

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

CURSO DE PEDAGOGIA

ANELISE CRISTINA MARTINS

**OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES
MUNICIPAL E ESTADUAL DE CRICIÚMA**

CRICIÚMA, JULHO DE 2010

ANELISE CRISTINA MARTINS

**OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES
MUNICIPAL E ESTADUAL DE CRICIÚMA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciatura no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientadora: Prof^a Soraia Regina Napolini Coral

CRICIÚMA, JULHO DE 2010.

ANELISE CRISTINA MARTINS

**OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES MUNICIPAL
E ESTADUAL DE CRICIÚMA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de Licenciatura, no Curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Formação dos Profissionais da Educação.

Criciúma, 05 de julho de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Soraia Regina Napolini Coral - Mestre (UNESC) - Orientadora

Prof. Everson Ney Huttner Castro - Especialista - (UNESC)

Prof^ª. Vera Maria Silvestri Cruz - Mestre - (UNESC)

Dedico este trabalho aos meus pais e a todos que me apoiaram durante a realizaçãõ desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me guiado e dado toda a força e determinação que precisei para concluir este projeto, aos meus pais Elda Zanella Martins e Valter Martins, que me deram o apoio e compreensão que precisei e aos meus amigos pelos conselhos, paciência e apoio nos meus momentos de angústia e vitória. Agradeço imensamente a minha orientadora Soraia que com sua paciência, dedicação e responsabilidade me deu todo o suporte e apoio que precisei para que este projeto pudesse se tornar real.

E por fim, agradeço a UNESCO, ao curso de Pedagogia e a todos que colaboraram para o sucesso deste trabalho.

“A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho apresenta os processos de formação continuada em duas redes de ensino do município de Criciúma. Pontua questões acerca da Formação Inicial e Continuada de Professores, do seu início até os dias atuais, bem como as diferentes teorias de aprendizagem que fundamentam a prática pedagógica destas formações. Obteve-se assim, uma maior clareza sobre a posição de alguns profissionais das redes municipal e estadual de ensino, no Município de Criciúma, referente a formação continuada. O problema pesquisado aborda qual a postura dos professores que atuam nas escolas das redes municipal e estadual de Criciúma a respeito da formação continuada, tendo como objetivo geral, realizar um estudo comparativo entre os processos de educação continuada dos professores que atuam na rede municipal e na rede estadual de Criciúma. A metodologia da pesquisa adotada, quanto ao objetivo, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Para atingir os objetivos desta pesquisa e responder os questionamentos apresentados, os dados foram levantados e analisados de forma qualitativa, onde foram aplicados questionários com as duas secretarias, diretores e docentes. Nesta pesquisa, pôde-se perceber que na rede municipal há um maior comprometimento da secretaria, que em parceria com a UNESCO, busca oferecer formações continuadas mais frequentes e de acordo com as necessidades de seu corpo docente. Já a rede estadual, por ser responsável em atender um número maior de escolas, em toda a região carbonífera, tem uma maior dificuldade em atender todas as necessidades de seus profissionais, além de oferecer com menos frequência este tipo de formação.

Palavras-chave: Formação Docente. Formação Continuada. Concepções.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

GERED – Gerência Regional de Educação

MEC – Ministério da Educação

SED – Secretaria de Estado da Educação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	11
2.1 Formação docente em Santa Catarina	15
3 FORMAÇÃO CONTINUADA	19
4 TENDÊNCIAS / CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	24
4.1 Inatista.....	24
4.2 Ambientalista.....	25
4.3 Construtivista	26
4.4 Histórico-Cultural	27
5 METODOLOGIA	29
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	31
7 CONCLUSÃO	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE 1.....	42
APÊNDICE 2.....	44
APÊNDICE 3.....	46

1 INTRODUÇÃO

Ser professor é estar em uma constante busca de conhecimentos que visem o aperfeiçoamento da sua prática. Nos dias atuais, a formação inicial dos docentes não é suficiente para sustentar a sua atuação e ajuda-los a lidar com os diversos obstáculos diários de uma sala de aula.

Quando o professor inicia a sua atuação, encontra na sala de aula uma diversidade de alunos com interesses e capacidades diferentes, o que pode trazer a estes profissionais, dificuldades em conseguir estabelecer uma ligação entre todo o conhecimento teórico sobre novas práticas pedagógicas vistas em sua formação e a realidade encontrada dentro das salas de aula.

Os programas de formação continuada devem ser oferecidos aos professores em serviço como uma forma de complementação à formação da graduação e apresentam-se como solução a esses problemas cotidianos da vida do professor e como uma forma de estar sempre se atualizando com novas teorias em busca de uma prática inovadora. É indispensável que o professor com caráter pesquisador e reflexivo tenha um ambiente que possibilite a reflexão sobre a sua prática e a ampliação de seus saberes pedagógicos.

Com o foco na rede pública de ensino, o objetivo geral deste trabalho foi conhecer, e assim estabelecer uma comparação, entre os programas de formação continuada das redes municipal e estadual no município de Criciúma oferecidos aos seus professores em serviço.

Para conseguir alcançar tal objetivo, elencou-se objetivos específicos que foram: Identificar qual a visão da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma e da Gerência Regional de Educação (GERED) sobre a formação continuada de seu quadro de professores; Pesquisar de que maneira os professores das redes municipal e estadual de ensino entendem a formação continuada; Investigar como os diretores da rede municipal e estadual de ensino vêem a formação continuada; Entender, sob a ótica dos pesquisados, como os programas e conteúdos de educação continuada são planejados e efetivados nas duas redes.

Diante dos objetivos elencados, a pesquisa foi realizada mediante às seguintes questões norteadoras: Qual a visão da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma e da GERED sobre a formação continuada de seu quadro de

professores? De que maneira os professores das redes municipal e estadual de ensino entendem a formação continuada? Como os diretores da rede municipal e estadual de ensino veem a formação continuada? Como os programas e conteúdos de educação continuada são planejados e efetivados nas duas redes?

Este trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa de Formação dos Profissionais da Educação, no Eixo Temático Formação Continuada que se propõe, entre outras questões, analisar os programas atuais de formação em serviço.

Para melhor compreender a Formação Continuada, este trabalho de conclusão de curso está dividido em capítulos, sendo que o primeiro trata da Formação Docente no Brasil e em Santa Catarina, evidenciando-a desde a sua origem.

O segundo capítulo traz a questão da Formação continuada , destacando a sua importância, estruturação e de que forma acontece nas redes estadual e municipal de Criciúma.

O terceiro capítulo traz teorias que fundamentam a práxis pedagógica, como o inatismo, ambientalismo, construtivismo e histórico cultural.

Em seguida, no quarto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da pesquisa.

No quinto capítulo, apresenta-se a análise dos dados pesquisados sob a perspectiva da formação continuada das redes estadual e municipal de Criciúma.

Por fim, a conclusão apresenta o resultados obtidos com a pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação do professor é um tema que vem sendo bastante discutido nos últimos anos, em meio ao surgimento de novas práticas pedagógicas onde se tem uma nova visão de aluno e um novo papel de professor. Os cursos de formação para professores tem de acompanhar essas mudanças e se comprometer em formar profissionais reflexivos e dinâmicos. Segundo Nóvoa (1999, p. 26) “a formação de professores é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão”.

