



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

**MARIA APARECIDA BARBOSA SILVA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO:  
UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA GESTAR**

Salvador  
2010

**MARIA APARECIDA BARBOSA SILVA**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO:  
UMA EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA GESTAR**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Maria Inez Carvalho  
Co-orientadora: Ana Paula Moreira

Salvador  
2010

A

Deus, por ter me permitido viver.

A família, pelo apoio incondicional.

Rayane, filha amada, por ter me levado a acreditar que os sonhos são possíveis de realizar.

## AGRADECIMENTOS

São tantos e tão especiais...

A Deus, por tudo: pela vida, pela fé, pela esperança renovada a cada dia, pela certeza de não está sozinha nos momentos mais difíceis, sem palavras...

À minha família Ray, filha amada pelo amor, carinho e apoio em todos os momentos. Peço desculpas pelas horas de isolamento e introspecção. Mas, para atingir meu objetivo, isto foi necessário.

À minha Orientadora, Professora Doutora Maria Inez Carvalho, pelas orientações e o acompanhamento para a realização desta etapa. Sem esquecer e de forma muito especial a minha Co-orientadora, Mestranda em Educação Paula Moreira, pela paciência e pelo apoio incondicional durante toda a trajetória, nas idas e vindas, nos desfechos e retomadas sua presença foi muito importante.

Às professoras que fizeram parte da minha pesquisa, pela confiança em prestarem seus depoimentos, a doação dos seus tempos, enfim, sem elas não teria acontecido.

Aos meus professores e professoras da Faced e de outras unidades de ensino pelas orientações desde o início desta caminhada, onde descobertas e conclusões foram permeadas por tensão, angústia, alegria e satisfação. Sentimentos contraditórios, porém igualmente intensos.

E a todos que de uma forma ou de outra contribuíram para a conclusão deste trabalho, meu muito obrigada.

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho foi resultado de uma investigação a cerca da formação continuada de professores do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I, implementado na rede municipal de ensino de Lauro de Freitas para formação de professores da Educação Básica. Para tanto, foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa: bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Os dados foram coletados através de entrevistas e questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, e analisados minuciosamente com um olhar crítico/investigativo com o intuito de visualizar a percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O objetivo maior deste trabalho foi analisar em que medida a formação continuada do programa GESTAR impactou a escola no sentido de melhorar a prática do professor na sua ação pedagógica. Com o término da investigação foi possível constatar que o desempenho dos professores melhorou em sala de aula e conseqüentemente o nível de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Formação continuada; GESTAR I; prática docente.

## SUMÁRIO

<b>1 Introdução</b>	<b>8</b>
<b>2 GESTAR – programa de formação continuada</b>	<b>20</b>
<b>3 Formação continuada e o professor que reflete sua prática</b>	<b>28</b>
<b>4 Procedimentos metodológicos</b>	<b>35</b>
<b>5 O que dizem as professoras cursistas / palavras das professoras</b>	<b>38</b>
<b>6 Considerações finais</b>	<b>48</b>
<b>Referências</b>	<b>50</b>
<b>Apêndices</b>	<b>52</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Do Brasil colonial aos nossos dias, a *educação* tem sido um dos grandes desafios para a sociedade brasileira. A escola é, sem dúvida, um espaço de encontros. Sujeitos concretos se movimentam neste espaço para aprender e ensinar. Entre todos esses sujeitos participantes do espaço escolar, o professor e o aluno são os mais importantes. O professor potencialmente pode influenciar a qualidade da educação e transformar a escola dos sonhos em escolas possíveis e reais. Portanto, a formação do educador pode fazer grande diferença para a construção de uma escola com práticas transformadoras que possibilitem tanto ao professor quanto ao aluno a criticidade e a reflexividade nas e das ações desenvolvidas no âmbito escolar e no meio social.

A formação de professores vista como um processo contínuo que envolve análise e reflexão na e da prática cotidiana do educador é um dos possíveis meios para trazermos para o centro das discussões acadêmicas e, também escolares, a tematização da prática na sala de aula. O professor precisa estabelecer um diálogo entre teoria e prática docente, as suas vivências de sala de aula não devem ficar somente neste espaço, devem ser socializadas em momentos de discussão, reflexão e análise, nos grupos de formação, nas academias e nas instituições que vêm discutindo e refletindo sobre a questão da formação do educador. Acreditamos que é a partir desse entrelaçar que as teorias podem ganhar sentido, na visão do professor, e tornarem-se eficazes no processo educativo. Do mesmo modo, a prática docente ganha substância e assim poderá deixar de ser meramente mecânica, sem fundamentação e desestimuladora tanto para o próprio educador quanto para os educandos.



É sabido que, no contexto atual, os educadores são desafiados cotidianamente para enfrentar uma série de questões e situações nos campos econômico, social e cultural e muitas vezes não estão ou não se sentem preparados para lidar com tais situações. De certo modo, o professor é responsabilizado pelo fracasso escolar dos educandos e poucas vezes reagem no sentido de mostrar socialmente que fatores externos à escola estão prejudicando o desempenho dos alunos e que a escola sem o apoio da comunidade, ou seja, das famílias dificilmente conseguirá desenvolver estratégias para superar as dificuldades e os problemas que tem afetado a qualidade da educação. Cabe lembrar um poema de Drummond, musicado por Paulo Muniz que diz:

E agora, José?  
A festa acabou,  
A luz apagou,  
O povo sumiu,  
A noite esfriou,  
E agora, José?  
E agora, você?  
(...)

Na verdade, ser professor é uma tarefa complexa porque cabe a ele não só saber e dominar os conteúdos a serem ensinados, mas é da sua competência, também, saber fazer a transposição didática desses conteúdos para favorecer a criação de um ambiente propício a aprendizagem das crianças, jovens ou adultos que estejam na condição de aprendizes. E vai além, ele, o educador, ainda precisa saber lidar com a indisciplina dos alunos e saber gerenciar uma sala de aula, caso contrário, além de ser visto como incompetente pelos colegas de trabalho, pelos próprios alunos e pelas famílias, contribui para aumentar a crença de que o fracasso escolar é fruto da má formação do educador, quando sabemos que a questão vai muito mais além. Para reforçar o que penso sobre a complexidade que é uma sala de aula, trago Pavanello e Andrade (2002, p. 82) que observam:

É uma tarefa complexa porque o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula exige uma sólida formação teórica e interdisciplinar, que não só os habilite a compreender o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, como também lhes assegure o domínio dos conteúdos a serem ensinados nesse nível da escolarização.

Ressaltamos, assim, que exercer a função docente requer um conjunto de habilidades e competências que perpassam pelos quatro pilares da educação, (UNESCO, 2002) estabelecidos por Delors no livro “*Educação: um Tesouro a Descobrir*”, *saber conhecer, fazer, conviver e ser*. Pois é necessário *saber conhecer* para *saber fazer* bem, uma vez que o conhecimento possibilita a ação, no fazer bem se aprende a conviver com as diferenças, as adversidades, etc. E na *convivência*, interagindo em múltiplos espaços, aprende-se a ser professor em constante processo de formação. Já no *aprender a ser*, buscamos desenvolver a aprendizagem integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades do indivíduo.

Sabemos que no exercício da profissão docente não existe um ponto fixo de partida e de chegada na questão da formação; é um processo contínuo, enfatizamos assim que a mesma assume a forma de um espiral, porque a partir do momento que se inicia ela passa a ser contínua, ainda que não tenhamos essa percepção clara de que nos momentos em sala de aula estamos num processo constante de formação.

Desse modo, a formação inicial e continuada são essencialmente necessárias para garantir aos educandos e a sociedade, em geral, profissionais habilitados para o exercício da sua profissão. É importante clarificar que a segunda não se apresenta como uma simples atualização, mas como um processo de formação que possibilita ao educador continuar pensando e refletindo sobre a sua práxis, bem como aliá-la às necessidades da contemporaneidade.

Para situar o nosso estudo, vamos retomar alguns momentos que marcaram a trajetória da formação de professores no Brasil. De acordo com Pimenta (1992, p.93) a “retomada histórica

tem sentido para que se possa compreender a atual problemática da formação de professores vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje”.

