

FORMAÇÃO CONTINUADA: DA REPRODUÇÃO FRAGMENTADA À INTENCIONALIDADE CONTEXTUALIZADA

CONTINUING EDUCATION: FRAGMENTED REPRODUCTION TO INTENTIONALITY CONTEXTUALIZED

Neuci SCHOTTEN¹

Joana Paulin ROMANOWSKI²


Resumo: O artigo aborda a formação de docentes que atuam em cursos profissionalizantes na educação básica matriculados no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. O objetivo é compreender as aprendizagens da docência proporcionadas pela participação de curso de formação de professores desenvolvido no PARFOR. Realizou-se uma pesquisa descritiva de cunho qualitativa, os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2009). Os participantes receberam um número de P.1 a P.17, para salvaguardar o anonimato dos envolvidos. Os resultados da pesquisa, apontam que os professores desenvolveram concepções mais conscientes e críticas no contexto escolar e um olhar reflexivo no desenvolvimento do currículo.

Palavras-chave: Formação continuada. Saberes pedagógicos. Profissionalização docente.

INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado lugar de destaque nas políticas educacionais na perspectiva de elevação da titulação e na promoção de uma formação profissional adequada ao desempenho dos professores da educação básica. Neste sentido, a legislação tem elevado o nível de exigência de formação para atuação na Educação Básica, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, determina que a formação dos professores da educação básica ocorra em cursos de licenciatura de nível superior. Para que esta determinação possa ser alcançada o Plano Nacional definiu como meta a realização de programas para a formação dos professores que se encontrem atuando na educação básica sem a formação específica para a docência.

Para atender essas exigências um conjunto de medidas foram realizadas pelos órgãos governamentais. Entre os programas criados está o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR ofertado por universidades públicas. Os objetivos do referido programa são induzir e fomentar a oferta de educação

¹ Doutoranda em Educação - PUCPR, Mestre em Educação pela PUCPR (2013); atualmente é Gestora do Departamento de Educação - DEPEDUC/PROGRAD - REITORIA – UTFPR. E-mail: neucisch@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-5682-5605>.

² Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002); Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: joana.romanowski@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-7043-5534>.

superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos mestres, de acordo com as especificidades de cada rede; contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à Formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

O estudo abordado neste artigo visa analisar o curso de formação de professores vinculado ao Parfor realizado em uma universidade pública do Paraná na perspectiva de do desenvolvimento profissional quanto aos aspectos das relações do sujeito com o contexto escolar e sua prática. Desse modo, a pesquisa examinou que mudanças entre os participantes do Parfor no que diz respeito às suas relações com a instituição, os gestores, o coletivo docente e discente.

O entendimento sobre a formação de professores, intencionalidades e propósitos, perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa proposta. São objetivos do estudo: identificar como se constitui o desenvolvimento profissional docente nos bacharelados, partindo do pressuposto que a formação continuada é uma das possibilidades de promover este desenvolvimento de docentes que atuam na educação básica, bem como, analisar as percepções de professores que acabaram de passar por um processo de dois anos de formação de professores no PARFOR quanto às mudanças em sua prática pedagógica. A questão norteadora do estudo considera: qual a contribuição dos conhecimentos trabalhados ao longo do curso para a melhoria das percepções do docente de todos os processos e relações necessários para efetivação do ensino e aprendizagem, com visão complexa, para além da fragmentação dos conteúdos, na sua prática pedagógica na Educação Básica?