As primeiras escolas para formação de professores no país, foram as chamadas escolas Normais que surgiram durante o Período Imperial. Segundo Scheibe e Daniel (2002, p.14) “como pré-requisitos para ingresso nestas escolas exigia-se a idade de 18 anos, bons antecedentes e saber ler e escrever”.

Inicialmente, as escolas normais eram freqüentadas somente por homens. Apenas no final do império foi permitido e incentivado às mulheres também terem acesso a essa formação, o que caracterizou o magistério como uma profissão feminina, já que não era muito procurada pelos homens devido a sua baixa remuneração.

Enquanto os cursos de Magistério funcionavam no Brasil desde o século XIX, os cursos de formação superior para professores surgiram na década de 30. Na LDB de 1963 (Lei n^o 4.024) no artigo 55, estabeleceu-se que os cursos para formação de professores deveriam formar professores com as cadeiras específicas do Ensino Normal, em nível superior. Assim as Faculdades de Educação mantiveram um curso de Pedagogia com duração de no mínimo três anos. (SCHEIBE; DANIEL, 2002 p. 27).

Na tentativa de garantir uma base comum brasileira para a formação de professores, o governo federal de 1941 convocou a I Conferência Nacional de Educação, com o objetivo de analisar ou projetos anteriores de organização do ensino primário e normal, elaborados pela constituição de 1938. Ficou estabelecido, pela comissão encarregada de estudar o ensino normal, normas que pudessem garantir:

- a) a transfêrencia de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas com validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional (TANURI 2000, p.75 apud SCHEIBE; DANIEL, 2002, p. 16).

A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946), dividiu o Ensino Normal em dois ciclos. Segundo Scheibe e Daniel (2002), o curso de primeiro ciclo seria o curso de formação de regentes do ensino primário, com duração de quatro anos e funcionamento em Escolas Normais regionais. O curso de segundo ciclo formaria o professor primário em dois anos e seria ministrado em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, que deveriam ministrar outros cursos de especialização de professores, como: Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Musica e Canto e Administração Escolar.

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 regeu a maior parte dos estados Brasileiros até a Lei 5692/71, que traz a idéia de que a principal preocupação das Escolas Normais deve deixar de ser os conteúdos e passar a ser os métodos e processos de Ensino. Essa lei, que quis unir a teoria e a prática e dar as escolas normais características de um ensino profissionalizante, exigiu que cada escola normal mantivesse um jardim de infância e um ginásio oficialmente reconhecido. Menores eram as exigências para com as escolas regionais, que deveriam manter duas escolas primárias isoladas. (SHEIBE; DANIEL, 2002).

Na Lei 5692/71, dentre muitas das habilitações profissionais do segundo grau, surge a “Habilitação Específica para o Magistério”, causando o desaparecimento da Escola Normal tradicional. Segundo Scheibe & Daniel (2002, p. 19):

Esta habilitação, regulamentada pelo Parecer do CFE 349/72, foi organizada de forma a apresentar um núcleo comum de formação geral e uma parte de formação especial. O núcleo comum constituiu-se de disciplinas da área de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. A formação especial foi constituída de Fundamentos da estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau e Didática, incluída aí a Prática de Ensino.

Também tinha-se a proposta de dividir o curso em habilitações específicas: escolas maternas e jardins de infância; 1º e 2º séries; e 3º e 4º séries, com conteúdos que correspondessem a cada uma.

A “desmontagem” dos cursos de formação para professores em nível médio causou um grande descontentamento para com a Habilitação. Isso levou a um movimento chamado “revitalização do ensino normal”, que consistia em estudos e propostas de ação pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais para reverter este quadro. Entre os projetos que surgiram, destaca-se o Projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que foi elaborado em 1982. Este projeto foi implantado em alguns estados em 1983 e expandido mais tarde em 1987 e propiciou benefícios para a qualidade do ensino, que segundo Scheibe e Daniel (2002, p. 19 e 20) foram:

Enriquecimento curricular, articulação entre as disciplinas, exame seletivo para ingresso ao curso, início da habilitação já a partir da 1ª série do segundo grau, trabalho coletivo no planejamento e na execução do currículo e a possibilidade de funcionamento em tempo integral, com um período dedicado às atividades regulares do currículo e outro às de enriquecimento e estágio.

No ano de 1983, no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação de Recursos Humanos para a Educação, realizado na cidade de Belo Horizonte/MG, produziu-se um documento estabelecendo alguns princípios fundamentais que até hoje permanecem em vigor na formação de professores em nível superior e que, mais tarde, foram revistos e aprimorados pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação).

No ano de 1996, a LDB encontrou uma diversidade de instituições formadoras de professores para as séries iniciais. Neste ano, havia no país 5.276 Habilitações Magistério a nível de Ensino Médio, e as pesquisas realizadas em 1994 apontavam a existência de 337 cursos de Pedagogia em todo país. O que aumentou espantosamente na década seguinte, principalmente com o surgimento dos cursos de ensino à distância.

No ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o Referencial para Formação de Professores, que foi criado com o objetivo de apoiar as Universidades e as Secretarias Estaduais de Educação a promover transformações

nas práticas institucionais e curriculares da formação de professores. (BRASIL, 1999).

Este documento nos trás o papel e o perfil dos professores a partir das pesquisas realizadas na época, e também discute a atuação docente, quais suas funções e competências profissionais, e a formação docente. Segundo Silva (2007, p. 41):

Reconhece ainda a importância de uma formação de qualidade e considera que o perfil do professor necessita incorporar as tendências de formação de um professor reflexivo, possibilitando o desenvolvimento do professor como pessoa, como profissional e como cidadão.

Com relação ao conhecimento profissional do professor, o Referencial para Formação do Professor afirma, segundo Silva (2007, p. 45) “que representa o conjunto de saberes que o habilitam para o exercício de todas as funções para o seu desenvolvimento profissional”. Seus saberes não devem ser confundidos com seus conhecimentos teóricos e técnicos.

O Referencial para Formação dos Professores nos traz uma preocupação com o sistema de formação dos professores. O mesmo deve oferecer ao professor desenvolvimento profissional, integrando seus sistemas e sua formação inicial e continuada.

Em 2009 foi lançado pelo governo Federal o Plano Nacional para Formação de Professores, que está oferecendo, atualmente, os cursos de Pedagogia, Geografia, Sociologia, Educação Física, Ciências da Religião, Educação Especial e Artes. Eles estão disponibilizados no Site do Ministério da Educação, no espaço denominado "Plataforma Paulo Freire", onde os interessados se inscreveram para os cursos que foram implantados a partir de janeiro deste ano.

A meta é formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na rede pública e que ainda não são graduados em sua área. De acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores da educação básica de escolas públicas brasileiras não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas de sua formação. (BRASIL, 2009).

Outra meta do governo federal, junto com os estados e municípios, é elaborar planos de carreira aos professores e profissionais da educação básica de

sua rede. O plano irá contemplar itens como a formação inicial e continuada, o número de alunos por sala, o sistema de avaliação, entre outros. (BRASIL, 2009).

2.1 Formação docente em Santa Catarina

O surgimento dos cursos de formação para professores no estado de Santa Catarina está vinculado aos acontecimentos no Brasil daquela época.

Em uma época anterior à chegada dos europeus, viviam nas terras, que mais tarde seriam denominadas catarinenses, grupos indígenas das tribos Kaingang, Xokleng e Guarani, que tinham sua própria maneira de educar seus descendentes, transmitindo conhecimentos ligados à forma de vida de suas comunidades. Com a chegada dos colonizadores, estes grupos foram parcialmente destruídos, a medida que avançavam pelos territórios catarinenses. Hoje existem poucos grupos que vivem em reservas e recebem escolarização diferenciada, voltada para a recuperação de sua memória histórica. (RIBAS, 2009).

