importância da pesquisa enquanto fator contributivo no processo formativo docente, em que, de forma expressiva, oferece os subsídios necessários para o aperfeiçoamento dos saberes do professor e para a promoção de seu desenvolvimento como profissionais do conhecimento que, de forma reflexiva, apreendem sua prática no cotidiano escolar tencionando transformá-la, a fim de melhorar a realidade na qual está inserido.

Segundo Contreras (2002, p. 96)

os docentes, como *experts* do ensino, não dispõem em princípio das habilidades para a elaboração das técnicas, mas apenas para sua aplicação. A separação hierarquizada entre pesquisadores e técnicos supõe uma dependência dos segundos com relação aos primeiros. (CONTRERAS, 2002, p. 96)

Tal condição se justifica devido ao modelo de racionalidade técnica que vigora entre aqueles que produzem e aqueles que transmitem o conhecimento. O que se pode concluir dessa análise é que os conhecimentos que os docentes reproduzem são produzidos por pessoas que muitas vezes desconhecem o cotidiano e o contexto escolar, fazendo com que a educação seja abordada e discutida por pessoas alheias ao contexto educacional.

Para a superação deste quadro faz-se necessária uma mudança de percepção na maneira como os professores são considerados nas pesquisas, fazendo com que deixem a posição de objeto de estudo, como são tomados freqüentemente, e passem a figurar a posição de sujeitos do conhecimento. No entanto, para que isto ocorra, é preciso que aconteçam algumas mudanças na forma como as pesquisas são realizadas, de modo que os professores possam se incluir no seu desenvolvimento como colaboradores ou, até mesmo, como co-pesquisadores. Assim sendo, “a idéia do professor como pesquisador está ligada, portanto, à necessidade dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”. (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Dessa forma, torna-se imprescindível a discussão de políticas públicas e a construção de referenciais para a formação de professores, pois, “estabelecendo laços entre inovação e formação é fundamental buscar formas alternativas de aperfeiçoamento docente colocando em prática, novas propostas teórico-metodológicas.” (ZAINKO, 2003, p. 192). Dessa constatação, resultaram inúmeras propostas tentando realizar maior aproximação entre o pesquisar, os pesquisadores e os pesquisados. Dentre tais propostas temos a da pesquisa coletiva (Alvarado Prada, 2006), cujos pressupostos teórico-metodológicos aproximam-se, no nosso entendimento, com dois outros modelos de pesquisa: a pesquisa-ação e a pesquisa participativa, sendo as três de abordagem qualitativa.

A pesquisa coletiva pretende apreender a realidade, com vistas a transformá-la. Esse processo ocorre mediante a construção coletiva de conhecimentos, o que desencadeia formação nos sujeitos envolvidos, pois são confrontados diversos tipos de saberes, inclusive os saberes comuns adquiridos mediante experiências cotidianas dos membros constituintes do coletivo. Por isso, esse tipo de pesquisa pode ser entendido como pesquisa-formação, tendo em vista que ela é formativa no seu próprio procedimento

metodológico, no qual os seus participantes se configuram, no processo de construção dos dados, como pesquisadores construindo conhecimentos para transformar sua realidade.

Essa perspectiva enfatiza a inclusão da voz dos professores nos processos de pesquisa, haja vista que tal medida possibilita a obtenção de resultados que traduzem mais a realidade, evitando que os dados se baseiem “em visões bastante diferentes da subjetividade dos professores”.(TARDIF, 2002, p. 234).

Em síntese:

a formação de professores, como um processo educativo para realizar um melhor trabalho docente, pressupõe a construção de conhecimentos e não apenas sua transmissão. A pesquisa, de igual modo, pressupõe um processo no qual se constroem conhecimentos para melhorar “situações” sociais. Portanto, na formação de professores objetivam-se transformações educativas que necessitam ser realizadas através de processos de pesquisa. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 146).

Nesse viés, a obra do coletivo se incrementa, tornando-se enriquecedora para todos os seus partícipes, pois todos aprendem a reformular constantemente os seus discursos na busca de formas de se pensar mais elaboradas, ao mesmo tempo aumenta o compromisso de cada um com os demais membros do coletivo na busca pela superação de seus problemas e necessidades. De tudo o que foi exposto, percebemos que é necessário uma formação de professores, acima de tudo, pautada na construção de conhecimento transformador, para a superação das dificuldades encontradas na vida cotidiana do processo de ensino.