Neste sentido, vamos fazer um recorte na história de formação de professores no país pegando como ponto de partida a Lei 4024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a primeira a fixar as diretrizes e a legislar sobre a educação em todos os seus graus e modalidades. Estabeleceu os fins da educação com base nos princípios de liberdade, solidariedade, compreensão dos direitos e deveres, respeito à dignidade e liberdade humanas, fortalecimento da unidade nacional, solidariedade internacional, com desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação no bem comum.

No capítulo IV da referida Lei, que trata da formação dos trabalhadores em educação, encontramos do artigo 52 ao 57 as determinações direcionadas à formação dos profissionais da educação (orientadores, supervisores e administradores escolares) e a formação inicial de professores para atuarem nas diversas etapas da escolarização dos indivíduos. Ressalto que a formação continuada de professores nesta lei aparece de forma muito tímida, quase imperceptível, em um pequeno trecho no artigo 55, que diz que os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. Neste momento da nossa história ainda não temos uma política clara e definida para a formação continuada de professores, a própria redação do artigo na lei é confusa e não delimita o campo de formação continuada para professores.

Em 1971, com o país ainda sob o comando da ditadura militar, cria-se a Lei nº 5.692/71, segunda Lei Federal a fixar as diretrizes e bases referente ao ensino no Brasil. A formação continuada de professores, nesta legislação, aparece superficialmente no artigo 38 com a seguinte redação: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação”. Vejamos que a lei não garante ao professor o direito à formação contínua, a responsabilidade dos sistemas de ensino como está expresso na legislação é apenas de estimular o aperfeiçoamento e a atualização do professor.

Em 1982, surgiram os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, (CEFAMs), criados pelo governo federal para aprofundar a formação de professores em nível médio com carga horária em período integral. A princípio essa iniciativa foi disseminada em seis estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Em 1987, expandiu-se para nove estados, dentre eles Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo.

Contudo, a grande mudança na educação referente à formação do professor seria em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, onde no Art. 62 da referida lei reza a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica. E que as redes públicas e privadas e os profissionais da educação teriam um prazo de dez anos para se adaptarem à nova legislação. Porém ao analisar a redação do Art. 62, conclui-se que embora haja a “exigência” da formação docente em nível superior, no mesmo artigo também se permite a atuação de professores com formação mínima em nível médio na educação infantil e fundamental de 1ª a 4ª série. É interessante ressaltar que, depois de mais de uma

década da criação da LDB de 1996, um grande percentual de professores no país ainda atuam sem a devida formação exigida pela lei como mostra os dados divulgados pelo Inep na tabela a seguir:

Tabela 1- Percentual de funções docentes que atuam no ensino fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação – Brasil e Regiões – 1991 a 2002

Unidade Geográfica	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	Médio		Superior	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
	2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3

Fonte: MEC/Inep.

Observa-se em nossa região uma distância grande entre o ideal de formação e a realidade que temos apresentada nos dados da tabela do último senso escolar. Em 2002 eram 77, 1% de professores atuando de 1ª a 4ª série com formação em magistério e apenas 12, 3% nas mesmas classes com nível superior. Se analisarmos o período de 1991 a 1996, ano da promulgação da LDB 9.394/96, percebe-se que os avanços na formação do educador, antes da legislação, foram poucos. Vejamos que não chega a 1% em cinco anos e posterior a lei esse percentual aumenta quase 100%, pois sai de 6,8% em 1996 chegando a 12,3% em 2002.

Vemos assim que a formação de professores vem ocupando espaços cada vez maiores. A partir da LDB 9.394/96, o campo da formação de professores, com o respaldo da lei, toma grandes dimensões e passa a ser objeto de estudo e discussão no setor educacional e também social, já que se trata da formação de quem tem a responsabilidade de educar pessoas. O professor politicamente comprometido com a formação e a transformação dos sujeitos, da escola e, conseqüentemente, da sociedade, anseia por uma formação dialógica, em que as

teorias e as práticas pedagógicas sejam analisadas e discutidas. Freire diz que “a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Ou seja, é por meio de uma reflexão sobre a prática que o professor pode transformar a curiosidade ingênua em crítica. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire 1996, p 38).

A LDB 9.394/96 no capítulo que trata dos profissionais da educação reforça o que já foi colocado em evidência por Freire e outros grandes pensadores da educação que tem teorizado sobre a ligação entre teoria e prática docente. A lei estabelece que a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento, a associação entre teorias e práticas inclusive mediante a capacitação em serviço.(BRASIL, 1996).

A formação continuada, conforme a Lei 9.394/96, poderá ser realizada usando os mecanismos e as tecnologias da educação à distância. No momento atual, visualizamos um crescente empenho dos órgãos centrais em propiciar aos professores que atuam na Educação Básica meios de dar continuidade ao processo formativo em serviço. A Plataforma Freire<sup>1</sup> é um exemplo concreto de ações voltadas para a formação continuada de professores. Ressaltamos, mais uma vez, que é um grande passo na questão da formação, não só de professores como também de outros profissionais uma vez que estamos numa era de grande desenvolvimento dos meios tecnológicos, da comunicação e da informação.

---

1 Plataforma Freire, criada pelo Ministério da Educação, é a porta de entrada dos professores da educação básica pública, no exercício do magistério, nas instituições públicas de ensino superior

O Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001 traz avanços significativos para a formação de professores. Na referida lei, a valorização do magistério é vista a partir de uma política global que implica simultaneamente, *a formação inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.*

É coerente neste estudo dizer que “a incontestável crescente importância dada à formação de professores é derivada da valorização/defesa de algumas perspectivas educacionais que tomam corpo no recente fim de século”. (Carvalho, p.161, 2008)

Como já foi dito em parágrafos anteriores que a formação de professores tem forma espiral, neste trabalho vamos nos deter a uma pequena parte desse espiral no campo da formação contínua que corresponde a um curso de formação continuada em serviço oferecido pelo Ministério da Educação para professores da educação básica que atuam em turmas do 4º e 5º ano do ensino fundamental de nove anos, realizado no Município de Lauro de Freitas na Região Metropolitana de Salvador.

Assim temos como objeto de estudo o programa GESTAR - Gestão da Aprendizagem Escolar-, e o nosso desafio é analisar em que medida a formação continuada do Programa Gestar tem impactado a escola no sentido de melhorar a prática do professor no seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho dos educandos. Para enfrentar tal desafio traçamos as seguintes ações:

Quanto ao Programa:

- ◆ Identificar a concepção de formação continuada presente no programa Gestar;
- ◆ Verificar se o curso de formação é desenvolvido conforme a sua proposta;

Quanto aos resultados do Programa:

- ◆ Levantar as mudanças ocorridas na atuação do professor cursista;
- ◆ Analisar o que diz o professor cursista em relação a sua prática após o programa.

Apesar de haver uma grande discussão em torno da formação continuada de professores, ainda assim é pouco diante da dimensão que esta temática ocupa no meio educacional, e da sua importância para o meio social como um todo. Quanto ao programa Gestar, a produção de estudos em torno do mesmo é bastante escassa no meio acadêmico, o que torna um campo de estudo necessário quando pensamos nas diversas etapas de formação de professores.

Dentre os programas de formação continuada do Ministério da Educação, o GESTAR merece atenção especial por parte do meio acadêmico, das universidades e dos institutos superiores de formação de professores, pois se trata de um curso de formação para profissionais que atuam na educação básica. Esta modalidade de ensino tem apresentado um grande déficit em relação à formação docente e, conseqüentemente, afetado a qualidade da educação.

Como o Gestar é um curso de formação continuada em serviço para professores da Educação Básica cabe a nós, acadêmicos e interessados na área, conhecer a proposta pedagógica e os componentes curriculares do programa Gestar, assim como verificar por meio de estudos os possíveis avanços no desempenho dos professores cursistas. Não basta apenas que os sistemas



de ensino ofereçam os cursos de formação, estes devem atender as demandas do momento atual.

A partir desse estudo poderemos fazer uma análise contrastiva da práxis pedagógica dos professores cursistas antes, durante e depois do curso. Desse modo será possível perceber se houve mudanças significativas no ensino e como consequência maior, a melhoria do desempenho dos educandos, uma vez que a formação do professor deve refletir no ensino.