Durante a colonização da província de Santa Catarina, vão surgindo aos poucos as primeiras instituições de ensino. Segundo Pierozan (2006, p. 32), no ano de 1836:

A Província de Santa Catarina possuía 18 estabelecimentos de ensino público, com 533 alunos matriculados, e nas escolas particulares (que já existiam naquela época) havia 448 alunos freqüentando. De uma população estimada em 63.629 habitantes, 1,57% estudava leitura, escrita, quatro operações da matemática, gramática nacional e doutrina cristã.

Já com relação ao ensino particular, destaca-se a participação dos imigrantes em sua expansão. No final do século XVIII, a província de Santa Catarina contava com 67 escolas públicas e 17 escolas particulares. Destas, a maioria encontravam-se em zonas colonizadas por imigrantes. (PIEROZAN, 2006).

Em 1880, surgem as primeiras tentativas de implementação das Escolas Normais para formação de professores. Em 1883, surge a Escola Normal Catharinense, que formava docentes para atuar nos anos iniciais de educação. (RIBAS, 2009).

Em 1911, o Governador Vidal Ramos realizou mudanças que afetaram sensivelmente a escola catarinense. O mesmo declarou que realizou a reforma na escola normal baseado no modelo da Escola Normal de São Paulo, e designou o cargo de Inspetor Geral de Ensino ao educador paulista Orestes Guimarães, que segundo Cardoso (2002, p. 139), “[...] foi organizador da primeira reforma de ensino público catarinense e exemplo de técnico da educação.”

Orestes Guimarães acreditava que, para mudar a situação em que se encontrava o ensino catarinense, era preciso investir na formação do Magistério. Desta maneira, os normalistas teriam “condições de disseminar os objetivos educacionais da reforma para as variadas regiões do Estado em suas aulas, formando por sua vez, seus próprios disseminadores.” (CARDOSO, 2002, p. 141).

Nas décadas seguintes, a Escola Normal Catharinense passou por inúmeras reformas, ligadas ao currículo, a carga horária e ao tempo de formação dos docentes.

Quanto ao curso de Pedagogia, na categoria de curso superior para formação de professores, sua primeira implementação acontece em 1960, na Universidade Federal de Santa Catarina, quando “recebeu a autorização federal de funcionamento e, em março do mesmo ano, iniciou o curso com 8 alunos matriculados.” (DURLI; SHEIBE, 2005, p. 5).

A UDESC, por sua vez, foi a segunda instituição a oferecer o curso, que iniciou em 1º de março de 1964. Nas décadas seguintes, outros estabelecimentos passaram a oferecê-lo. Primeiramente, foram as instituições UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí) e FURB (Universidade Regional de Blumenau) e, em seguida, o ensino superior chega a outros municípios catarinenses, passando de três, para quinze o número de municípios que ofereciam habilitação em Pedagogia. (DURLI; SHEIBE, 2005).

Inicialmente, o objetivo do curso de Pedagogia era formar docentes para atuar nos cursos das Escolas Normais e, também, a formação de técnicos educacionais. Somente a partir da década de 70, o curso voltou-se para a formação de professores que atuariam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Durlí e Sheibe (2005, p. 14), “O movimento de definição da identidade do Curso de Pedagogia tem sido, portanto, constante, ocorrendo, nos anos 1990, uma

remodelação de forma a adequá-lo mais especificamente à preparação do professor de educação infantil e séries iniciais.”

Em outubro de 2009, o presidente do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e atual secretário de educação Paulo Bauer, lançaram, oficialmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica do Estado de Santa Catarina. Participaram da solenidade, o diretor de Educação Básica da CAPES (Brasília), o diretor geral Silvestre Heerdt, a diretora de Ensino Superior Mariléia Gastaldi, o diretor de Educação Básica Antônio Elízio Pazeto (os três da SED), representantes das instituições de ensino superior catarinense, do Conselho Estadual de Educação e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, autoridades e demais de convidados. (SANTA CATARINA, 2009¹).

Atualmente estão inscritos 4.666 professores para as áreas já contempladas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e instituições filiadas ao Sistema ACADE. Para os cursos existentes desde o segundo semestre de 2009 foram ofertadas 2.640 vagas, das quais 1.480 para a UDESC e 1.160 para a ACADE. (SANTA CATARINA, 2009¹).

“Lançado em âmbito nacional em junho de 2009, pelo MEC, este é o primeiro projeto voltado especificamente para a formação de professores da Educação Básica”, informa o secretário Paulo Bauer. (SANTA CATARINA, 2009¹, p.1). Para Santa Catarina estão previstas 20.157 vagas, abrangendo todas as áreas do conhecimento, das quais cinco mil para Pedagogia.

A UDESC assumiu a meta de atender essa demanda na modalidade à distância, que está com mais de 5 mil inscritos.

Segundo a diretora de Ensino Superior da Secretaria da Educação, Mariléia Gastaldi,

O quadro da rede pública estadual catarinense, apesar de ser um dos melhores com mais de 80% de educadores habilitados, ainda conta com muitos profissionais que possuem curso superior, mas ministram disciplinas de outras áreas. (SANTA CATARINA, 2009a, p.1).

Isto é o que comprova o levantamento realizado, há cerca de um ano, por uma comissão constituída de técnicos das Diretorias de Educação Básica e Superior da Secretaria, representantes de universidades públicas e as vinculadas a ACADE, do CEE, da Undime e do Sindicato dos Professores do Estado de Santa Catarina.

Coordenada pela CAPES, a comissão elaborou um planejamento estratégico para atender à demanda da formação inicial dos professores em exercício nas redes estadual e municipal. (SANTA CATARINA, 2009¹).

O planejamento que, por sua vez, está integrado ao Plano Nacional, possibilita aos professores, com mais de três anos em exercício, que não possuem graduação ou possuem graduação em área distinta da que atuam, se beneficiar gratuitamente de cursos de uma primeira licenciatura, de uma segunda e de complementação pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. (SANTA CATARINA, 2009¹).

Essa ação, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), consolida a Política Nacional de Formação de Professores, instituída pelo Decreto 6755/2009. “Ela prevê um regime de colaboração entre União, estados e municípios, para a elaboração de um plano estratégico de formação inicial para os professores que atuam nas escolas públicas”, reforça a diretora de Ensino Superior. (SANTA CATARINA, 2009¹, p.1).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA

O professor deve ser visto, como argumenta Paulo Freire (2003), como um ser inacabado, que precisa estar sempre se renovando em sua formação. Para isso, como uma forma de complementação à formação inicial, o governo e as instituições criaram os programas de formação continuada que são oferecidos aos professores em serviço.

Segundo os referenciais para formação de professores:

A formação continuada deve proporcionar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. (BRASIL, 1999, p.70).

A formação continuada tem uma história recente no Brasil, intensificando-se nos anos 80, e tem como objetivo atualizar o professor através de novos saberes de diferentes áreas de conhecimento, e ajudá-lo a superar as dificuldades encontradas em meio a sua prática docente. Segundo Silva (2007), no percurso da história dos professores, a formação continuada aparece como uma solução aos problemas gerados na formação inicial e, também, como uma melhoria no processo de ensino aprendizagem.