A formação de professores, segundo Garcia (1992), é um processo contínuo, no qual é preciso valorizar as dimensões histórica, pessoal e profissional do docente, considerando-o assim, um ser integral e autor de sua própria formação. Portanto, o contexto no qual o futuro profissional vive, suas concepções, tendências, experiências profissionais e pessoais, contém elementos que contribuem decididamente à sua formação.

Essa perspectiva (ALVARADO PRADA, 1997) concebe a formação para a docência como um processo em construção que ocorre durante toda a vida do professor, inclusive, nos seus primeiros anos e não apenas no período da formação universitária, como muitos acreditam. Compreende-se assim, que como ser integral, o docente traz consigo conhecimentos e experiências que têm profunda relevância no seu processo formativo. Esses elementos interagem com os novos conhecimentos e metodologias, constituindo, assim, sua formação num processo contínuo e gradual.

Neste sentido, fica-nos claro que a aprendizagem se faz presente em todas as fases da vida do profissional docente e se torna indispensável ao seu desenvolvimento enquanto

pessoa. No entanto, para que a aprendizagem ocorra, faz-se necessário o contato social com outras pessoas, pois é nesse processo interativo que ela é possibilitada. Soma-se a isso o fato de que o contato social oferece ao docente um suporte constante, de maneira que ele é auxiliado e impulsionado no aprimoramento de seus saberes.

A partir desse enfoque, ressaltamos, ainda, que a formação universitária, nesse processo, desempenha um papel relevante, pois cabe a ela constituir suportes para a elaboração dos saberes especializados. Por isso, em decorrência do seu caráter estratégico no processo formativo do docente, ela necessita ser de boa qualidade. A formação superior, no ambiente universitário, é um contato importante desse profissional em formação com o mundo das diversas teorias e práticas pedagógicas. A formação superior e a Formação Continuada precisam fazer parte de um processo constante, pois são baseadas nos mesmos pressupostos de valorização da experiência pessoal e profissional do indivíduo, estão fundamentadas na construção individual e coletiva dos processos de aprendizagem em que se relacionam professores, alunos e conhecimentos.

No campo da formação continuada no Brasil, verificamos o seu surgimento em meio e como conseqüência do cenário de desqualificação da educação no país, a partir da década de 70, como uma tentativa de melhorar a situação em que o ensino público se encontrava. A esse respeito, a ANFOPE defende que

a formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de humanização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998 apud BITTENCOURT, 2003, p. 71).

Desde então, a formação continuada passa a ser tida como uma possível resposta para o resgate da educação e, partindo de variadas formas, é vista como um fator determinante na superação do fracasso educacional instalado. Podemos notar que a formação continuada inicia a sua existência como uma política de valorização do profissional docente. Aos poucos, esta relação vai se invertendo de forma a se tornar “um dever do professor e um direito do Estado.” (FREITAS, 1999 apud BITTENCOURT, 2003, p. 71), o que é lamentável.



A LDB 9394/96 em seu art. 61º inciso I e II recomenda que a formação dos profissionais docentes esteja calcada nos seguintes fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Referindo-se à relação existente entre teoria e prática, os profissionais docentes têm enfrentado grandes dificuldades em associá-las. Esse acontecimento pode encontrar sua justificativa nos cursos de formação, pois nestes, expõe-se as teorias educativas, no entanto, desconhece-se o cotidiano escolar. Nesse sentido, a formação do professor torna-se fragmentada e logo após concluir o curso de formação muitos professores buscam nas atividades de formação continuada, aquilo que eles não tiveram em sua formação universitária. Isto contribui para que a formação continuada seja vista como a grande responsável por resolver os problemas presentes no atual sistema de ensino.

Todavia, percebe-se que uma boa parte dos cursos oferecidos têm apresentado procedimentos metodológicos que contradizem a existência de práticas voltadas para maior valorização e participação dos docentes. Outra consequência dessa dissociação é o impacto que os professores sofrem ao iniciar sua carreira profissional e encarar a realidade da escola e da sala de aula, até então desconhecida.