O estudo toma como embasamento teórico os autores Marcelo Garcia (2009), Tardif e Lessard (2009), Pimenta (2002). Discute o processo de formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, entendido no contexto educacional de socialização e de formação nas sociedades modernas. Como reflete Behrens (2007) a profissão exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possa acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, as práticas e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Para tanto, as parcerias são imprescindíveis para o exercício da autonomia do professor, que adquire liberdade com responsabilidade, especialmente na construção do projeto pedagógico da instituição no qual todos

são envolvidos para zelar pela aprendizagem dos alunos e de si mesmos num desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Partindo do princípio de que o papel da teoria é oferecer perspectivas de análise para a compreensão de uma dada realidade, pressupõe-se a necessidade de socialização concomitante ao autodesenvolvimento profissional tanto teórico como da experiência vivida. Para uma interação com a realidade de formação de professores os concluintes do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR - são os sujeitos do estudo. O texto inclui a metodologia do estudo, os fundamentos que o orientam, análise e discussão dos dados e finaliza com as conclusões principalmente quanto às contribuições do Parfor no desenvolvimento profissional docente.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

FORMAÇÃO DOCENTE COMO SUSTENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A formação dos professores tem sido entendida como um dos pilares fundamentais para o exercício do magistério. Na atualidade, diante de demandas sociais para a valoração da educação os desafios foram ampliados. Autores como Moraes e Navas, (2010), questionam a consciência do professor, a maneira como observa e compreende a realidade social complexa. Assim, investigam a formação docente a partir do pensamento ecossistêmico. Para tanto, faz-se necessário conhecimentos de natureza ontológica, epistemológica, metodológica e do contexto educacional. Esses autores alertam para a necessária superação da distância entre as instituições formadoras das escolas e o modelo de formação que ignora o conhecimento e as experiências acumuladas, inquietudes e condições de trabalho do professorado; para tanto, sugerem uma revisão significativa nas bases constitutivas dos sistemas educativos e na formação docente. Busca-se um professor capaz de elaborar projetos coletivamente significativos e relevantes, participante ativo nas propostas pedagógicas da escola e dos processos de aprendizagem de si e dos alunos; com uma prática reflexiva e crítica, capaz de desenvolver a escuta sensível ao ponto de identificar as necessidades básicas dos alunos, intuir suas angústias e transformar tudo isso em subsídios para as atividades de ensino e aprendizagem como sujeito ensinante e aprendente. (MORAES E NAVAS, p.179, 2010).

Um docente capaz de discernimento, atitude crítica diante dos problemas, é um sujeito pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas. Um sujeito observador que percebe o momento adequado das mudanças sociais de nosso tempo. Com abordagem holística; ou seja, com visão do todo propõe-se a formação por meio da religação de saberes que integrem suas propostas, considerando os diferentes contextos. Como expressão de uma tessitura que conecta (MORIN, 2000), a mudança paradigmática implica em maior atenção

aos processos internos, auto organizadores e complexos que envolvem as organizações, os docentes e a sociedade como um todo.

A exigência da profissionalização docente desencadeou uma reivindicação acirrada - como nas demais áreas de atuação social - e a solicitação de capacitação tem merecido destaque no cenário nacional, visto que as expectativas em relação aos futuros trabalhadores da educação emergem num contexto de competitividade econômica e expressa a visão reducionista das relações pessoais e sociais. Quanto à formação docente, considera-se dois aspectos básicos para a sua realização: o conhecimento teórico do campo de conhecimento sobre o qual se almeja atuar (destaca-se a necessidade de se conhecer as relações da área de conhecimento com as demais, sua origem e história, articulada às concepções de homem, de mundo, de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem) e o conhecimento sobre a natureza, constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente. (MARCELO GARCIA, 2009).

O modelo conservador revela o saber fazer segundo o qual o professor realizava a atividade e o aluno copiava ou imitava sem questionar. A transmissão de conhecimentos científicos e culturais, numa visão cartesiana. Tardif e Lessard (2009, p. 17) argumentam a necessidade de estudar a docência como um trabalho porque ele “constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” e continuam: “o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas”.