Conforme nos afirma Silva (2007, p.41), os modelos de formação se baseiam em dois grandes componentes para formar seus educadores: “científico-cultural, que visa garantir o conhecimento do conteúdo, e psicopedagógico, relativo às técnicas consideradas eficazes para se atuar em sala de aula”. Porém ainda se dá prioridade ao conteúdo teórico não estabelecendo uma relação entre teoria e prática, o que causa ao professor certas dificuldades na inicialização de sua prática. A autora ainda afirma que:

Para a formação do professor deveriam ser averiguados quais os conhecimentos, aquisições e competências necessários para que o futuro profissional possa exercer a sua profissão. Entretanto a ênfase dada à teoria e o distanciamento da prática pedagógica acabam por minar o percurso do professor iniciante. (SILVA, 2007, p.53).

Devido a este distanciamento entre a teoria e prática, o professor vem a encontrar dificuldades quando inicia sua prática em sala de aula e, para isso, surgem os cursos de formação continuada, que para Silva (2007) tem como característica fundamental a 'reciclagem' dos professores, ou seja, o professor deve voltar a atualizar as informações recebidas.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 nos traz, em seu artigo 63, que os institutos de educação manterão "programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis" (Inciso III). Nos traz, também, em seu art. 67, inciso II, que "os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". (BRASIL, 1996, p.12-13).

Esse tipo de formação pode ocorrer como uma forma de iniciativa pessoal ou institucional, organizando-se de forma individual ou coletiva.

Quando ocorre por iniciativa pessoal, o próprio professor vai em busca de cursos de capacitação, aperfeiçoamento e especialização, e arca com as despesas e a responsabilidade da formação.

Nos casos em que a iniciativa é da instituição, a mesma se responsabiliza pelas despesas e dispensa seus funcionários para participarem dos cursos. Nessas situações, "podem ser oferecidos cursos, seminários, oficinas ou semanas de estudo aos professores cuja participação pode ser voluntária ou compulsória". (SANTOS, 1998 *apud* FRANCO, 2001).

A formação continuada pode desenvolver-se na modalidade presencial ou à distância. Atualmente, com a vida corrida que as pessoas levam, e com a *Internet* ocupando cada vez mais espaço no mundo moderno, a procura pela modalidade à distância tem aumentado bastante. Pois, segundo Franco (2001, p.8), "há diferentes processos de formação continuada, com objetivos, conteúdos e formas distintos, de acordo com a origem da iniciativa para a realização desse tipo de formação."

Na formação contínua do tipo institucional, "as propostas de conteúdo e atividades podem partir da própria instituição ou do coletivo dos professores" (FRANCO, 2001, p.8). No primeiro caso, pode abordar as questões pedagógicas da instituição e, no segundo caso, partirá das necessidades dos professores e das dificuldades que os mesmos vem enfrentando.

Além das modalidades individual e institucional, também existem os cursos oferecidos pelos poderes públicos através das secretarias de educação, que visam o aperfeiçoamento profissional.

Conforme afirma o Referencial para Formação de Professores, é fundamental o papel da Secretaria de Educação na organização e promoção da formação continuada, “uma vez que são elas que possibilitam acompanhamento sistemático às equipes escolares, fixam as diretrizes gerais do trabalho, promovem assessorias, eventos de atualização e programas de formação”. (BRASIL, 1999, p.71). É necessário que haja um trabalho da equipe técnica junto às escolas, levando novas propostas, materiais, preocupando-se em conhecer a realidade das escolas e discutindo os projetos educativos. Tudo isso “permite que os programas de formação continuada sejam significativos e orientados pelas demandas das escolas e por uma análise de suas questões”. (BRASIL, 1999, p. 71).

Em 2005 o MEC lançou a Rede Nacional de Formação Continuada, que tem dentre os objetivos “Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada”. (BRASIL, 2005, p. 22). Esta formação continuada deve partir de uma atividade reflexiva e investigativa durante a prática do professor, abrangendo os aspectos da diversidade, o compromisso social com a educação e a formação social dos estudantes.

O envolvimento da equipe gestora da escola é imprescindível para o bom desenvolvimento de programas de formação continuada. Cabe aos diretores, e equipe gestora, realizar junto aos professores reuniões onde se possam realizar estudos e partilhar dúvidas, questões e saberes, que levem a uma reflexão sobre os problemas e dificuldades encontradas na sala de aula, para que juntos possam encontrar soluções. (BRASIL, 2005).

Ao MEC cabe estabelecer, junto com as secretarias de Estado e Município, uma política nacional de formação continuada. Segundo a Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica,

Tal política certamente deverá promover articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre estas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação inicial e continuada do professor e demais profissionais da educação. (BRASIL, 2005, p17).

Nos dias atuais, a formação continuada é indispensável. Para que se tenha um melhor aproveitamento, é necessário que haja um real comprometimento e integração entre órgãos gestores dos processos de formação e professores, a fim de planejarem, em conjunto, ações de formação continuada que venham realmente ao encontro das necessidades e dúvidas que surgem no fazer pedagógico dos docentes.

Quanto à rede estadual de educação de Santa Catarina, em relatório emitido no início do ano de 2010, sobre as formações continuadas do ano de 2009, ressalta como dever da Secretaria de Estado da Educação (SED) “normatizar, supervisionar, orientar, controlar e formular políticas de formação continuada dos servidores integrantes do Quadro do Magistério Público Estadual e do Quadro Civil a serviço da Educação.” (SANTA CATARINA, 2010, p. 5).

A SED também apresenta que a formação continuada tem a função de promover a atualização científica dos conhecimentos através de uma intervenção administrativa e pedagógica que garanta a atualização profissional dos servidores da educação.

A qualidade na gestão de eventos de formação continuada prescinde de um sistema que reúna dados dos eventos realizados que sirvam de instrumentos e indicadores de qualidade, adequados às necessidades das diferentes áreas da educação, aos grupos de formação e ao âmbito organizacional da educação pública estadual. (SANTA CATARINA, 2010, p. 5).

Como principal razão para que a SED trace uma política para a Formação Continuada, está a conclusão de que nenhum sistema educacional alcança qualidade na educação básica sem que seus professores e gestores tenham formação inicial e continuada de qualidade. (SANTA CATARINA, 2008).

Os cursos de formação continuada, geralmente nas modalidades de curso de extensão ou de atualização/aperfeiçoamento, possuem carga horária entre 40 horas e 300 horas. Na escolha dos temas, cada GERED deve orientar os professores para a escolha dos cursos, em vista das necessidades das escolas e melhoria do processo de ensino aprendizagem. (SANTA CATARINA, 2009²).

Na rede municipal de Criciúma, as formações continuadas são organizadas com base nos seguintes documentos: PPP, Proposta Curricular, Plano

Municipal de Educação e Plano Nacional de Educação que apontam a importância da formação continuada dos docentes.

A secretaria municipal de educação de Criciúma, em parceria com a UNESCO, realiza um projeto de assessoria para a formação continuada a todos os profissionais da educação do município. São encontros e formações, que buscam o aprofundamento das experiências e reflexões sobre a prática docente. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, 2009).

4 TENDÊNCIAS / CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

As concepções de aprendizagem são fundamentações teóricas que servem como base para todas as práticas pedagógicas, sejam elas dentro ou fora da sala de aula, com alunos, professores ou até mesmo outros profissionais da educação. Portanto, até mesmo na Formação Continuada, faz-se necessária esta fundamentação nas teorias da aprendizagem.

