



FORMAÇÃO PERMANENTE: A PESQUISA COMO PRINCÍPIO ARTICULADOR DA PRÁTICA DOCENTE

Rogéria Novo da Silva – PPGE/FaE/UFPeI

Priscila Monteiro Chaves – PPGE/FaE/UFPeI

Gomercindo Ghiggi – PPGE/FaE/UFPeI

Resumo:

A ideia de formação docente em serviço articulada com a pesquisa não é um tema inédito, porém torna-se necessário refletir sobre experiências concretas, seus obstáculos e formas de transpô-los para redimensionar as práticas escolares efetivadas ao longo dos anos. Este texto se destina justamente a refletir sobre uma experiência em construção em uma escola de anos iniciais da rede municipal do sul país no que se refere aos processos de formação docente articulados pelo princípio da pesquisa. Este conceito se sedimenta nos referenciais de pesquisa participante de Carlos Rodrigues Brandão (2003, 2006a, 2006b) e nas contribuições sobre formação permanente de Paulo Freire (1991; 1996, 2009). O presente texto organizar-se-á primeiramente com a apresentação da experiência, para em seguida trazer considerações sobre os limites da formação em serviço, como vem sendo concebida. Logo após, serão traçados alguns princípios teórico-metodológicos inerentes a este conceito. Assim, compõe-se um conjunto de indicativos necessários à explicitação da experiência de formação permanente que vem sendo desenvolvida.

Palavras-chave: formação permanente; pesquisa; prática docente.

Um passo de cada vez- entre a pesquisa e a formação

Construir novos espaços/tempos de formação docente na escola não é uma tarefa utópica, tampouco imediata. Ela pressupõe um conjunto de elementos que perpassam as dimensões pessoais, profissionais e intelectuais que demandam a decisão do próprio sujeito focado, aqui, o professor. Além desta evidência, requer empenho intelectual e persistência coerente com a finalidade de promoção da formação dos professores por parte de quem a organiza. Assim prescinde de um movimento de mudança de todos os envolvidos.

Estes preceitos sustentam o processo de formação permanente constituída na escola municipal que será refletida neste trabalho. O grupo que participa deste estudo é formado por 9 professores, dos quais apenas uma não possui graduação em Licenciatura em Pedagogia. Do total de professoras, 5 realizaram cursos de pós-graduação. A experiência docente se estende de 5 a 29 anos de atuação.

O processo de formação permanente desencadeado na escola possui dois eixos centrais: a) ponto de partida nas necessidades concretas do cotidiano escolar; b) construção a partir do olhar/pesquisar/buscar/refletir/mudar do próprio professor na relação com os demais. Assim corresponde a um movimento de aprendizagem do professor que considera a objetividade da realidade concreta, sua subjetividade e a intersubjetividade.

Considerando tais imperativos, organizam-se encontros sistemáticos semanais, individuais e quinzenais, coletivos, com temas diversos que são sistematizados a partir das relações ensino-aprendizagem estabelecidas na cotidianidade da escola. Os temas são evidenciados a partir de dois processos concomitantes: problematização feita pela coordenação aos professores das práticas tendo em vista o objetivo da escola e momento de busca de auxílio para organizar o trabalho pedagógico em relação aos mais variados aspectos como demanda dos próprios professores.

Os momentos individuais, que acontecem semanalmente com duração de duas horas, visam auxiliar o professor na organização do *seu fazer* e na solução de problemas imediatos. A partir deste processo é que, de forma colegiada, se encaminham ações com vistas a redimensionar os limites encontrados. Neste processo, embora com um conjunto de indicadores gerais a todos os professores, cada um é compreendido em suas especificidades e ao longo do ano se pode evidenciar frentes de trabalho bastante distintas.

Os encontros quinzenais reúnem todo o grupo e se fazem a partir de algumas dinâmicas¹ que abordam: motivação, no sentido de relação com a vontade de ir em busca de novos conhecimentos (SHOR; FREIRE, 1986, p. 12); reconhecimento do trabalho feito e dos avanços percebidos pelos professores individualmente e por todo o grupo; construção coletiva como possibilidade de discutirmos coletivamente os temas que vão se tornando urgentes no processo da escola; problematização, de forma mais ampla e geral, permitindo que discutamos sobre temas mais gerais do processo educativo. Neste espaço ainda preservamos a importância da troca, da partilha e do apoio que o grupo pode oferecer a cada professor.