O estudo sobre o trabalho docente, dessa forma, envolve analisar os processos de formação inicial (específica para que o sujeito possa exercer a profissão com propriedade) e continuada/permanente – importante para se ganhar autonomia e criticidade em dado contexto educacional e social. Considerando a argumentação anterior que revela a necessidade de estudar os processos de formação docente (inicial e continuada), a intencionalidade da reflexão sobre a prática docente coloca-se na compreensão de que a docência abrange preocupações direcionadas para analisar os problemas envolvidos nessa prática e, principalmente, considerar todos os elementos sociais e pedagógicos que compõem a sua atuação profissional. Conforme (Marcelo, 1999, p.11), “[...] a Formação de Professores está se transformando numa área válida e complexa de conhecimento e investigação, que oferece soluções e, por sua vez, coloca problemas aos sistemas educativos”. Três fatores influenciam na formação: o impacto da sociedade da informação, do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Para esse autor (1999), a formação aparece como instrumento para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho.

O programa de governo Parfor, surge como uma política emergencial para contribuir na constituição de saberes necessários à docência para professores atuantes, mas desprovidos da devida formação. A formação contínua a ser um dos modos

de desenvolvimento profissional docente com potencialidade para possibilitar aos mestres a compreensão de sua prática e a partir deste entendimento realizar mudanças na sua atuação, justifica a necessidade crescente de investir em formação. No caso deste estudo, por envolver formação Continuada de professores que atuam na educação profissionalizante e que, modo geral, não tem formação para o exercício do magistério.-

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a [...] “reflexão epistemológica da prática de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação (MARCELO, 1999, p. 28). A necessidade de melhorar os níveis de aprendizagem e sucesso dos alunos, segundo Day (2001) tem como foco a qualidade do ensino e de seus profissionais, em busca de assegurar uma formação continuada. Apesar desses esforços, culturalmente, os mestres atuam muito isoladamente, o que leva as ações que se situam sempre na fala sobre o ensino e não para a reflexão sobre a própria prática. Para o autor, desenvolvimento da carreira é normalmente acompanhado de um sentido de inconsequencialidade, como se o modo de desenvolver a carreira não tivesse consequência na sala de aula.

A condição do professor como intelectual, conforme defende Contreras (2002, p. 157), sugere a necessidade de desenvolver conhecimentos sobre o ensino e de entender sua natureza socialmente construída. O processo de formação do professor que realiza um trabalho intelectual [...] “supõe a institucionalização de um campo de trabalho, já que as interações cotidianas entre os pares constituem o fundamento das relações sociais na escola, relações estas que envolvem as relações de trabalho, isto é, as relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho” (PIMENTA, 2002, p. 23). O trabalho docente, a partir destes pressupostos, indica a necessidade de saberes docentes indispensáveis ao desempenho profissional do docente, envolvendo, assim, todos os saberes integrados para esta atuação. “Decisivamente, uma construção subjetiva, individual e intransferível, e envolve um esquema de ação altamente complexo, desenvolvido pelo e para o sujeito por meio do conhecimento situado e da experiência” (MARCELO GARCIA, 2009).

Nos casos dos professores bacharéis que atuam em cursos profissionalizantes, a formação inicial não foi para a docência; deste modo, a formação continuada recebida no programa poderá colaborar para a construção desses saberes, de modo a diferir da lógica de mercado, conduzindo neste processo uma educação que efetive as aprendizagens da docência.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo visa identificar como se constitui o desenvolvimento profissional docente na formação de bacharéis, partindo do pressuposto de que a formação continuada abre a possibilidade de promover o desenvolvimento de docentes que

atuam na educação básica, bem como, analisar as percepções de professores que acabaram de passar por um processo de dois anos de formação no PARFOR quanto às mudanças em sua prática pedagógica. Nesta perspectiva foi realizada uma pesquisa descritiva de cunho qualitativa, envolvendo quarenta e seis professores de duas turmas do curso em respostas a um questionário empregado na coleta de dados. O questionário foi organizado com quatro questões abertas que buscavam levantar as percepções dos professores cursistas quanto às mudanças em sua prática pedagógica e a relação do professor com o contexto escolar. Os dados foram analisados a partir do *Conteúdo*, conforme proposto por Bardin (2009). Os questionários foram encaminhados por e-mail, e apesar da insistência para a participação do estudo, retornaram dezessete questionários respondidos, correspondendo a 37% dos convidados. Os participantes receberam um número de P.1 a P17, para salvaguardar o anonimato dos envolvidos.