As principais concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógica são: inatista, ambientalista, contrutivista e histórico-cultural.

No presente capítulo, apresenta-se os conceitos elaborados por grandes pensadores e as principais características de cada uma dessas concepções, visando o processo de ensino aprendizagem em cada época. É a evolução de abordagens, uma em decorrência da outra, que faz por si só perceberem o quanto o conhecimento é dinâmico e, assim como o conhecimento, o ser humano também o é e as instituições de ensino e de programas de Formação Continuada não podem ser diferentes.

4.1 Inatista

Na concepção Inatista, o ser humano traz consigo ao nascer, todas as características que determinam o seu desenvolvimento. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina:

A teoria inatista se fundamenta em uma concepção de ser humano inspirada na filosofia racionalista e idealista. O racionalismo se norteia pela crença de que o único meio para se chegar ao conhecimento é por intermédio da razão, já que esta é inata, imutável e igual em todos os homens. Para o idealismo, o real é confundido com o mundo das idéias e significados. [...] Enfatizando os fatores maturacionais e hereditários, essa perspectiva entende que o ser humano é um sujeito fechado em si mesmo, nasce com potencialidades, com dons e aptidões que serão desenvolvidos de acordo com o amadurecimento biológico. (SANTA CATARINA, 1998, p. 14).

Esta abordagem promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito. Considera que o desempenho individual depende de suas capacidades inatas que pouco ou nada se alteram através da educação, pois acreditam que o sucesso ou fracasso do indivíduo depende unicamente do seu talento, dom, aptidão ou maturidade. O papel do professor é ser apenas um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já traz em si o conhecimento, devendo o professor apenas organizar, trazer a consciência e interferir o mínimo possível. (DAMIANI; NEVES, 2006).

A teoria inatista exclui as interações sócio culturais da formação cognitiva e comportamental da pessoa. A responsabilidade está na criança e não na sua relação com o contexto social mais amplo, nem tão pouco na própria dinâmica interna da escola. Segundo Damiani e Neves (2006, p. 4), “desconfiam, portanto, do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor. Conseqüentemente, o desempenho dos alunos na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional.”

Com esse paradigma, o professor facilitador deve apenas despertar em seu aluno o dom, a aptidão, a essência que ele possui. Caso o indivíduo não deixe aflorar seu talento é porque não amadureceu, tornando o próprio aluno o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, a escola e o professor se isentam principalmente do fracasso dos alunos

4.2 Ambientalista

A concepção ambientalista foi fundamentada nas filosofias empirista e positivista. Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, o empirismo “pressupõe que o conhecimento ocorre a partir da experiência sensorial e dela deriva” e o positivismo “se baseia numa suposta harmonia do social, semelhante à das leis naturais, entendendo que a criança é regida por leis do tipo natural.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

Nesta concepção, as características individuais são determinadas por fatores externos do indivíduo, colocando como fatores determinantes da educação: o ambiente, o social e o meio. Conforme afirma a Proposta Curricular de Santa

Catarina, “no ambientalismo o ser humano é considerado uma folha em branco, que será moldada pelos estímulos do ambiente. O ser humano é produto do meio em que vive, do condicionamento que recebe.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

Esta abordagem afirma que o processo de ensino - aprendizagem dá-se através de estímulos e respostas. Para incentivar a repetição de um comportamento utiliza-se o reforço, conseqüências positivas do comportamento e, para diminuir a freqüência de um comportamento, utiliza-se a punição. Ou seja, a aprendizagem acontece no processo em que o comportamento é modificado como resultado da experiência. A respeito disto, a Proposta Curricular de Santa Catarina diz que:

Para os ambientalistas, a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem simultaneamente e podem ser tratados como sinônimos. Sob essa ótica, o desenvolvimento é encarado como a acumulação de respostas aprendidas. As respostas aprendidas, por sua vez, resultam em mudanças de comportamento, desencadeando a aprendizagem. (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

O papel do ensino e da escola, nesta abordagem, é supervalorizado, já que o aluno é um recipiente vazio, ficando no compromisso de transmitir a cultura e modelar o comportamento dos alunos. (DAMIANI; NEVES, 2006).

4.3 Construtivista

No construtivismo, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina, “o ser humano é estruturado com mecanismos próprios, que não se reduzem ao social, sendo determinados principalmente pela maturação biológica.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

Esta teoria, que tem como seu principal pesquisador Jean Piaget, traz que o conhecimento é construído de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança, todos fixos e universais, que são divididos por Piaget em: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Já o desenvolvimento é visto como uma etapa maturacional que independe da aprendizagem, ou seja, “a aprendizagem se beneficia dos progressos feitos pelo desenvolvimento, mas não o influencia nem o direciona.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 16).

A escola piagetiana deve ensinar à criança, a observar, investigar e estabelecer relações de cooperação. Seu papel é provocar situações desequilibrantes para o aluno, respeitando cada etapa do seu desenvolvimento. Destaca-se, também, a importância do fator afetivo na construção do sujeito.

Na relação professor-aluno, o primeiro como orientador, propõe situações-problema sem ensinar as soluções, respeitando as características próprias da fase evolutiva do aluno. A criança não aprende porque o professor ensina e sim na interação com os objetos e o ambiente, construindo suas próprias hipóteses.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina:

O construtivismo piagetiano reforça o retorno da psicologia no pensamento e prática educacional e tem a pretensão de apresentar-se como substituto de uma teoria social da educação. Mesmo com tal pretensão, o construtivismo não pode substituir uma teoria social da educação, por desconsiderar que as relações de sala de aula refletem as relações econômicas e políticas mais amplas. O construtivismo piagetiano mascara as distinções sociais, ao entender o ser humano dotado de raciocínio universal e conceber a infância e o desenvolvimento como noções naturais, não ligadas a condições históricas e sociais. A aprendizagem não se dá em um campo natural e neutro, ela é mediatizada por condições materiais que definem toda a cultura. (SANTA CATARINA, 1998, p. 16).

Jean Piaget não considera que o desenvolvimento, mesmo definido em etapas, influencie na aprendizagem da criança. Para acontecer a aprendizagem a criança deve atingir um nível de maturação, respeitando as etapas do desenvolvimento infantil.

4.4 Histórico-Cultural

As pesquisas que deram origem a esta concepção partiram de um estudo com base nas concepções antecedentes, e tiveram como pioneiros Vigostky e Wallon. Segundo a proposta curricular de Santa Catarina:

A abordagem concreta e multidimensional de Vigotsky e Wallon se diferencia das demais psicologias, que concebem o ser humano de modo abstrato e idealista, explicando o comportamento humano a partir de uma dimensão: o inconsciente para Freud, a inteligência para Piaget e o comportamento para Skinner. (SANTA CATARINA, 1998, p.17).

Nesta concepção Vigotsky propõe a construção de uma nova psicologia “fundamentada no materialismo histórico e dialético, que não reduz o ser humano, entendendo-o como uma unidade da totalidade” (SANTA CATARINA, 1998, p.17) e vendo-o como um ser histórico, social e cultural.

No processo de ensino-aprendizagem, a escola tem o papel de dar aos alunos acesso ao conhecimento para que a criança se aproprie dele e, a partir disso, possa formular o conceito científico. O papel do professor neste processo é de mediador, “devendo estar atento, de modo a que todos se apropriem do conhecimento e, conseqüentemente, alcancem as funções superiores da consciência, pois é a aprendizagem que vai determinar o desenvolvimento.” (SANTA CATARINA, 1998, p.17).