Inicialmente é preciso considerar que quando permeamos nosso trabalho de formação permanente pela crença nas professoras e na capacidade que elas têm de assumirem sua formação colaborativamente, não podemos desconsiderar que o fazer docente é fruto de diferentes relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas inseridas num movimento de *triangulação praxiológica* (FORMOSINHO, 2008, p.28), que envolve as práticas fecundadas

¹ Dinâmica deve ser entendida aqui como processo planejado de trabalho e não como técnicas de trabalho em grupo.

nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação, permitindo a “concretização no cotidiano numa práxis pedagógica e este é fator de sustentação da práxis” (GUIMARÃES, 2007, p.214), que leva a superar dicotomias e polaridades que tendenciam a sobrepor ora a teoria, ora a prática e ainda a negligenciar a existência de um conjunto de valores e sentidos dados à vida como mediadoras da constituição do ser professor.

Formação em serviço – ponto de partida ou de chegada?

No âmbito das instituições responsáveis pelos processos de escolarização desde a educação infantil até o ensino superior o conceito de formação em serviço tem sido demasiadamente tomado com bastante atenção e pode ser percebida com mais clareza a partir da promulgação da LDBN (9394/96). No entanto, há uma diversidade de entendimento sobre qual o objeto e a metodologia mais adequada para tal processo que já não pode ser compreendida como sinônimo de *treinamento*, *reciclagem*, *aperfeiçoamento* ou *capacitação* nem pode ser compreendida como o único elemento² do desenvolvimento profissional.

Analisando a metodologia adotada à formação em serviço pode-se destacar que nos últimos anos há dois modelos bastante distintos para tal: cursos compensatórios oferecidos como *pacotes feitos por experts* (GATTI, 2009) (INBERNÒN, 2009, p. 9) ou como formação *centralidade no professor*, entendendo-o como pesquisador (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006).

No primeiro modelo de formação se encontram as palestras, cursos de curta e média duração, seminários e treinamentos que se constituem pela definição do conteúdo *a priori* a partir de indicadores externos. Neste caso tem como ponto de partida a avaliação feita por outros profissionais que vão indicando os limites dos professores e não os temas que os professores necessitam enfrentar naquele momento.

No segundo modelo proposto, a centralidade da formação está no professor, o que pode ser considerado como auto-formação ou como formação centrada no modelo de professor reflexivo. Assim, temos um outro formato para o processo que, por si, faz a exigência prévia ao professor de assumir sua competência de conhecer e buscar conhecer sobre seu fazer. Neste caso, é preciso que se tenha cautela tendo em vista que pode haver uma tendência de reduzir a questão da reflexão da própria prática à busca do *puro fazer*, em lugar

² Além da formação, dada no sentido de reflexão da própria prática ou dada pela busca de conhecimentos renovados sobre o seu fazer, se coloca como dimensões do desenvolvimento profissional questões de salário, carreira, condições de trabalho, relações democráticas no local de trabalho que possibilitam o desenvolvimento da autonomia profissional.

de um *quefazer*, que assim se coloca como busca do conteúdo e da direção do seu fazer. (FREIRE, 1996; 2005).

A partir das fragilidades que se apresentam em cada modelo, há necessidade de organizar-se um outro, que não desconsidere o papel do professor como sujeito inacabado e ativo no processo de conhecer melhor para ensinar melhor, tampouco a contribuição fundamental que as teorias e os suportes teórico-metodológicos dão ao professores.

Coerentemente com estes indicadores pode-se rearticular o conceito de formação continuada sob três pontos centrais: em relação ao espaço/tempo da formação; sua relação com a realidade, com a subjetividade e com a intersubjetividade; e sua relação com o conhecimento cientificamente organizado.