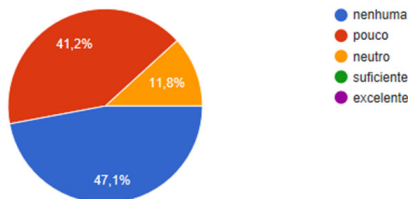
A FORMAÇÃO RECEBIDA E A SUA RELAÇÃO COM O CONTEXTO EDUCACIONAL

Este estudo focaliza o Parfor e expressa neste item a análise dos dados obtidos nas respostas dos questionários. Foi verificado que, antes da realização do curso, os docentes centravam sua ação no contexto da aula, sem observar a relação entre a atuação docente e a formação a ser realizada no curso em que atuam. Ao serem consultados responderam que não estabeleciam relação (ou estabeleciam pouca relação) com o currículo do curso, conforme expressa o gráfico de respostas. Segundo P.7: “utilizava para criar planos de aula sem refletir ou questioná-lo”. O professor cursista P.10 afirma: “era utilizado somente para direcionar conteúdos trabalhados em sala de aula”. O participante P.8 escreve: “não entendia a sistematização da escola. Currículo era mera formalidade”; o plano de aula era algo para controle da gestão. Desse modo, parece que o currículo é considerado um instrumento burocrático a ser preenchido e entregue à gestão pedagógica, sem relação com a sala de aula. No gráfico 1, a seguir,

Gráfico 1.

Qual a sua relação com o currículo antes PARFOR

17 respostas



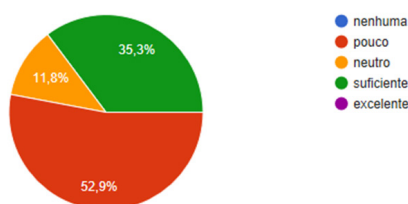
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Antes do curso, eles apresentavam uma visão desarticulada de escola e de currículo: “limitava-se ao ter que dar conta do currículo formal ou prescrito de maneira acrítica”. O professor como um prático, sem refletir sobre espaços e tempos escolares. (VEIGA, p.15, 2009). Ao avaliarem a contribuição do Parfor na relação com o currículo, os cursistas expressam um novo modo de entendimento. Para P10 “hoje, tenho uma consciência de que o currículo é norteado ou norteia meus objetivos em sala. Afinal toda atitude tem uma certa intencionalidade”. Neste relato percebe-se a ampliação no modo de perceber a escola e a sua complexidade. A percepção da crítica do currículo aparece na fala do P. 7, “hoje analiso o currículo de forma mais crítica, tento compreender o contexto escolar, quem é o aluno e a escola naquela comunidade para pensar meus planos de aula”. O aluno P.16 escreveu “após a formação entendi o currículo de forma mais ampla e interdisciplinar, busco mais os meus colegas para trocar experiências”. O gráfico 2, apresenta dados que indicam alteração significativa desta mudança, pois 52% dos respondentes afirmam que passaram a estabelecer relação com o currículo.

Gráfico 2

Qual a sua relação com o currículo depois PARFOR

17 respostas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Verifica-se uma disposição para o que (Veiga, 2009) chama de aprimoramento do processo de formação numa educação concebida como prática social, pois os professores que antes desconheciam a relação entre as aulas e o currículo do curso manifestam uma percepção desta relação. Entendemos que o espaço escolar e o currículo perpassam as práticas docentes e perguntamos como era a relação do professor com seus alunos antes e depois da formação.