Gostaria de ressaltar que a escolha desta temática parte também de questões pessoais e inteiramente ligadas à minha área de atuação profissional. Ainda pensando na questão da formação de professores como um todo, tenho me inquietado muito porque cada vez mais temos professores graduados, pós-graduados e com cursos diversos tanto à distância quanto presenciais e as nossas crianças, jovens e adultos aprendem cada vez menos. Esse é um dos pontos que precisa ser analisado, recordo que por volta da década de 90, quando iniciei meu processo de formação como professora, era costume ouvirmos que o baixo desempenho dos alunos era por falta de professores com uma boa formação. Talvez tenha sido uma verdade naquele contexto, zona rural de uma pequena cidade do interior em que os professores do ensino primário na época eram os chamados professores “leigos” (aqueles que não tinham a formação mínima para o exercício docente). Mas no contexto atual de zona urbana, de professores com uma infinidade de títulos, de cursos diversos o desempenho dos alunos continua baixo. Penso que a formação docente tanto inicial quanto continuada assumem importância ímpar para a melhoria na qualidade da educação, mas não sozinha, outras ações devem ser desenvolvidas formando assim um conjunto de políticas públicas voltadas para a

educação como prioridade do estado e direito do cidadão. Cabe, então, não somente aos educadores, mas a sociedade em geral investigar as possíveis causas do fracasso escolar.

Assim, enquanto educadora e tendo passado por várias etapas de formação, a começar pela formação inicial em nível médio, hoje quase extinta do currículo de formação de professores o Magistério, cursos de “aperfeiçoamento”, “capacitação”, “reciclagem” e outros tantos oferecidos nesta caminhada tenho uma enorme motivação tanto pessoal quanto profissional para discutir e refletir sobre essa formação bem como da prática do professor em sala de aula. Dessa forma, completamente inserida neste âmbito, na condição de professora da Educação Básica, vivencio e compartilho com colegas de trabalho queixas, dúvidas, angústias e outros sentimentos que afetam o professor e, conseqüentemente, o seu desempenho em classe. Quanto a minha ligação com a rede municipal de ensino de Lauro de Freitas, saliento que sou professora do ensino fundamental na rede há quatro anos e como outras colegas não participei do programa de formação continuada o GESTAR, pois o mesmo foi oferecido aos docentes que atuavam em turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental de nove anos.

Nesse contexto, vemos que, a formação inicial é a base necessária que possibilita aos professores os primeiros contatos com o ambiente de trabalho, mas é a formação continuada que dará ao docente potencialidade para o enfrentamento dos desafios que surgem em cada momento histórico - pessoal e coletivo. A formação contínua em serviço, além de ser uma necessidade, é um direito do docente estabelecido por lei. É uma das saídas possíveis para a melhoria da qualidade do ensino, no contexto educacional contemporâneo. “Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.”(Freire, 1991, p. 58).

Tratar desta temática é importante também para a construção de um debate rigoroso acerca da formação continuada de professores em exercício.

## **2 GESTAR – programa de formação em serviço**

O GESTAR é um programa do Ministério da Educação, implantado em diversos municípios brasileiros entre 2007 e 2008, através de parcerias entre Municípios, Estado e União. Visa à formação continuada de professores da educação básica e divide-se em GESTAR I e II. Um dos objetivos do programa é elevar o desempenho escolar dos alunos nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, e ainda pretende inovar as estratégias de qualificação do docente e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O programa é baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e utiliza recursos de educação à distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática e o apoio à aprendizagem dos professores cursistas.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR I apresenta -se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores que atuam da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o GESTAR I tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

O Guia Geral do programa GESTAR I, produzido pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento – Diretoria de Assistência a Programas Especiais, recebido pelos professores cursistas, como um material de apoio e apresentação do programa, divide-se em duas partes: a parte I contém as informações gerais sobre o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar e a parte II as orientações para a

implementação das atividades de apoio à aprendizagem do aluno. Segundo este Guia (2007, p. 10) o objetivo geral do GESTAR I é provocar transformações:

- Nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso da língua e da matemática, adquirindo ferramentas para: a) elaborar formas de pensar; b) analisar e criticar informações, fatos e situações; c) relacionar-se com outras pessoas; d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social de seu contexto de vida;
- Na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; b) desencadear e conduzir um processo de ensino que pressuponha a concepção de aprendizagem expressa no Guia Geral do curso;
- Na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento e a avaliação;
- Na reflexão sobre as representações acerca do magistério, do seu papel social e das competências que dele são exigidas.

O programa ainda traz como objetivo oferecer um aprofundamento teórico vinculado a uma concepção de formação continuada em serviço, que busca, segundo o *Guia Geral, 2007*, desenvolver pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva quanto a: concepção de aprendizagem; conteúdos e opções metodológicas.

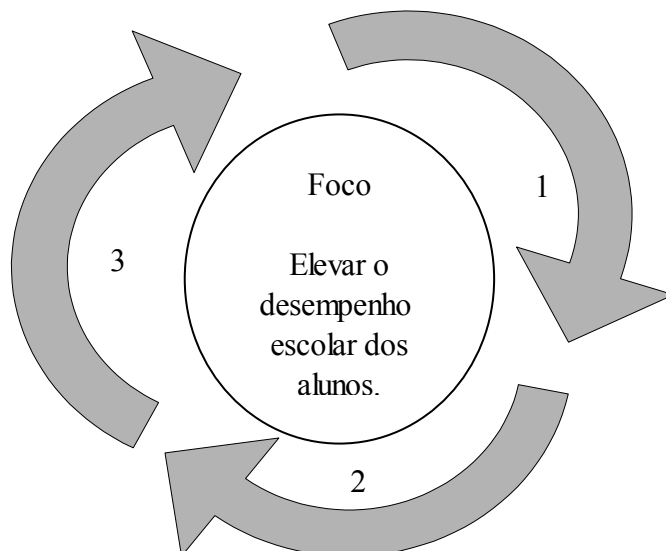
Nesta perspectiva de formação tomo a ousadia de citar autores como Perrenoud (1999), que destaca ser necessário que, em sua formação, o professor tenha contato com ambientes de análise da prática, de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula.

A proposta pedagógica do programa orienta-se pelo que estabelece a LBD Lei Nº 9.394/96, inspirada na constituição de 1988, sobre os fins da educação: *o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho.*

Dessa forma, segundo o manual do programa, os professores são estimulados a refletirem quanto:

- Ao que é aprender e ensinar;
- À definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas;
- Aos indicadores de conteúdos e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

O cerne do GESTAR é o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades básicas do educando a partir da formação em serviço do educador. A proposta do curso se configura da seguinte forma:



- 1) Avaliação diagnóstica dos alunos e planejamento de ensino voltado para o diagnóstico dos alunos;
- 2) Formação continuada em serviço;
- 3) Atividades de apoio a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades esperadas do aluno.

O Gestar I apresenta um conjunto de ações voltadas para a garantia da qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio de atividades de estudo individual à distância e de atividades presenciais: sessões de introdução dos cadernos de teoria e prática (TP), reuniões e oficinas de trabalho para estudos dos Tps, e planejamento do ensino.

As atividades individuais a distância são destinadas ao estudo sistematizado dos conteúdos do Curso de Formação Continuada em Serviço, que contemplam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, oito cadernos de Teoria e Prática para o professor os (TPs); e sete cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos os (AAAs). As atividades presenciais são semanais e desenvolvem-se por meio de reuniões e oficinas de trabalho destinadas ao: a) atendimento às dificuldades dos professores, em plantões individuais; b) acompanhamento das atividades realizadas em sala de aula; c) avaliação das atividades individuais realizadas a distância. As seções presenciais semanais devem ser conduzidas, alternadamente, pelos formadores (um de Língua Portuguesa e outro de Matemática), cada um com frequência quinzenal, já que os professores participavam de ambas, semanalmente.

Os cadernos de teoria e prática (Tps), na área de Língua Portuguesa trazem temas referentes às formas e usos da língua oral e escrita, particularmente os processos de leitura, produção de

textos e análises lingüísticas. Em Matemática, os temas abordados trazem aspectos relativos a conceitualização de números e Sistema de Numeração Decimal, as idéias das operações, as relações entre elas e seus algoritmos, a observação das formas e do espaço na Geometria e as noções sobre grandezas e medidas. Para o processo de aprendizagem do professor e do aluno todos esses aspectos devem ser examinados a partir de situações-problema.

As Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos são organizadas em cadernos denominados AAA. Conforme o Guia Geral, os AAAs são formados por aulas que propõem a mobilização de conceitos prévios e esquemas cognitivos já construídos, retomando, por vezes, conceitos e procedimentos desenvolvidos em aulas anteriores da mesma unidade. As situações didáticas apresentadas nos AAAs visam subsidiar as aulas com atividades individualizadas aos alunos que diferem quanto ao ritmo e a forma de aprendizagem; dar condições a todos os alunos para se integrarem aos processos de ensino aprendizagem que ocorrem regularmente nas classes e apresentar ao aluno formas diferenciadas de resolução de problemas as quais dependam da constituição de conceitos e lógicas do pensar envolvendo novas estratégias complementares àquelas empregadas no cotidiano da sala de aula. Esses cadernos contêm sugestões de situações de aprendizagem para os alunos, com orientações metodológicas para os professores e são complementares aos cadernos de Teoria e Prática.

Conforme o Guia Geral (2007), o programa foi orientado pelos currículos de Língua Portuguesa e Matemática das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental ( 2º ao 5º ano ), e está estruturado de acordo com a matriz curricular apresentada no APÊNDICE B. A matriz curricular é fundamental para a organização e efetivação de um determinado curso. Ela é a base que orienta o planejamento e a execução das ações. É importante que os currículos dos



cursos de formação sejam estruturados de forma que possam atender as necessidades dos alunos e professores em termos de aprendizagem e desenvolvimento. O GESTAR, como já foi posto em evidência se configura em um curso semi-presencial, com uma carga horária total de 366h, distribuídas da seguinte forma: 186h para a realização de atividades presenciais tais como: a troca de experiências e reflexão individual e em grupos, esclarecimento de dúvidas e questionamentos, planejamento e elaboração de situações didáticas e análise crítica da prática em sala de aula e das atividades dos alunos, 140h destinadas às atividades a distância e 40h para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar elaborado pelo professor cursista para finalização do programa.

Em relação a avaliação no programa, a mesma ocorre processualmente ao longo do curso. Conforme a concepção de avaliação colocada em pauta pelo GESTAR os erros e as dúvidas são entendidos como altamente educativos. A análise deles é fundamental para que o educador compreenda como os educandos estão interpretando os fatos e construindo os conceitos. Assim, a avaliação torna-se um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual o professor vislumbra novas oportunidades para o aluno continuar a aprendizagem, visto que o programa é um conjunto de ações de gestão da aprendizagem determinadas pela atividade central de melhoria do desempenho dos alunos, a partir do diagnóstico escolar.

No entanto, para que uma determinada proposta resulte em um trabalho produtivo, é fundamental que os envolvidos no processo de aprendizagem do aluno tenham clareza do papel que devem assumir com responsabilidade e exercê-lo de forma competente. Nesse

sentido, o Guia Geral (2007, p. 33-34) define os papéis do professor regente, do coordenador pedagógico da escola, do formador, do diretor e dos pais neste processo.

Para viabilizar o programa de formação o MEC se responsabiliza pelo material didático do curso (o Guia Geral, os TPS e os AAAs) e a Secretaria Municipal assume as despesas com os formadores e outros materiais de apoio. De acordo com o MEC o GESTAR deve atender a todos os professores em exercício da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental dos municípios em que o programa for implementado. Mas, no município de Lauro de Freitas, por determinação da Secretaria de Educação, o curso foi destinado somente para os docentes que atuavam em turmas da 3ª e 4ª série ou 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Saliento que quando a proposta da formação continuada em serviço do programa GESTAR chegou no município e foi apresentada aos professores nas unidades escolares gerou um clima de tensão e revolta por parte das docentes que foram excluídas e não puderam fazer a inscrição porque a prioridade eram os professores que lecionavam em turmas do 4º e 5º anos.

Quanto a solução usado pelo município para tal decisão, foi de que os demais professores fariam, paralelo ao GESTAR, um outro curso de formação o *PRALER* que para alguns docentes foi visto como um, *quebra galho*, para evitar e/ou diminuir a insatisfação do grupo. *O Praler é um programa semipresencial, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), na modalidade de educação à distância, que utiliza material impresso para o estudo individual e coletivo de professores e formadores do ensino fundamental das escolas públicas.* Mas foi visto pelos professores como *quebra galho* devido a carga horária oferecida pelo GESTAR que foi de 366h e a do Praler de apenas 186h. Entre as alegações da Secretaria de Educação para o curso GESTAR

não se estender a todos de 1ª a 4ª série foi a de que a *ESCOLA* não poderia fechar retirando todos os professores para a formação. Gostaria de lembrar que uma boa parte do curso, os encontros, foram realizados aos sábados. Essa é uma justificativa pouco convincente.

Reitero que o programa teve duração de quatro semestres e aconteceu no período de 2007 a 2008, totalizando 366h de formação com os professores.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR QUE REFLETE SOBRE SUA PRÁTICA**

A formação continuada de professores, conforme o Manual 2007, do Programa Gestar, é entendida como um processo permanente e sistemático de atualização de um profissional, tendo em vista o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimento e da divulgação cada vez mais rápida desse conhecimento pelos meios de comunicação. O manual ainda ressalta que a necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola.

Segundo o Guia Geral (2007) do GESTAR, para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de *ação -- reflexão sobre a ação -- ação*. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo, ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, o processo de *ação -- reflexão*, não se separa da teoria e da prática, mas, ao contrário, articulam-se as duas vertentes para produzir um novo “olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para o professor construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teorias de outros.

Quando pensamos na palavra "formação" vemos que é susceptível de múltiplas interpretações. De origem latina, vem de *formatione*, que significa ato, efeito, modo de formar. Como consta em Houaiss (2001, p. 1.372), o termo reporta-se "ao conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade prática ou intelectual".

Mas, para nós professores, o que significa formação? Que sentido damos a essa palavra? Para tentar elucidar uma resposta a essas questões tomo as palavras da professora Maria Inez Carvalho, que no seu texto *O A-con-tecer de uma formação*, diz: "Os professores em exercício formam-se, ou seja tornam se eles mesmos. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais. O *tornar-se o que se é* é, pois, um processo (ato) imanentemente revolucionário, trata-se de uma volta ao futuro"(Carvalho 2008, p.166) . Dessa forma, entendemos formação como processo, um percurso que segue de forma contínua, experienciando e acontecendo numa relação espaço/tempo, algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometida com a maneira de ler, explicar e intervir no mundo.

Segundo Candau (1996), a formação continuada não deve ser considerada como um mero processo de acumulação ou como a somatória de informações, mas um trabalho onde se busca a reflexão crítica do professor sobre as suas práticas e de construção (e reconstrução) contínua de sua identidade pessoal e profissional.

Autores como Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Perrenoud (1999), entre outros, falam sobre a formação continuada, Freire (1982) fala em formação permanente. Uma formação que dê suporte a um fazer pedagógico e didático em que não se descarte o conhecimento histórico do professor e a introdução do novo, conectado com o velho – construído a partir do que já existe

– e onde as ações sejam pensadas e refletidas dentro do fazer pedagógico cotidiano. Nesse momento se institucionaliza um processo constante, interativo, reflexivo de valorização do conhecimento do professor e que passa a se ocupar da totalidade formadora e profissional dos professores. Não distanciados de suas comunidades, de suas convicções, de sua realidade, mas partindo dela.

Segundo Nóvoa (2002, p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. Nesse sentido, penso que, o programa Gestar conforme a sua proposta traz os dois pilares sugeridos por Nóvoa, o professor como agente em formação e a escola como espaço de discussão e crescimento profissional.

De acordo com o que diz Moacir Gadotti, a formação continuada do profissional de educação deve ser concebida como: “reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas”, (2008, p. 41). Nesta perspectiva, a formação continuada ou formação permanente, segundo Gadotti, deve iniciar-se pela *reflexão crítica sobre a prática*. O autor explica que essa reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano na sala de aula, pois como diz Francisco Imbernón, citado por Gadotti (2008), a reflexão do professor “atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”.