Complementando, citamos Terrazan, Santos e Lisovsky (2005) quando dizem que, no Brasil os sistemas de formação, universitária e continuada, ainda não têm uma articulação, o que se vê é uma grande quantidade de atividades pontuais de Formação Continuada, tais como cursos, oficinas, palestras, seminários, congressos, que geralmente procuram preencher as lacunas deixadas pela formação inicial.

Contudo, tais ações formativas que abrangem diversas temáticas e diferentes segmentos de profissionais da educação, e são realizados por instituições públicas ou privadas, sugerem algumas indagações:

Por que se tem ampliado tanto a oferta quanto a procura desses eventos? Isso não colide com a constatação de muitos pesquisadores do fenômeno da desqualificação profissional ou da desprofissionalização da atividade de magistério? Esses eventos têm contribuído para a melhoria da prática docente das disciplinas do currículo escolar? Têm produzido mudanças pessoais e profissionais em seus participantes? O que fica, o que se consolida na prática dos professores quando retornam dos congressos ou cursos? Esses eventos têm sido um espaço de desenvolvimento profissional ou um mercado de entusiasmo? (LIBÂNEO, 1998, p.1)

Libâneo (1998) afirma que esses eventos podem se tornar um “mercado de entusiasmo”, isso significa que podem se tornar um espaço de manipulação, indução e

controle da subjetividade do professor, usando-se de técnicas de capacitação, comunicação ou *marketing*. Ressalta, ainda, que isso ocorre muitas vezes, se aproveitando da ingenuidade ou insatisfação dos docentes.

Depois de décadas vivenciando esse modelo de formação que, como vimos, não tem surgido os efeitos esperados na formação e práticas docentes, há de se buscar um outro formato no qual a formação continuada deixe de ser entendida como um processo de acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas. É necessário ter um olhar crítico sobre a prática pedagógica e fazer dela uma (re)construção contínua da identidade pessoal e profissional docente.

A educação tradicional e bancária deixou seqüelas na maioria dos professores no sentido de não questionarem, não refletirem e, por vezes, não se conscientizarem para tentar melhorar suas práticas, teorias e o contexto em que vivem. Por isso, tão importante é esse espaço onde há a continuidade de sua formação, no qual os professores poderão debater, conhecer novas teorias e metodologias, estar em contato com outros profissionais, trocando experiências e interagindo, no sentido de se melhorar constantemente. Para Gadotti,

A formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2003, p. 17).

Percebe-se assim, que a Formação Continuada implica concepções e práticas mais abrangentes, apresentando-se, pois, limitada sob as formas de cursos, palestras, congressos entre outros. É necessário que o professor esteja envolvido nesse processo, mas não como mero ouvinte, estando atento e participativo às questões que o permeiam e o contexto no qual vive. Os próprios professores, sujeitos da pesquisa, alegaram insatisfação por esse modelo, revelando os limites de ações dessa natureza nos seus processos de formação e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, os dados que vêm sendo levantados na presente pesquisa têm enfatizado a necessária construção de novos direcionamentos, no que se refere à maneira como a formação continuada vêm ocorrendo. Um deles é o conceito de formação continuada de professores em serviço, desenvolvido por Alvarado Prada (2005), que, como visto anteriormente, a concebe como aquela realizada no local e tempo remunerado de trabalho do professor e que toma a prática de ensino como conteúdo para a formação e a transformação.

Esta perspectiva compreende formação continuada de forma ampla, considerando suas múltiplas dimensões. Na análise das ações formativas que vêm sendo desenvolvidas nos municípios da região de Uberaba, bem como das ações que os professores gostariam que fossem desenvolvidas, apontamos para um aspecto que sinaliza uma outra abordagem de formação: a realização na forma de grupos de estudo desenvolvidos na escola, reconhecendo também a importância dos eventos externos na complementação profissional. Vemos assim, que o processo de formação continuada necessita ser uma prática que complemente e interaja com o profissional, não sendo uma prática isolada de seus interesses e do cotidiano escolar.