Na teoria de Vigotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionadas desde o desenvolvimento da criança. Segundo a proposta curricular de Santa Catarina, “o desenvolvimento não é um processo previsível, universal ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem” (SANTA CATARINA, 1998, p. 18), já a aprendizagem “promove o desenvolvimento atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.” (SANTA CATARINA, 1998, p. 18).

Em uma sala de aula, onde há vários alunos em diferentes áreas de desenvolvimento, durante o processo de interação cada um assume o papel de agente de aprendizagem um do outro. Ou seja, em determinado momento a criança aprende e em outro ensina, sendo o professor o principal mediador, que deve considerar sempre a história, a cultura, e todos os demais fatores que influenciam na aprendizagem das crianças.

Como principal mediador entre o desenvolvimento e a aprendizagem, está a linguagem que se desenvolve através de relações sociais. É através dela que o ser humano se constrói enquanto ser sócio-histórico. “A linguagem permite a evocação de objetos ausentes, análise, abstração e generalização de características de objetos, eventos e situações, e possibilita o intercâmbio social entre os seres humanos” (SANTA CATARINA, 1998, p. 18).

Portanto, na concepção histórico cultural, a aprendizagem ocorre por meio de interações com o meio social, cultural, afetivo e cognitivo e, para isso, é necessário conhecer a criança e respeitá-la em sua totalidade .

5 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos realizados no decorrer desta pesquisa, com relação à metodologia adotada, e o porquê da sua utilização. Para a realização da mesma foi utilizado o método dialético, que vê o ser humano como um ser histórico e social. Para Demo (1985, p. 87) “A dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade”.

Para atingir os objetivos propostos e responder aos questionamentos apresentados, os dados foram levantados e analisados de forma qualitativa, foram compreendidos, avaliados e interpretados e não medidos. Segundo Neves (1996), na pesquisa qualitativa, “é freqüente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados”.

A metodologia da pesquisa adotada, quanto ao objetivo, caracteriza-se como uma pesquisa exploratória. Silva (2003, p. 65) a define da seguinte forma:

Tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito ou para construir hipóteses. O pesquisador pode planejar uma pesquisa para encontrar elementos necessários que lhe permitam, em contato com determinada população, obter os resultados que deseja ou servir para levantar possíveis problemas de pesquisa.

Gil (1994, p. 44) afirma que a pesquisa exploratória “tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias com vista na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

As tipologias de pesquisa utilizadas foram: em um primeiro momento a pesquisa bibliográfica, que conforme Silva (2003, p. 60), “explica e discute um tema ou problema com base em referências teóricas já publicadas em livros, revistas, periódicos, artigos científico, etc.”. A pesquisa bibliográfica serviu para um embasamento teórico, uma fundamentação, para o início da segunda etapa, a pesquisa de campo que, segundo Cervo e Bervian (1975, p. 70) “tem por finalidade recolher e registrar ordenadamente os dados relativos ao assunto escolhido como objeto de estudo”. Os dados foram recolhidos por meio de questionários (em apêndice) aplicados, que foram entregues: a um funcionário da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, responsável pela coordenação pedagógica; um

funcionário da Gerência Regional de educação, responsável pela coordenação pedagógica; a um diretor e a dois professores de cada uma das duas redes de ensino.

Para finalizar, foi utilizado o método comparativo, após analisar os dados pesquisados foi feita uma comparação de como são planejados os programas de formação continuada nas redes municipais e estaduais de ensino.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender o funcionamento da formação continuada nas redes municipal e estadual de ensino em Criciúma, buscou-se compreender qual o entendimento que as duas redes têm sobre esta formação.

Foram pesquisados por meio de questionários, as responsáveis pela formação continuada em cada rede de ensino (GERED na rede estadual), dois diretores, um em cada rede, e quatro professores, dois em cada rede. O diretor da rede municipal será identificado por DM, e o diretor da rede estadual por DE. Os professores da rede municipal de ensino serão identificados por P1M e P2M, e os da rede estadual P1E e P2E. As secretarias municipal e estadual de ensino serão identificadas por SM e SE respectivamente.

Primeiramente, verificou-se o grau de formação dos entrevistados:

Todos os questionados responderam ter, como formação inicial, a graduação em Pedagogia ou em outras áreas de ensino e, também, serem pós-graduados. Observa-se, que os profissionais da educação estão interessados em não ficar apenas com a graduação, mas buscar o aperfeiçoamento por meio de especializações. Afinal, a formação é vista como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento e “ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.” (BRASIL, 1999, p. 63).

A segunda pergunta referia-se à teoria de aprendizagem que fundamenta a atuação docente naquela rede.

A resposta, nesta questão, foi quase unânime. Sete dos oito entrevistados apontaram a abordagem histórico cultural como fundamentadora de suas práticas, e um respondeu a questão apenas com um ponto de interrogação.

A abordagem histórico-cultural de aprendizagem, ou sócio interacionista, é apontada como eixo norteador da proposta curricular de Santa Catarina. Segundo a mesma, “no âmbito desta concepção de aprendizagem, o processo pedagógico passa a ter um sentido ético mais marcado do que em muitas outras concepções” (SANTA CATARINA, 1998, p.12), pelo fato de considerar todos capazes de aprender e compreender as relações e interações sociais de crianças e jovens como fatores de apropriação do conhecimento, e trazer a responsabilidade ética da escola com a aprendizagem de todos os alunos.

A terceira pergunta refere-se a como as temáticas das formações continuadas são escolhidas em sua rede.

Quanto à rede municipal, a SM respondeu que as temáticas são escolhidas com base na proposta curricular do município. O DM e os professores P1M e P2M responderam que as temáticas são escolhidas com base nas necessidades dos professores, junto à secretaria municipal.

- “No ano de 2010 no primeiro encontro, a secretaria de educação fez uma pesquisa junto aos professores sobre o que desejam dos encontros. Baseados nisso e também o que a rede deseja, os encontros foram planejados.” DM
- “De acordo com o diagnóstico feito no início do curso: os professores apontam os temas necessários e, conforme a maioria, quem promove o curso os contemplou” P2M
- “Foram escolhidos conforme a necessidade.” P1M

O Professor P1M, ainda citou algumas das temáticas escolhidas para as formações do ano de 2010: “gestão escolar, avaliação, organização, planejamento e reformulação do PPP”.

Quanto à rede estadual, a SE respondeu que as temáticas são escolhidas a partir de um diagnóstico feito nas escolas, do qual participa toda a comunidade escolar. O DE e os professores P1E e P2E responderam que as temáticas são escolhidas através das necessidades do corpo docente e da UE.

- “Os cursos regionais são escolhidos de acordo com as necessidades da UE”. DE
- “Conforme a necessidade no momento. Este primeiro semestre de 2010, estamos tendo um curso sobre avaliação.” P1E
- “De acordo com a necessidade percebida pelo corpo docente”. P2E

Percebe-se, assim, que tanto na rede municipal quanto na estadual de ensino há uma preocupação em atender às necessidades e dificuldades do corpo docente e gestor da escola, através dos programas de formação continuada. Segundo o programa nacional de formação de professores, o principal objetivo dessa formação é levar em conta a realidade das escolas e garantir o atendimento às necessidades de atuação profissional dos professores. (BRASIL, 1999)

Questionou-se, também, a freqüência com que são realizadas estas formações.