A formação continuada do professor em serviço, hoje, é um direito respaldado pela legislação brasileira. Mas, segundo Gadotti (2008, p. 46), para que esse direito seja exercido na prática são necessárias algumas pré-condições ou exigências mínimas;

1º- direito a pelo menos 4h semanais de estudo[...]; 2º- possibilidade de frequentar cursos sequenciais aprofundados em estudos regulares[...]; 3º- acesso à bibliografia atualizada; 4º- possibilidade de sistematizar sua experiência e escrever sobre ela; 5º- possibilidade de participar e expor sua experiência em congressos educacionais; 6º- possibilidade de publicar a experiência sistematizada; 7º- não só sistematizar e publicar suas reflexões, mas também colocar em rede essas reflexões, o que cada professor, cada professora, cada escola está fazendo, por exemplo, através de um site da secretaria de educação ou da própria escola.

Dessa forma poderíamos dizer que a *nova pedagogia* que se delineia no contexto atual é a pedagogia da esperança e da possibilidade.

Perrenoud (2002) discute a formação do professor reflexivo e defende a idéia de que “o profissional reflexivo só pode ser formado por meio de uma prática reflexiva”. Ou seja, uma formação que possibilite a capacidade de refletir sobre o que uma pessoa faz, pois isso permite fazer surgir o que se acredita e se pensa. Entendemos que o ato de refletir é uma qualidade inerente a condição humana do ser, assim, todo e qualquer profissional reflete sobre suas ações. O que para nós é importante é a forma como o professor reflete e como ele organiza as suas próximas ações a partir dessa análise, partindo do pressuposto que procuramos mudar nossas atitudes quando somos inquietados e desafiados pelo meio em que vivenciamos nossas experiências.

Nesse sentido, Schon nos diz que:

(...) Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da

escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis. (Schön 1992, p. 26)

Muitos autores têm revelado preocupação quanto ao uso e ao significado do termo reflexão. Zeichner (2000), Contreras (1997) e Pimenta (2002) compartilham da mesma visão quando falam que os termos reflexão e professor reflexivo não devem ser apenas usados para seguir uma tendência forte na pesquisa sobre formação de professores. A aplicação desses conceitos pode acabar perdendo o significado.

Segundo Dewey (1959), a importância e o valor do pensamento reflexivo estão na capacidade de não termos limites de transmitir aos objetos e aos acontecimentos da vida significações que mudam num processo de desenvolvimento contínuo. Os valores do ato de pensar de modo reflexivo possibilitam: a resolução de problemas de modo consciente; o preparo e a invenção de modo sistemático, e maior sentido ao conhecimento.

O processo reflexivo pressupõe a união entre a teoria e a prática. Essas assumem importância equitativa, uma deve retroalimentar a outra (Pereira, 1999). A interação e o diálogo entre teoria e prática pressupõem um trabalho coletivo. A partir da reflexão, o professor pode realizar mudanças, e apesar dessas serem individuais, dependem da influência de fatores que podem ser provenientes da própria escola (professores, alunos, direção) ou fora dela (experiência de vida). Isso permite que as situações problema, que são fundamentais, possam surgir. Assim, incertezas e dúvidas se tornam ferramentas importantes para a construção do conhecimento de maneira cada vez mais significativa.

Os problemas e as dúvidas, tanto para Dewey (1959) como para Schön (2000), podem provocar situações de ambigüidade e dilemas que permitem entender ou mudar uma



explicação sobre um assunto com a finalidade de alcançar determinado objetivo. Para se chegar ao objetivo, os significados dados às evidências obtidas não podem se basear apenas em crenças. O significado dos questionamentos que nos rodeiam e suas conseqüências nos permitem manejá-los e controlá-los de maneira intencional. Perguntas como: Qual caminho seguir? Que escolha fazer? Tornam-se frequentes e muito importantes (Dewey, 1959).

O bom professor é aquele profissional capaz de trabalhar provendo um diálogo constante entre as suas práticas e as teorias que fundamentam o seu trabalho. A postura do professor juntamente com a sua concepção de educação é quem irá defini-lo, como um mero transmissor de informações mecanizadas ou como um mediador no processo ensino/aprendizagem, baseado na reflexão e na interação do sujeito aprendiz com o objeto de estudo. Partimos do pressuposto de que só através da transformação do professor prático num professor reflexivo é possível alcançar a mudança. Portanto, o triplo movimento sugerido por Schon (1992) *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação* ganha pertinência remetendo para a consolidação de uma formação participada acabando com a tradicional ruptura entre teoria e prática.

Segundo Grimmer (citado por Gómez, 1997), podemos distinguir basicamente três perspectivas, claramente diferentes de reflexão: a primeira diz respeito a reflexão como ação mediatizada instrumentalmente. A segunda como processo de deliberação entre diferentes perspectivas de ensino. E a terceira, que é a que defendemos neste trabalho, a reflexão como reconstrução da experiência.

As teorias e as práticas pedagógicas devem estar entrelaçadas como fios na constituição dos tecidos, pois é neste entrelaçar que será possível construir um ensino crítico e reflexivo. Para Pimenta e Lima (2004) as teorias exercem um papel fundamental na prática docente, pois iluminam e oferecem instrumentos e esquemas para análise e investigação. É por isto que é possível questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, as próprias teorias ampliando, assim, a consciência sobre a sua própria prática.

Pensar a formação contínua de professores exige um olhar especial, voltado para o programa de formação, a sua filosofia e se o mesmo atende as exigências para uma formação crítica/reflexiva tão esperada pelo meio acadêmico e social. Conforme Contreras (2002), é necessário resgatar a base reflexiva da atuação do profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

De acordo com Trujillo (1974), o método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Segundo esse autor, na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam, de início, o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo. Já Lakatos e Marconi (2001, p.83) os definem como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, conhecimentos validos e verdadeiros traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. Enfim, método é uma maneira de lidar com o mundo, diz respeito às escolhas que fazemos em cada momento.

Para esta investigação seguimos uma abordagem qualitativa que, segundo Triviños (1987), permite analisar os aspectos implícitos no desenvolvimento das práticas organizacionais.

Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas dentre as quais ressaltamos o ambiente natural como sua fonte direta de dados; o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Neste tipo de pesquisa há uma preocupação em compreender a maneira como os sujeitos participantes da pesquisa concebem as questões relacionadas ao objeto de estudo e a análise dos dados tende a seguir um processo mais indutivo, uma vez que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Uma pesquisa qualitativa pode assumir várias formas. Gil (1991) nos apresenta a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-post-facto*, levantamentos e o estudo de caso. Dentre estas várias possibilidades, escolhemos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo como forma ou abordagem da pesquisa qualitativa. A escolha parte de razões epistemológicas, práticas e de melhor adequação ao objeto de estudo da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica, conforme Trujillo (1974), coloca o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista “o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações”.

Como a pesquisa está inserida no campo da formação continuada de professores do Programa Gestar, busquei informações referentes a atuação dos professores em sala de aula, do planejamento, das atividades programadas e principalmente o desempenho de alunos e professores através da observação, de entrevistas e questionários aplicados a algumas professoras que participaram do curso de formação em estudo. A observação realizada na escola para vislumbrar o trabalho dos professores aconteceu em dois momentos distintos, no primeiro momento, a observação foi individual nas salas de aula e no segundo foi coletiva junto ao grupo de professores no momento do AC. Para dar sustentação teórica à pesquisa, fiz um levantamento da bibliografia básica, através dos meios digitais e materiais impressos, realizei várias visitas à biblioteca da Faced, em busca de livros e outros materiais que tratam

da temática, no portal da Capes, consultando o banco de teses, periódicos e artigos publicados que se encontram disponíveis para acesso e também em outros *sites* de pesquisa na internet.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49) “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados”. É uma metodologia indicada quando se pretende ter como informantes um conjunto de pessoas e as condicionantes de tempo inviabilizam o recurso à entrevista. O questionário, apresentado no APÊNDICE A, é formado por doze perguntas, sendo que o mesmo foi respondido, por dez professoras que participaram do curso de formação continuada do programa GESTAR.

Conforme já foi colocado anteriormente, os sujeitos participantes da pesquisa fazem parte do grupo de professores da rede pública municipal de Lauro de Freitas, que no período de 2007 à 2008 participaram do curso de formação continuada o GESTAR (Gestão da Aprendizagem Escolar).