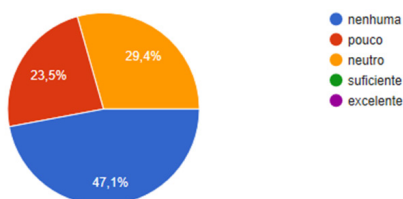
Nesta perspectiva da relação entre o contexto social e à docência foram coletados dados em torno da relação entre o docente e a gestão da escolar. As respostas evidenciam que o conhecimento adquirido no programa possibilitou o estabelecimento do diálogo crítico entre professores, gestores e alunos, principalmente por se tornarem mais conscientes de suas práticas. P.8 colocou que “após a formação a sua relação com a gestão e o grupo docente tornou-se mais crítica e mais participativa com ideias, soluções e vejo que posso fazer mais na direção escolar”. Os gráficos adiante confirmam este indicativo: o gráfico 3 aponta que antes do curso a relação

com a gestão escolar era pouca ou nenhuma, pois 41 % dos respondentes indica ausência de relação e 23,5% identifica pouca relação com a gestão escolar.

Gráfico 3

Qual a sua relação com a gestão antes PARFOR

17 respostas



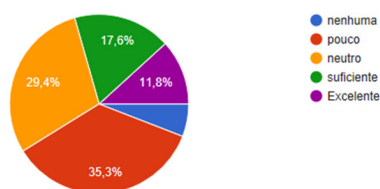
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

E o gráfico quatro indica mudanças nesta perspectiva após o curso pois ocorre uma diminuição do número daqueles que declaram pouca ou nenhuma relação com a gestão escolar. Novamente evidencia-se a contribuição do Parfor.

Gráfico 4

Qual a sua relação com a gestão depois PARFOR

17 respostas



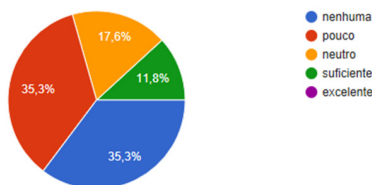
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Em relação à formação para a docência na perspectiva de estabelecimento de relações sociais, foi indagado como os professores conectavam-se antes e depois do curso. O gráfico 5 indica que a associação entre os docentes era pouca ou inexistente para mais ou menos 71% dos respondentes.

Gráfico 5

Qual a sua relação com o grupo docente antes PARFOR

17 respostas



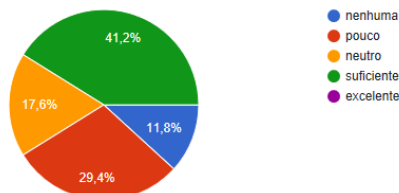
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Após o curso os percentuais são alterados e o gráfico 6 mostra o quanto foi atenuada a falta de relações mais colegiadas, pois os percentuais de pouca ou nenhuma passam a totalizar 41 %. Este aspecto carece de outros estudos para identificar os motivos para os professores não se relacionem com mais constância entre si.

Gráfico 6

Qual a sua relação com o grupo docente depois PARFOR

17 respostas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

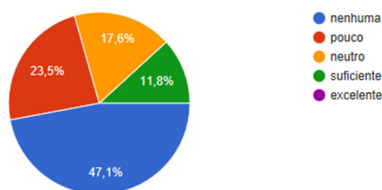
Em torno da prática docente, as contribuições do Parfor para mudanças foram mais intensas, como mostra o depoimento de P.8: “[...] busco a participação e comunicação com os alunos depois da formação”. O sujeito 16 reconheceu a importância da construção de uma nova postura: “ainda tenho um pouco de isolamento e autoritarismo, mas que está sendo desconstruída aos poucos”.

O gráfico 7 indica a relação anterior ao curso em que quase 70% dos professores declarava ter pouca ou nenhuma relação com os alunos.

Gráfico 7

Qual a sua relação com os alunos antes PARFOR

17 respostas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

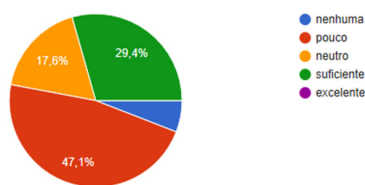
Os dados mostraram que os professores refletiram sobre suas práticas criticamente reavaliando seus planos e práticas. O professor/aluno P.16 relatou: “tinha uma relação bastante isolada, tradicional e autoritária”. P.18 afirmou: “tinha uma relação imparcial, mais doutrinária, sem muita comunicação ou abertura”. Após a formação ficou evidente uma postura mais próxima dos professores com a escola e seus alunos, reconhecendo a importância da participação dos mesmos no processo de ensino/aprendizagem. O professor/aluno P.2 desenvolveu no curso “[...] um outro olhar levando em conta a diversidade”, tal colocação evidencia uma concepção de educação e de currículo que ultrapassa o conteúdo prescrito.