Compreender a formação docente a partir de tal revisão nos aproxima das considerações feitas por Freire (1991, 2009) em relação à formação permanente dos professores. O autor considera que a formação permanente intensifica o papel docente, uma vez que coloca o professor e o seu fazer como ponto de partida dos processos formativos e os faz dialogar com outras teorias, campos e áreas do conhecimento sem a tentativa de validação, mas num movimento de problematização tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos alunos.

A formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de *inacabamento*, que os impelem à necessidade de busca pelo *ser mais*. Está permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar estão em íntima relação com o fazer docente e encontram-se indissociáveis. Prescinde da reflexão sobre a própria prática e da sistematização de experiências, no sentido de

reconstruir, ordenar o acontecido, para compreender e interpretar o acontecido e para poder então transformar e tirar lições dessa própria experiência, supõe uma postura epistemológica, social, política e cultural.[...] devemos também interpretar quais tem sido as contradições, as continuidades e as discontinuidades, as coerências e as incoerências. (JARA, 2006, p. 230)

A formação permanente traz como possibilidade a rearticulação destes movimentos epistemológicos sem desconsiderar a dimensão ontológica dos processos de construção de conhecimento dos professores e dos seus alunos.

Formação como busca – quem, como, o que e por que se pesquisa na escola?

A ideia de formação aqui revisitada requer um conjunto de encaminhamentos teórico-metodológicos condizentes em relação a: a) centralidade do professor como o sujeito da pesquisa; b) estratégias de busca sustentadas pela objetividade, subjetividade e intersubjetividade; c) o objeto definido a partir dos limites encontrados nas múltiplas relações que se estabelece na cotidianidade; d) a intencionalidade que motiva o movimento de busca.

Na trajetória docente a busca por referenciais se dão à medida em que eles se mostram como possibilidade de resposta às questões surgidas na concretude do fazer e se tornam realmente referenciais apenas à medida que se relacionam com os limites concretos evidenciados e auxiliam numa reorganização de verdades anteriores.

Este entendimento sobre a relação do professor com a teoria implica a considerá-lo como pesquisador, tendo como consequência direta ao trabalho de formação que se faz dentro da instituição escolar.

Conforme Freire (1996, p.32)

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Assim percebe-se que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar”(FREIRE, 1996, p.12). O autor chama todos os professores ao movimento epistemológico de busca, de pesquisa da própria prática que partindo da *curiosidade ingênua*, investe na aproximação da *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 1996, p. 16).

Neste sentido a ação docente não é reduzida à aplicação de técnicas e procedimentos burocráticas e evita-se negligenciar os imperativos da docência em relação ao envolvimento do professor na construção do conhecimento- seu e de seus alunos.

Pensar a pesquisa em relação à docência não significa um processo de organização de estratégias de “descoberta” da realidade, embora muitos a compreendam desta forma e tomem iniciativas a partir deste entendimento. O processo investigativo precisa ser compreendido sob a perspectiva da formação e também como compromisso ético e político. É a definição destas dimensões que nos tornará evidente os caminhos a serem trilhados, ou seja, as estratégias e instrumentos adequados aos objetivos que possuímos.

A relação direta com a concretude do fazer docente e o enfrentamento dos limites que surgem desta ação cotidiana dentro da escola vão apontando à necessidade de aprofundar os conhecimentos e as discussões em torno de muitos temas. Os professores, neste sentido, não

estão à margem do processo de construção, mas mergulhados por relações de igual intensidade, porém condizentes à ação que desenvolvem.

Assim, o professor, enquanto age, vai tendo a possibilidade de transformar seu conhecimento, transformando também sua ação, ultrapassando a concepção de professor como transmissor de um conhecimento já fixado e pronto, que ele já é possuidor.

Lidando com o conhecer, algo que é construído e reconstruído constantemente, o professor vai adquirindo e requerendo elementos próprios da pesquisa, pois deve estar em constante busca por respostas e novas perguntas surgidas a partir do seu contato real com seu fazer.

Este professor-pesquisador, que tem sua ação como objeto de reflexão e como eixo do conhecer, tem a possibilidade de entender cada vez mais, a partir das necessidades surgidas na própria ação concreta, sobre o processo de conhecer de seus alunos. Encontra-se assim no caminho do pensar certo. Segundo Freire

pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (1996, p.16).