Ressalto que durante a elaboração do projeto a pretensão era focar a pesquisa em apenas três escolas do município, tomando como amostra um universo de 15 professoras, 10 para a aplicação do questionário e 5 para a entrevista, porém não foi possível, devido a rotatividade de professores nas escolas e a troca de função de muitos desses professores. A pesquisa teve duração de dois semestres, o primeiro dedicado ao estudo e a elaboração do projeto e o segundo a efetivação do projeto de pesquisa, o levantamento dos sujeitos participantes, a aplicação do questionário e a realização das entrevistas, a sistematização e análise dos dados coletados e finalmente a preparação do relatório e a divulgação dos resultados.

## **5 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS CURSISTAS / PALAVRAS DE PROFESSORAS**

Na trajetória do trabalho docente os professores acumulam saberes importantes que auxiliam a sua práxis cotidiana na escola. Farias (2009, p. 145) diz que “as experiências vividas pelas professoras em seus processos de formação – quer inicial quer continuada – interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos seus saberes de experiência, fazendo-as apoiar ou refutar teorias e práticas”.

As professoras que participaram da pesquisa formam um grupo de profissionais dinâmico e participativo. Os primeiros contatos com grupo foram realizados nos encontros sindicais, nas assembléias e na semana da jornada pedagógica - *abertura do ano letivo de 2010* . Nesses primeiros momentos, no meio das conversas fui introduzindo algumas questões ligadas ao GESTAR com o intuito de visualizar a percepção das docentes em relação ao programa de formação continuada de modo que elas pudessem falar de forma livre e aberta sobre o curso, já que para elas não havia um roteiro previamente estabelecido e imaginavam ser mais uma conversa de professoras num grupo de profissionais da mesma área. Nessas conversas iniciais, notei que as minhas companheiras falavam do GESTAR com uma certa dose de simpatia, principalmente quando se referiam ao material didático do curso. Segundo elas, é um material de suporte e apoio que está ajudando o professor em sala de aula minimizar as dificuldades que temos em trabalhar com o livro didático, já que o material do curso está mais próximo da realidade dos alunos e a abordagem dos conteúdos é feita a partir dos conhecimentos elaborados pelo aluno. A minha investigação começava ali a tomar corpo, a ganhar consistência e se encher de sentidos.

Somente depois é que fui às escolas em busca de mais informações que pudessem ajudar o desenvolvimento da pesquisa. Os dados coletados, tanto nas conversas como na aplicação do questionário, foram minuciosamente analisados afim de não haver distorções em relação ao que foi exposto pelas professoras.

Primeiramente, gostaria de demonstrar os dados referentes ao perfil das educadoras no diz respeito à formação e ao tempo de serviço. Em relação a formação acadêmica, ressalto que apenas duas tem formação em nível médio magistério e estão cursando pedagogia, na modalidade à distância, uma tem formação em letras e as demais em pedagogia. Quanto ao tempo em que lecionam elas declararam ter entre seis até vinte e cinco anos de profissão e que sempre participaram dos cursos de formação continuada que são oferecidos pela secretaria de educação. Os gráficos abaixo são uma demonstração do perfil dessas educadoras, que neste trabalho é fundamental para a discussão e a compreensão dos dados levantados pela pesquisa.

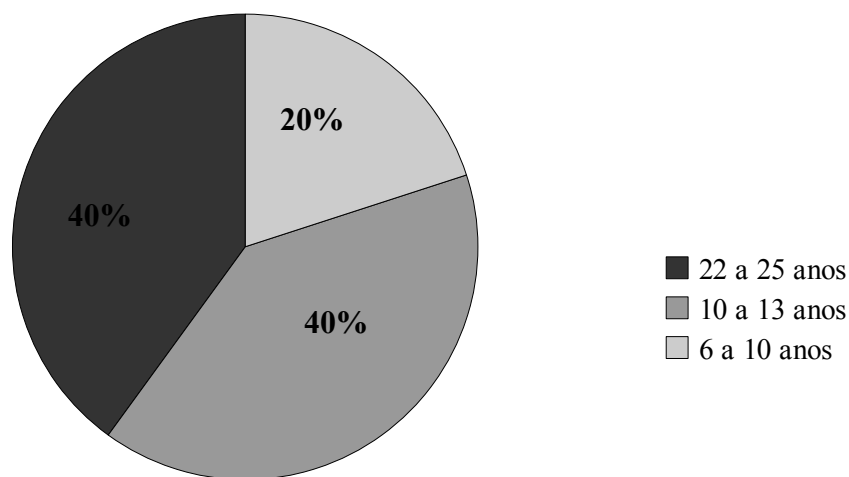


Gráfico 1- Tempo de atuação dos professores em sala de aula

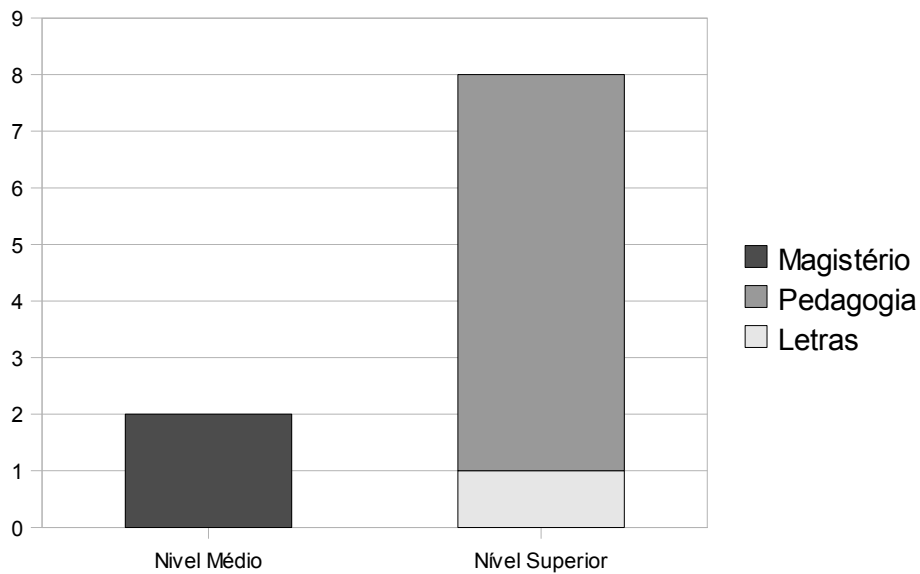


Gráfico 2 – Perfil da Formação profissional das professoras

Partindo do pressuposto de que “os professores aprendem com o que fazem e usam esses saberes para propor novas experiências” (Cunha, 2006, p.489) analisar o que eles verbalizaram durante as conversas e os seus registros nos questionários, nos parece pertinente. Para começarmos essa análise trago o que diz a professora **Ana** sobre os cursos de formação continuada: “*vejo esses cursos como uma grande ferramenta de subsídio à nossa prática pedagógica*”. A visão reducionista e vaga da professora em relação a formação continuada é clara, e o que me chama a atenção é o uso da palavra “ferramenta” que segundo o dicionário pode ser o mesmo que *material ou equipamento*. Ficam as questões como um processo de formação pode ser visto como uma “ferramenta”? Qual o sentido do termo usado? De que formação estamos falando? É necessário rever esses conceitos, pensar sobre eles, que concepção de educação temos se concebemos formação como “ferramenta”? Será que os avanços que falamos em relação a formação, tanto inicial quanto continuada, ainda não



chegaram no ponto principal que deveria chegar, nas escolas, nos professores, e se chegou porque será que alguns docentes tem essa visão?

Confesso que diante desse olhar para os cursos de formação, por um instante fiz uma viagem pelo mundo da imaginação e pude contemplar colegas chegando na escola após um período de formação com uma maleta de “ferramentas” uma apropriada para cada problema ou situação que surge no espaço escolar, aluno indisciplinado ferramenta A, violência entre colegas ferramenta B, falta de material ferramenta C. Apesar da brincadeira é algo bastante sério porque em meio a grandes discussões, textos bem elaborados defendendo o novo momento na formação do professorado e as novas concepções de formação os professores ainda a concebe como intrumentalização, receitas, pacotes prontos para serem aplicados. Sem esquecer de outras que definem a formação como reciclagem, vejamos o que diz uma outra professora cursista sobre formação contínua: “*é fundamental a reciclagem teórica, didática e prática*”[...], veja que saímos da *ferramenta* e chegamos na *reciclagem*. Para Antônio Houaiss (2001) um dos significados do termo reciclagem é o de *formação complementar dada a um profissional, para permitir lhe adaptar-se aos progressos industriais, científicos, pedagógicos etc.* A idéia de adaptação traz em seu bojo uma outra idéia, a de ajustar-se, acomodar-se, o que implica ver o sujeito como alguém passivo, como mero, receptor. Para essa percepção, algo é oferecido para completar o que está em falta.