No gráfico 8 está indicada a mudança ocorrida, pois apesar de ser pouca ainda, o índice de nenhuma relação foi reduzido para 15% e o de suficiente aumentou em 18%.

Gráfico 8

Qual a sua relação com os alunos depois PARFOR

17 respostas



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Além dessas mudanças nas relações foi evidenciada a mudança na compreensão da prática pedagógica como a professora P1 relatou: antes do programa não tinha “muito embasamento das questões educacionais”. A formação destes profissionais

foi bastante desafiadora, visto que se tratava de especialistas em diferentes áreas do conhecimento e buscavam uma qualificação profissional para atuarem como professores. As mudanças nas bases legais e curriculares traziam novas abordagens a serem desenvolvidas e as instituições formadoras deveriam assegurar que tais processos ocorreriam nesses cursos. A solução encontrada para atender a este desafio ocorreu de forma coletiva e a equipe de professores que iria atuar nestes cursos encontrou respostas criativas para o currículo numa abordagem crítica da docência, organizando uma proposta a ser desenvolvida sob esta tendência, encurtando a distância entre a teoria discutida em sala e a vivenciada na rotina dos atores dessa pesquisa. Para (Veiga, p.19, 2009) “[...] a formação do professor é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação”.

Assim, o Parfor como curso de formação contribui com o desenvolvimento profissional docente na formação de bacharéis, pois a análise das percepções de professores cursistas indica a ocorrência de mudanças em sua prática pedagógica. Segundo (Veiga, p.20, 2009), “[...] o próprio contexto do processo formativo justifica a reivindicação de uma melhor formação”. Os depoimentos dos professores revelam a importância e das mesmas. Essas mudanças envolvem relações sociais mais amplas entre as aulas e o currículo, entre o docente e a gestão e entre o colegiado de professores. Com efeito, mudanças na prática pedagógica melhoraram a relação com os alunos e a compreensão da aula, da prática docente. Para Veiga (2011, p. 267),

[...] a organização da aula como projeto colaborativo para nossa reflexão, buscando abrir caminhos para uma discussão frutífera. As contribuições voltam-se para o campo da aula e, ao mesmo tempo, buscam compreender que a concretização do projeto colaborativo depende do envolvimento e da participação ativa dos professores e alunos”.

Conforme Veiga (2011), o espaço de aula é uma construção histórica. Não é apenas um mero espaço físico no qual se desenvolve o processo didático. A aula, num sentido mais amplo, é o espaço, a situação, o âmbito humano específico – social e temporalmente configurado –; propicia um conjunto de experiências e estímulos que interagem com professores e alunos. Segundo os referenciais considerados no estudo, na medida em que o exercício da prática vai sendo iluminada pelos conhecimentos pedagógicos, acontece também um processo no qual o professor, durante o seu exercício, compreende o seu desenvolvimento profissional por ser um processo contínuo e permanente de busca pela formação pessoal, levando à construção crítica de seu fazer, ampliando o olhar e os saberes da prática docente, sem tirar-lhes a segurança para atuar. As proposições de Day (2001), Marcelo (1999, 2009), Pimenta expressam a potencialidade dos processos de formação inerentes aos cursos.