Na rede municipal, todos os entrevistados responderam que as formações acontecem mensalmente ou de forma intercalada, mês sim/mês não.

- "Formações mensais em parceria com a universidade local – UNESCO." SM
- "As formações tem acontecido mensalmente com estudos pertinentes a educação infantil e séries iniciais." DM
- "Mensalmente no ano passado e neste ano acontecerá um mês sim e outro não" P1M
- "São feitos uma vez ao mês" P2M

Na rede estadual, não houve um consenso sobre a frequência com que acontecem as formações.

- "Todos os anos são oferecidas as formações, mas não conseguimos atingir 100%, em 2009 oferecemos 14 formações" SE
- "Semestralmente" DE
- "Raramente (Uma vez por ano talvez)." P1E
- "A cada bimestre percorrido" P2E

Percebe-se que, na rede municipal, há uma maior organização em relação ao calendário das formações continuadas, e um maior empenho no oferecimento de várias formações durante o ano, o que facilita que mais temas possam ser abordados e, conseqüentemente, que os professores consigam enfrentar melhor os problemas enfrentados em sala de aula. Já, na rede estadual, fica difícil fazer esta análise, já que há uma grande divergência nas respostas, mas pode-se concluir que as formações acontecem com menos frequência, até pelo fato de terem que atender todas as escolas da região.

Os pesquisados também foram questionados sobre que forma acontecem estas formações.

Na rede municipal, a SM respondeu que as formações são organizadas por áreas de conhecimento, com temas transversais. O DM e os professores P1M e P2M apresentaram as seguintes respostas.

- "Educação infantil com estudos direcionados a esta etapa e series iniciais também. Com participação no direcionamento dos trabalhos pelos palestrantes e contribuição dos professores. Ao final é dado um texto ou tarefa para ser realizada pelos professores e levar no próximo encontro." DM
- "Os grupos são formados conforme o cargo que ocupa e a área que atua." P1M

- “Os grupos são formados, o ministrante explana os temas mas não é uma simples palestra. Há troca de conhecimentos e experiência entre os participantes.” P2M

Na rede estadual, a SE respondeu que o público alvo é selecionado de acordo com os objetivos do curso e a temática, podendo ocorrer por área, disciplina, ou com toda escola. E o DE respondeu que as formações são regionais e separadas por área de conhecimento. Outras informações obtidas foram:

- “Após o término da formação há um espaço de 1 a 2 meses onde o profissional reflete e aplica o que aprendeu e socializa em um encontro de 4h com todos os colegas do curso.” SE
- “Professores de outras instituições ministram estes cursos. As vezes da própria escola” P1E
- “São cursos, palestras, seminários” P2E

Com base nestas informações, percebe-se que em ambas as redes as formações são oferecidas por área de conhecimento, de acordo com a atuação de cada profissional dentro da escola, o que colabora para que esta formação esteja contextualizada dentro das necessidades e interesses daqueles que estão assistindo.

Nota-se, também, uma preocupação em promover a interação entre os docentes durante a palestra, e o estímulo para que eles ponham em prática, na sala de aula, o que aprenderam, oferecendo, tanto na rede municipal quanto na rede estadual, um espaço para que haja troca de experiências posteriores àquela formação. Segundo o referencial para formação de professores, é dever das secretarias “assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas” (BRASIL, 1999, p. 66).

A última questão apresentada aos questionados foi referente a sua opinião sobre a importância da formação continuada:

Em todas as respostas, os profissionais da educação citaram características de caráter positivo aos programas de formação continuada, o que é sinal de que há uma consciência por parte destes profissionais da importância de estar em constante aprendizagem e aperfeiçoamento e de aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas.

Na rede municipal, foram apresentadas as seguintes respostas:

- “Fundamental, pois possibilita ao professor e a escola, assim como a todos os envolvidos com a educação, acesso contínuo ao estudo, análise das apostilas da rede que visam a qualidade do ensino.” SM
- “É sempre bom o momento de estudo e troca de idéias. É importante o professor ter espírito de pesquisador. É um momento de reflexão, ouvir, aprender com o outro. Gosto muito e percebo a importância da formação continuada no processo educacional.” DM
- “É importante estarmos nos aperfeiçoando e mudando a nossa prática. Isto nos acomoda e faz com que exerçamos nossa profissão de uma maneira mais segura e eficaz.” P1M
- “Permite que os profissionais não se enganem em sua prática pedagógica. Percebe-se que as dificuldades são comuns a outros profissionais e que podem ser amenizadas na troca de experiências. Possibilita aos professores estarem sempre inteirados com as referências bibliográficas da nossa área.” P2M

Na rede estadual, as respostas a esta questão foram:

- “Todos os profissionais que trabalham com a educação necessitam de uma formação continuada, com momentos de reflexão de sua prática, aprimorar seus conhecimentos e o mais importante socializar conhecimentos na troca de experiências.” SE
- “A formação continuada viabiliza aos envolvidos no processo educativo aprimoramento constante e conseqüentemente melhoria na qualidade de ensino” DE
- “Muito importante para reciclagem dos professores” P1E
- “Vejo como princípio básico para uma práxis de qualidade” P2E

Percebe-se, nestas respostas, a consciência dos docentes e demais profissionais da educação pesquisados, sobre o verdadeiro papel da formação continuada: oportunizar ao docente o exercício do espírito pesquisador e reflexivo, para que, através da troca de experiências e do acesso a novos conhecimentos, possam repensar a sua prática e encontrar novas soluções para os problemas enfrentados em sala de aula. De acordo com o referencial para formação de professores, “a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação [...]” (BRASIL, 1999, p. 70).

Com isso, observou-se que as formações continuadas estão acontecendo e sendo valorizadas em ambas as redes. Porém, quanto à organização e frequência destas formações, a rede municipal de ensino mostrou-se mais preparada, tendo ainda o apoio da Universidade do Extremo Sul Catarinense para a realização das mesmas, e conseguindo estabelecer uma melhor relação entre as temáticas e as reais necessidades de seus profissionais.

7 CONCLUSÃO

A formação continuada vem ganhando um maior espaço na educação, à medida que seus profissionais estão se conscientizando da sua importância e valorizando as oportunidades de especializações oferecidas pela rede de ensino em que atuam.

Por meio desta pesquisa, foi possível responder ao problema que a originou, quando durante o meu estágio supervisionado, na área de Gestão Escolar, presenciei alguns comentários, entre professores e gestores de que havia uma diferença entre a forma como são planejados e como são executados os cursos de formação continuada oferecidos pelas redes municipal e estadual de ensino em Criciúma.

Observou-se na interpretação dos dados levantados e foi possível concluir que esta diferença existe. Na rede municipal de educação, há um diálogo maior entre a secretaria, as escolas, os diretores e os professores, onde os docentes e a coordenação tem um espaço para darem sugestões de formações que atendam suas reais necessidades de sala de aula. Pude perceber que, nesta rede, há um maior comprometimento da secretaria municipal, que em parceria com a UNESCO, busca oferecer formações continuadas mais frequentes e que estejam de acordo com as necessidades de seu corpo docente. A rede estadual, por ser responsável em atender um número maior de escolas, em toda a região carbonífera, tem uma maior dificuldade em atender todas as necessidades de seus profissionais, além de oferecer com menos frequência este tipo de formação.