Não podemos negar que por um período na historia de formação do professorado teve-se a idéia de formação como uma reciclagem. Para Marin (1995) o termo está presente, sobretudo nos anos 80, e traz a visão do senso comum que para haver reciclagem, ou seja, “atualização

pedagógica”, são necessárias alterações substanciais. Nessa compreensão os profissionais são “tábula rasa” de seus saberes.

Segundo a autora:

[...] a adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levaram à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando-o de forma superficial (Marin, 1995, p.14).

Na conjuntura atual não cabe mais essa idéia de formação. Como professora diante do termo reciclagem, quando o mesmo é colocado como sinônimo de formação me vejo como uma latinha descartável pisoteada após a passagem do trio elétrico. Mas ainda há esperança, como diz o ditado popular “*sempre existe uma luz no final do túnel*”, e em meio a essas visões distorcidas de formação encontro nos relatos da professora **Márcia**, um outro olhar para a formação continuada, concebendo-a como: *um momento de troca de experiências individual e coletiva que possibilita aos professores espaços de interação entre os grupos, análise e reflexão acerca do cotidiano escolar.*

Na fala de Márcia podemos ver a formação como um A-con-tecer, termo cunhado pela professora Maria Inez Carvalho, uma formação que acontece, que se concretiza no percurso de uma trajetória que traz nas gavetas da memória as experiências vividas.

Para Nóvoa (1997, p.26), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”.

Após analisar os registros feitos pelas professoras na aplicação do questionário, é certo de que todas elas falam de um lugar comum, mas cada uma com sua visão própria desse lugar. O espaço de formação que para umas é fundamentalmente necessário e contínuo tendo a escola como lócus dessa formação, para outras é apenas mais um título, uma certificação que irá para a pasta juntar-se as demais adquiridas na trajetória da profissão docente.

Quando questionadas sobre o GESTAR, conforme suas respostas, achei conveniente elaborar uma listagem com os adjetivos atribuídos ao curso pelas professoras, isso partindo do pressuposto que costumeiramente estamos prontos para qualificar as coisas em apenas duas vertentes boas ou ruins, sem uma análise mais aprofundada em relação aos diversos significados que determinada ação nos proporciona. E assim exponho a adjetivação dada ao curso pelas docentes: enriquecedor, produtivo, interessante, importante, rico, diversificado, muito bom, excelente. Podemos inferir, a partir dos adjetivos atribuídos ao curso pelas professoras, que o mesmo teve um significado positivo na continuidade da formação das educadoras, uma vez que nenhuma delas se referiu à proposta do curso de forma negativa como costumamos ouvir nos encontros de professores. Os relatos dos docentes em relação aos cursos que são oferecidos, de serem os mesmos blá - blá - blá de sempre e que pouco contribui para o repensar da prática do educador no espaço escolar. O GESTAR não se inclui como mais um desses cursos porque os professores que participaram da formação continuada continuam, de fato, aplicando em suas salas de aula o que conseguiram sistematizar mediante a formação em serviço, e ainda sugerem e socializam com os demais colegas que não participaram do programa os materiais de apoio e suporte teórico do curso.

Quanto a defesa ao GESTAR I, espero não deixar a idéia de que o mesmo foi só *maravilha*. É certo que ele também teve seus pontos fracos, suas lacunas como qualquer outro projeto de formação. Talvez, neste momento eu esteja um tanto entusiasmada com as respostas que venho encontrando em relação aos questionamentos que me motivaram fazer esse estudo e outros que surgiram ao longo do caminho que, sem nenhuma pretensão de exaltação, ressaltei com maior ênfase os pontos positivos. Isso pode ser fruto dos papéis que assumo nessa trajetória, principalmente o de professora-pesquisadora que, inevitavelmente, em certos momentos foi afetada a ponto de deixar a emoção fugir um pouco do controle.

Entre os pontos fracos do GESTAR desenvolvido no município de Lauro de Freitas, está o fato de não ter atendido a todos da rede, ter acontecido aos sábados fora do horário de trabalho dos professores, ter sido oferecido apenas uma vez, não oportunizando a participação daqueles que por algum motivo ficaram de fora da formação. Particularmente, considero a falta de continuidade dos projetos uma grande falha por parte das secretarias que poderiam aproveitar as experiências anteriores para aprimorar as próximas.

Dessa forma, não poderia me furtar nesse momento de trazer as palavras de Paulo Roberto Padilha (citado por Gadotti, 2008, p.79) que nos convida a uma reflexão sobre a tarefa de educar e a beleza de ser professor(a):

a boniteza de ser professor está no fato de ser uma atividade desafiadora, cheia de cores, tempos e espaços diferentes. A vida do professor poderia ser dinâmica e bela se pudéssemos enchê-la de jardins, de sons, de imagens, de sentimentos... se pudéssemos resgatar a beleza que temos em nós, seres humanos. Resgatar na sala de aula e na escola, a nossa humanidade.

Conforme o que foi exposto pelas professoras nos questionários, encontramos um pouco do que diz a citação acima da beleza, dos desafios, da dinamicidade, da troca e, principalmente,

do resgate da nossa condição humana na sala de aula e na escola, ficou claro diante do que li e ouvi do grupo pesquisado que o GESTAR proporcionou esse movimento, as professoras falam de um momento de estudos, reflexão e trocas de experiências que fora impar na sua trajetória de formação. E principalmente do quanto o curso contribuiu para dinamizar e inovar as suas práticas a partir dos momentos de trocas de experiências entre os grupos, onde era realizado os estudos de caso. Neste ponto o que encontramos de diferente era que os casos analisados, discutidos e refletidos pelo grupo eram os casos vivenciados pelas próprias professoras cursistas, e após o caso ser estudado, gasto e revirado, ao se chegar numa conclusão, apoiadas pelas teorias que devem fundamentar todo trabalho de análise e reflexão, as docentes, as quais tinham os casos analisados recebiam uma devolutiva, a partir do que o grupo de professoras discutiram e também por parte da equipe formadora. Podemos ter uma visão clara de que a sala de aula da professora cursista era uma espécie de “laboratório” aberto às discussões e as experimentações.

Como tal, a equipe formadora entre as suas atribuições, visitava as salas de aula das professoras em curso com o objetivo de vivenciar a prática, de registrar e ressaltar os avanços alcançados e os pontos que tinham necessidade de serem revistos pela professora, juntamente com a equipe formadora para descobrir possíveis meios de melhorar a atuação da docente e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Mas afinal, o que as professoras dizem em relação a sua práxis após o programa? De que forma o GESTAR contribuiu para a melhoria do trabalho do professor? Trago aqui as falas das professoras: **Beatriz** que diz “[...] o curso contribuiu para o enriquecimento das minhas aulas”; **Lurdinha** que declarou, que “ as minhas aulas ficaram mais dinâmicas e interessantes

para os alunos, a partir do momento que compreendi a necessidade de trazer para o meu espaço de trabalho as descobertas feitas nos encontros de formação”; e a professora **Clara** que disse que o curso ajudou a nortear e a dinamizar o seu trabalho. Nas palavras da professora Beatriz está implícita a idéia do professor coitadinho, com aulas pobres necessitando de algo para complementar e/ou transformar. Volto aqui a retomar a idéia posta anteriormente vamos “reciclar” para enriquecer a prática. Não poderia deixar de comentar o que disse a professora **Ângela** que traz em sua trajetória vinte e cinco anos de experiência e de forma simples falou das contribuições do GESTAR e também de outros momentos de formação na sua caminhada. E assim Ângela se coloca:

O GESTAR assim como outros cursos que participei contribuiu para a melhoria da minha práxis a partir do momento que nos permitia fazer uma ponte entre a minha sala de aula, a escola e a comunidade vizinha com os conteúdos do curso, dos textos e das atividades desenvolvidas.