Com efeito este movimento de oferta de curso de formação pedagógica ao contemplar metodologias que focalizem a produção de conhecimento significativo para construir uma formação que leve ao desenvolvimento pessoal, social e profissional como cidadão se apresentam para além da formação técnica para a docência. Programas

como Parfor ofertados por universidades públicas precisam ter continuidade, uma vez que não há licenciaturas ofertadas para a formação de professores da educação profissionalizante, e também devido a expansão desta formação na educação básica do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de dados evidenciou que os professores/alunos tinham conceitos de currículo desarticulados, limitados e fragmentados, reduzindo a aula ao seu espaço e tempo, percebendo o processo com características burocráticas, conteudistas e formais. Este cenário é alterado após a formação realizada no Parfor, como indicam as análises deste estudo. Com efeito, emerge uma necessidade de se criar e manter oportunidades para a formação continuada, preferencialmente de maneira institucional, ofertado por universidades. A partir desse entendimento, esse contexto suscita que a formação continuada do professor é o estímulo para a continuidade da própria formação.

Os sujeitos da pesquisa relataram, de maneira geral, que realizavam o processo de ensino-aprendizagem sem a compreensão da totalidade e da intencionalidade. Antes da formação, estabeleciam relação com um ensino transmissivo, de modo autoritário com os alunos; fixava-se o isolamento com a gestão da escola e demais professores. Isso contribuía para o individualismo na profissão docente, a qual requer socialização para efetivar o desenvolvimento.

A formação proporcionada no Parfor foi desafiadora, visto que se tratava de docentes bacharéis, especialistas em diferentes áreas do conhecimento, buscando qualificação profissional para atuarem como professores. Embora os embates em sala de aula tenham, muitas vezes, provocado discordâncias e levantamentos opostos, os relatos demonstram que os professores, adquiriram consciência sobre o processo educacional, refletindo de modo mais crítico sobre a própria prática, a escola e o currículo.

Partindo dessa perspectiva, espera-se que as políticas públicas de educação tenham continuidade na promoção de ações e programas no âmbito político, social, econômico e cultural, provoquem mudanças nos saberes específicos e pedagógicos necessários para a docência e a construção do conhecimento, superando a superficialidade direcionada apenas para aumento de indicadores quantitativos. Com efeito, programas de formação podem conscientizar, desvendar e entender o que ocorre neste complexo processo de ensino-aprendizagem. Cursos e programas contribuem na busca de propor mudanças e melhorias nos variados processos que integram os saberes docentes, constituindo um docente capaz de discernimento, atitude crítica diante dos problemas, pesquisador, interdisciplinar e/ou transdisciplinar em suas atitudes, pensamentos e práticas.

SCHOTTEN, N.; ROMANOWSKI, J. P. Continuing education: fragmented reproduction to intentionality contextualized. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 1, p. 149-162, 2020.

Abstract: The article discusses the training of teachers who work in professional courses in basic education, teachers of teacher training course enrolled in the national programme for the training of teachers of basic education-PARFOR. The goal is to understand the learning teaching offered by the participation of teacher training course developed in PARFOR. A descriptive qualitative oriented research, data were analyzed from the analysis of content, as proposed by Bardin (2009). Participants received a number of p. 1 the P17, to safeguard the anonymity of the teachers involved. The search results indicate that teachers more aware and critical concepts developed in the school context and a reflective look at the development of the curriculum.

Keywords: Continuing education. Pedagogical knowledge. Teaching professionalization.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitário. *Revista de Educação*, Porto Alegre/RS, n.3 (63), set./dez. 2007, p. 439-455.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.
- _____. (20 de Dezembro de 1996). Lei nº 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*.
- CONTRERAS, J. A. *autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional dos Professores - os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente*. Como se aprende a enseñar. Madrid, España: Narcea ,S.A. de Ediciones, 2009.
- MARCELO GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Lisboa: Porto Editora, 1999.
- MORAES, Maria Cândida. NAVAS, João Miguel Bataloso. *Complexidade e transdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro, (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Aventura de formar professores*. Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas – SP: Papyrus. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios Práticas*. Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico 2ª Edição. Campinas – SP: Papyrus. 2011.

Recebido em: 09/04/2019

Aprovado em: 10/10/2019