Neste sentido, destaca-se que uma das implicações da concepção e prática de formação expostas acima é exatamente esta configuração da escola em um espaço de formação continuada de professores em serviço, onde mediante encontros coletivos, os professores refletem sobre seu fazer pedagógico, no sentido de melhorar a qualidade de sua prática. A escola, então, passa a ser tida como ponto de referência do processo formativo, nos remetendo ao raciocínio de que, na própria prática educativa, existem subsídios formativos promotores de maior desenvolvimento do trabalho docente.

A implementação de programas educacionais voltados para o desenvolvimento da reflexão possibilitam aos docentes analisar o seu trabalho e as propostas que são aplicadas no sistema educacional, auxiliando, assim, na transformação da realidade na qual se encontram. Desta forma, o professor é reconhecido e valorizado como alguém que pensa e produz a sua prática, capaz de analisá-la, a fim de transformá-la num processo contínuo de reflexão. É neste contexto, buscando solucionar os desafios e formulando respostas para as mais variadas situações, que se legitima a prática docente como sendo uma atividade investigativa e produtora de novos conhecimentos, portanto, de transformação social.

Alvarado Prada (1997, p. 95) nos coloca que “ser educador é educar-se permanentemente, pois o processo educativo não se fecha. É contínuo”. A escola por sua vez, como um espaço não somente de estudantes e professores, mas de toda a comunidade, é um espaço de construções de relações, portanto, de troca e construção de saberes. Nesse sentido, é possível observar que os conhecimentos que os educadores vão estabelecendo ao longo de sua vida, no espaço cotidiano escolar, provocam novas relações com outros conhecimentos, novas construções, em um processo continuado de desenvolvimento profissional, considerando que eles estão em permanente formação no seu exercício

profissional. Essa produção de conhecimentos, coletiva, proporciona aos docentes maior autonomia.

Na formação continuada o docente pode transformar sua prática e melhorar continuamente seu cotidiano, conseqüentemente, melhora-se a qualidade do ensino. O oferecimento de subsídios para esses profissionais estarem progredindo continuamente, aperfeiçoando seu cotidiano, suas práticas e teorias, é fator primordial na melhoria da educação. E se a educação não é a solução para todos os problemas sociais, ela pode ser geradora de mudanças.

É preciso entender também que,

enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias - o eu e o mundo - consiste a capacidade de reflexão, isto é, a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo (MARQUES, 2000, p. 41).

Dessa forma, no trabalho docente, a reflexão e, conseqüentemente, a autonomia decorrente deste processo, possibilitam, aos professores, condições de elaboração de uma leitura mais crítica dos diferentes elementos que permeiam o mundo que os rodeia, seja ele o pessoal e/ou o profissional. Isso contribui para que o envolvimento coletivo em torno da reflexão alcance os objetivos pretendidos por via do desenvolvimento de argumentos que justifiquem e esclareçam a prática docente. É preciso que esse engajamento coletivo, em processo de pesquisa-formação, se torne cada vez mais freqüente, de maneira que os professores tenham voz própria em seus processos de formação para viabilizar a compreensão da complexidade existente no mundo educacional, de maneira a intervir e transformar a realidade que compartilham.

## Referências

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda., 1997.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa coletiva como um caminho na formação de professores. **Anais do 3º Encontro de Pesquisas em Educação**, Uberaba: UNIUBE, 2005, p. 626-637.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 15, n. 28, maio - ago. 2006a.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Projeto de pesquisa: ações de formação continuada de professores desenvolvidas em municípios da região de Uberaba**. Uberaba: UNIUBE, 2006b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n° 9.394/96. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, dezembro de 1996.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.65-94.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho, Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In. NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p.51-76.

LIBÂNEO, José Carlos. **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?**. In: Revista de Educação AEC, Ano 27 - n° 109. AEC do Brasil [www.aecbrasil.org.br](http://www.aecbrasil.org.br) . Out/Dez 1998.

MARQUES, Mario Osório. **Formação do profissional da educação**. 3.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRAZZAN. Eduardo A; SANTOS, Maria E.G; AZEVEDO; LISOVSKI, Lisandra A; **Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores**. 28° Reunião Anual da ANPED, 2005.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. Desafio da Universidade Contemporânea: o processo de formação continuada dos profissionais da educação. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.187-218.