Por meio dos materiais que tive acesso durante a produção do referencial teórico desta pesquisa, percebi a importância não só do acesso à formação continuada aos professores como, também, da importância de uma consciência por parte destes profissionais, a qual encontrei em todos os pesquisados. Esse fator é muito importante para que haja cada vez mais comprometimento e melhoria no planejamento destas formações.

No meu entendimento, é importante que as escolas realizem reuniões entre a sua direção e o corpo docente, para discutirem sugestões de temáticas importantes a serem trabalhadas nas formações continuadas e, depois, passem estas sugestões às secretarias. Às secretarias cabe estudar estas sugestões e se

organizar para conseguir atender o maior número possível de temáticas em seus cursos. Desta forma, se cada um fizer a sua parte, ficará mais fácil atender a todas as necessidades e promover uma melhoria na atuação destes profissionais e na educação de um modo geral.

Para finalizar, após análise já pontuada na pesquisa acima, feita na busca de conhecer e, assim, estabelecer uma comparação entre os programas de formação continuada das redes municipal e estadual do município de Criciúma, oferecidos aos seus professores em serviço, concluo que, nas circunstâncias atuais, exercer o magistério configura uma situação de permanente ambigüidade e conflito, em que há um revezamento entre atitudes individualizadas e coletivas, entre o tradicional e o inovador, entre o fechamento e a abertura ao diálogo. Entretanto, a formação continuada é essencial para que cada professor, em cada contexto, possa se indagar e fazer o que consegue e acredita que vale a pena, dentro de uma situação concreta.

REFERÊNCIAS

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: Ed. McGraw-Hill, 1976.

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional para formação de professores**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 06 de abril de 2010.

_____. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais**. Brasília, 2005.

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. A formação do normalista na escola catarinense nos anos de 1910. In: SHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (org). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 135 – 164.

DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araújo. **Vygotsky e as teorias de aprendizagem**. UNIrevista, vol. 1, nº 2. Abr. de 2006.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DURLI, Zenilde; SCHEIBE, Leda. **A expansão dos cursos de pedagogia em Santa Catarina no contexto da interiorização e privatização do ensino superior**. GT: Estado e Política Educacional / n.05, 2005. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1118--Int.rtf>. Acesso em: 03 mar. 2010.

FRANCO, Idatí Leme. **Formação continuada: Uma alternativa para o atendimento das necessidades didático-pedagógicas do professor universitário**. 2001. 29 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo : Atlas, 1994-1995

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Portugal: Porto, 1999.

PIEROZAN, Sandra S. H. **Um estudo dos conselhos municipais de educação, seus limites e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em educação). Curitiba, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CRICIÚMA, **Programa de formação continuada**. 2009. Disponível em: <<http://www.criciuma.sc.gov.br/conteudo.php?codigo=169&secretaria=10>> Acesso em: 03 de mar. 2010.

RIBAS, Sinara. **História da educação catarinense**. Janeiro de 2009. Disponível em: <<http://sinira10.blogspot.com/2009/01/histria-da-educacao-catarinense.html>> Acesso em: 03 de mar. 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para Educação Infantil e Séries Iniciais**. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Secretaria da educação. **Assessoria de imprensa**. 2009¹. Disponível em: www.santacatarina24horas.com. Acessado em: 18 de mar. 2010.

_____. Secretaria da educação. **Formação continuada/2010**. 2009². Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/formacao-continuada2010>>. Acesso em: 05 de mar. 2010.

_____. Secretaria da educação. **Programa de formação continuada**. Set. de 2008. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/programa-de-formacao-continuada>>. Acesso em: 05 de mar. 2010.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Relatório final 2009: Eventos de formação cotinuada**. Santa Catarina: Gerência de desenvolvimento e avaliação funcional, 2010.

SHEIBE, Leda; DANIEL, Leziany Silveira. **Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI**. In: SHEIBE, Leda; DAROS, Maria das Dores (org). **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/CED, 2002. p. 11 – 34.

SILVA, Andréa de Carvalho. **Formação continuada em serviço e prática pedagógica**. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro de. **Metodologia da pesquisa aplicada a contabilidade**: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

APÊNDICE 1
Questionário aplicado aos coordenadores



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO APLICADO A GERED / SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Prezado(a) Senhor(a), para sistematização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, necessito de sua colaboração ao responder o presente questionário, que dará subsídios para que eu conclua minha pesquisa, que tem como tema “ **OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE CRICIUMA** ”.

Sua contribuição me será muito útil, e agradeço antecipadamente.

Acadêmica: Anelise Cristina Martins

1- Qual a sua formação?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Magistério | <input type="checkbox"/> Cursando outro curso superior |
| <input type="checkbox"/> Cursando Pedagogia | <input type="checkbox"/> Graduada em outro Curso Superior |
| <input type="checkbox"/> Graduada em Pedagogia | <input type="checkbox"/> Cursando Pós-graduação |
| | <input type="checkbox"/> Pós-graduada |

2- Qual a teoria que fundamenta o programa de formação continuada de sua rede?

3- De que forma são escolhidas as temáticas dos cursos programados por sua rede?

4- Com que frequência são programadas formações continuadas aos professores de sua rede?

5- Como acontecem essas formações?

6- De que maneira você vê a importância da formação continuada?

APÊNDICE 2
Questionário aplicado aos diretores



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO APLICADO AO DIRETOR

Prezado(a) Diretor(a), para sistematização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, necessito de sua colaboração ao responder o presente questionário, que dará subsídios para que eu conclua minha pesquisa, que tem como tema “ **OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE CRICIUMA** ”.

Sua contribuição me será muito útil, e agradeço antecipadamente.

Acadêmica: Anelise Cristina Martins

1 Qual a sua formação?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Magistério | <input type="checkbox"/> Cursando outro curso superior |
| <input type="checkbox"/> Cursando Pedagogia | <input type="checkbox"/> Graduada em outro Curso Superior |
| <input type="checkbox"/> Graduada em Pedagogia | <input type="checkbox"/> Cursando Pós-graduação |
| | <input type="checkbox"/> Pós-graduada |

2 Qual a teoria que fundamenta o programa de formação continuada de sua rede?

3 De que forma são escolhidas as temáticas dos cursos programados por sua rede?

4 Com que frequência são programadas formações continuadas aos professores de sua rede?

5 Como acontecem essas formações?

6 De que maneira você vê a importância da formação continuada?

APÊNDICE 3
Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

Prezado(a) Professor(a), para sistematização do meu Trabalho de Conclusão de Curso, necessito de sua colaboração ao responder o presente questionário, que dará subsídios para que eu conclua minha pesquisa, que tem como tema “ **OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE CRICIUMA** ”.

Sua contribuição me será muito útil, e agradeço antecipadamente.

Acadêmica: Anelise Cristina Martins

1 Qual a sua formação?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Magistério | <input type="checkbox"/> Cursando outro curso superior |
| <input type="checkbox"/> Cursando Pedagogia | <input type="checkbox"/> Graduada em outro Curso Superior |
| <input type="checkbox"/> Graduada em Pedagogia | <input type="checkbox"/> Cursando Pós-graduação |
| | <input type="checkbox"/> Pós-graduada |

2 Qual a teoria que fundamenta o programa de formação continuada de sua rede?

3 De que forma são escolhidas as temáticas dos cursos programados por sua rede?

4 Com que frequência são programadas formações continuadas aos professores de sua rede?

5 Como acontecem essas formações?

6 De que maneira você vê a importância da formação continuada?