Quanto à metodologia do curso, as educadoras declaram ter gostado, embora haja uma insatisfação em relação aos momentos presenciais do curso que acontecia inicialmente aos sábados e não no horário de trabalho como fora apresentado no período de inscrição. Para o grupo foi algo negativo, pois muitos professores se inscreveram e não puderam participar porque já desenvolviam outra atividade aos sábados.

Um dado importante que descobri durante o desenvolvimento da pesquisa, nas minhas andanças pelas escolas em busca dos professores que participaram da formação continuada do programa GESTAR, diz respeito à rotatividade de professores nas escolas e a troca de função de muitos desses docentes que foram formados pelo GESTAR para sala de aula e atualmente estão ocupando cargos nas secretarias. A questão da rotatividade de professores se constitui em uma perda para a escola e, conseqüentemente, para os alunos que são privados de ter um bom profissional que recebeu específica formação e um grande prejuízo para o município que

investe na formação do profissional e o mesmo vai atuar em um outro local. Neste último ponto a questão é que todo profissional busca melhores condições de trabalho em todos os aspectos, principalmente o financeiro, e é em busca de melhores salários que os professores fazem as trocas. Dessa forma, os municípios devem investir não só no aspecto formativo mas também nos demais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordarmos a formação de professores neste trabalho tomamos como referência a concepção de que ela ocorre ao longo da trajetória profissional do educador. Nesse sentido, o presente estudo teve como intenção analisar em que medida a formação continuada do programa GESTAR I impactou a escola no sentido de melhorar a prática do professor no seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho dos educandos.

Nesse estudo foi possível perceber a concepção de formação que ainda está arraigada no pensamento de algumas professoras, os avanços demonstrados por algumas em suas ações pedagógicas e principalmente destacar os pontos que marcam e definem o GESTAR, no município de Lauro de Freitas, especificamente na escola em que trabalho como um curso que provocou mudanças que puderam ajudar no desempenho das professoras em sala de aula.

Saliento que a pesquisa passou por algumas dificuldades, principalmente, na coleta de alguns dados junto as professoras, que alegavam falta de tempo para fazer a entrevista e responder o questionário e assim me obrigava ir à escola mais vezes. Desta análise resultou a constatação de que algumas professoras usaram a justificativa da falta de tempo como fuga para não participarem da entrevista gravada, o que foi necessário rever a proposta inicial de gravar as entrevistas e fazê-la de forma mais livre, sem gravações quando fui registrando os pontos mais relevantes para a efetivação da pesquisa. A tentativa de fuga de alguns profissionais para não participarem de entrevistas ou até mesmo responder algum questionário parte da idéia de que o profissional estará se expondo, isso fica claro no questionamento do grupo quando convocado para dar algum depoimento se será necessário a identificação daqueles que



responderem, e por outro lado percebemos que quando a identidade não é revelada o sujeito participa de forma mais intensa sem escamotear os fatos, ressaltando tanto os pontos positivos quanto os negativos. A chamada “lei do silêncio” também aparece por aqui, principalmente, se o vínculo de trabalho for por meio de contrato.

Quanto aos resultados do programa GESTAR na minha escola, a partir do que foi investigado são satisfatórios na medida em que o curso proporcionou aos professores espaços de reflexão, análise e discussão da prática do educador, revendo velhos conceitos e possibilitando a desconstrução de antigas práticas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R. E BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução á teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Uma viagem pelos espaços educacionais do município de Santo Antônio de Jesus**: possibilidades, atualizações, singularidades, transições. Tese de Doutorado, Faculdade Educação da Universidade Federal da Bahia, agosto de 2001.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira: Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça. Educ.Soci. Vol 20 n.68. Campinas Dec. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20, mai de 2009.
- CUNHA, M. Isabel da. O bom professor e a sua prática. 17ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.
- DELORS, J.(org.) **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1999.
- DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.
- FARIAS, I. M. Sabino de. *et al.* **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores associados, 2004. (Coleção formação de professores)
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. - (Educação Cidadã; 2)
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1991.
- GÓMEZ, A. I. P. **Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional do docente como intelectual reflexivo**. In: V Simpósio Paulista de Educação Física, n 01, 1997, são Paulo. Disponível em: < www.rc.unesp.br\_ Acesso em 24, mai de 2010.
- HOUAISS, A. VILLAR, M de S. FRANCO.,FM de. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 2a. ed. São Paulo: Editora Atlas. 1991. 242 p.
- LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas (SP): Papyrus, nº 36, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil\_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21/04/2010..

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21/04/2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.pedagogiaemfoco.pro.br/Indexe.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/Indexe.htm)>. Acesso em: 21/04/2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>. Acesso em 23/03/2010.

\_\_\_\_\_. **Inep**. Estatísticas dos professores no Brasil, de outubro de 2003. Disponível em: <[www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais/arquivos/pdf](http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissionais/arquivos/pdf)>. Acesso em 30/06/2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9 ed. São Paulo : Cortez; Brasília :Unesco, 2004.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAVANELLO, R.M. e ANDRADE, R.N.G. **Formar professores para ensinar Geometria: um desafio para as licenciaturas em matemática**. In: *Educação Matemática em Revista*. Ano 9, nº. 11A-Edição Especial, 2002.

PEREIRA, S. M. **Implicações modernas na formação do professor primário no Brasil: a década de 1920**. 1999. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão**. Pedagógica. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Dez Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora; Paris: Voyage, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prática reflexiva no ofício de professor : profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, A. D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis : Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO, F. A. **Metodologia da Ciência**. 3 ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

ZEICHNER, K. **Formação de professores: contato direto com a realidade da escola**. **Presença Pedagógica**. Vol. 6 nº. 34. Julho/agosto. 2000, p. 5-15.

APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Professores que Participaram da Formação Continuada do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar GESTAR I.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Área da Pesquisa: Formação Continuada de Professores; O Programa GESTAR.

Caro (a) Professor (a) leia as questões e se possível responda a todas elas. A sua colaboração nos ajudará a discutir a proposta do curso de formação do GESTAR e as contribuições do mesmo para mudanças significativas na prática docente dos professores (as) cursistas.

1.1. Rede de ensino em que trabalha:

Pública             Privada        ou     Ambas

1.2. Estrutura da escola em que você leciona:

Pequeno porte     Médio porte    ou     Grande porte

1.3. Nível de escolaridade / Formação acadêmica:

Nível médio em Magistério     Pedagogia         Outras

Qual? \_\_\_\_\_

1.4. Há quanto tempo você leciona?

1.5. O Município em que você trabalha tem proporcionado aos seus professores cursos de formação contínua aberto a todos da rede?

1.6. Você costuma participar dos cursos de formação contínua?

Sim        ou         Não

Caso sua resposta seja não. O que o/a impede de participar?

1.7. Entre os cursos de formação contínua proporcionado pelo Município o que você achou do GESTAR?

1.8. O GESTAR contribuiu para melhoria da sua prática em sala de aula? Como?

1.9. O que você tem observado na sua prática em sala de aula antes e após o curso de formação?

1.10. Em relação a metodologia do curso o que você achou?

1.11. Na sua visão a metodologia desenvolvida durante o curso contemplou a proposta de atrelar as teorias e práticas vivenciadas em sala de aula?

1.12. Como você classifica ou define os cursos de formação inicial e continuada?

APÊNDICE B – Matriz Curricular Teoria e Prática (TP) do Curso de Formação continuada do Programa GESTAR.

<b>Matriz Curricular Teoria e Prática (TP)</b>			
<b>Semestre/ Módulo</b>	<b>Teoria e Prática</b>	<b>Temas por áreas temáticas</b>	
		<b>Língua Portuguesa</b>	<b>Matemática</b>
<b>1º</b>	Teoria e Prática 1	Planejando o Ensino de Língua Portuguesa	Planejando o Ensino de Matemática
	Teoria e Prática 2	Linguagem, língua, discurso e texto	Número natural: conceito e representação
	Teoria e Prática 3	Processos de leitura e de produção de textos	Operações com números naturais
	Teoria e Prática 4	Leitura e produção de textos narrativos ficcionais	Medidas e grandezas
<b>2º</b>	Teoria e Prática 5	Leitura e produção de textos: histórias em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário	Geometria I
	Teoria e Prática 6	Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo	Número racional: conceito e representação
	Teoria e Prática 7	Literatura infantil	Geometria II: figuras planas – características geométricas e métricas
	Teoria e Prática 8	Análise Lingüística	Operações com números racionais