Pesquisar, assim, se relaciona com o fazer docente antes, durante e depois dele, o que vai delineando os processos e caminhos necessários, vai ajustando a aproximação de outros referenciais e vai se tornando cada vez mais complexo. Permite ao professor estabelecer relações autônomas no plano ontológico e epistemológico na medida em que, ao ir desvelando suas práticas e suas necessidades, envolve-se num movimento de categorização que o permite apropriar-se em maior profundidade de sua ação e da teoria desta ação, assim avançando na necessária coerência entre o fazer e o pensar sobre/do fazer.

Formação em movimento- entre a teoria e a prática

A experiência realizada coletivamente pelos professores e equipe diretiva da escola e aqui registrada nos possibilitam levantar um conjunto de indicativos que permitem a apropriação dos enfrentamentos necessários à promoção da formação permanente tendo a pesquisa como articuladora dos processos de ensinar e aprender.

Um dos primeiros pontos a serem considerados é a evidência de que muitas situações enfrentadas no cotidiano da escola são tidas como “poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis- ou a uma distorcida visão de Deus.” (FREIRE, 2005, p. 55). Primeiramente, os professores devem ser respeitados em suas explicações e a partir da

problematização feita ir compreendendo os fatos como síntese de múltiplas relações. Isso não se relaciona de maneira nenhuma com abrir mão de suas crenças, mas revê-las a partir de outros lugares. Assim, é preciso compreender que os processos formativos estão inseridos num movimento de *triangulação praxiológica* já evidenciado em parágrafos anteriores.

Outro ponto, também inicial, é a percepção de que somos seres *inacabados* também, isto porque aponta o sujeito a busca do *ser mais*, isto porque “na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 1996, p.33). No entanto não é uma busca solitária e competitiva, não visa o *ser mais* no sentido do *ter mais* como condição para sobressair-se nas relações de poder que se instauram a todo o momento em nossa sociedade, tende objetivar o *ser mais* de todos, como grupo e como indivíduos pois a busca caminha à conscientização, que coloca a ação como imperativo, uma vez que o *ser mais* não é uma doação, mas uma construção própria que não acontece na solidão, mas no diálogo entre homens, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 58).

Este elemento nos aponta imediatamente a um outro, que nos impõe a consciência de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2009, p. 29) e ainda, que ensinar e pesquisar “são mais do que duas faces da mesma moeda; são momentos intersequentes de uma mesma vivência da relação ensino-aprendizagem; realizam a mesma prática pedagógica.” (BRANDÃO, 2003, 71)

O trabalho a partir destes três elementos – *triangulação praxiológica*, consciência do *inacabamento* e a relação intrínseca entre ensinar, aprender e pesquisar- nos dão a sustentação necessária ao processo de formação uma vez que possibilita que os professores o direito de se sentirem em aprendizagem e se sentirem respeitados pelo fato de estarem em permanente busca e assim permitindo-lhes que assumam a

responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável a formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência... (GIROUX, 1997, p.161)

No entanto, este processo não se conquista apenas por decisão ou por vontade, é preciso que se estabeleçam estratégias concretas em que a colaboração seja a base e que se enfrente, profissionalmente, os embates decorrentes da posição que se assume frente aos demais colegas. Exatamente por isso é que refletir sobre a experiência que se está construindo na escola em relação à formação precisa ser feita com densidade e disciplina intelectual.

Na tentativa de superar tanto a visão tecnicista, quanto a praticista da formação, as formulações feitas por Giroux (1997) oferecem importantes indicativos na medida em que coloca o professor como agente da transformação, o que lhes impõe a necessidade de “desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.(p. 29)”, permitindo que

qualquer discurso [...] precisa estar engajado crítica e seletivamente, de forma que possa ser usado em contextos específicos por aqueles que vêm valor no mesmo para seu próprio ensino em sala de aula e luta social.(1997, p. 31)

Andreola (2010) denuncia o caráter bancário destes tipos de “oferta”, uma vez que se apresentam de forma *autoritária, antidualógica, dominadora e opressora*. Sem excluir a importância da escuta de “grandes especialistas em determinadas áreas do conhecimento” (2010, p. 93), defende que os espaços que se destinam à formação dos professores em serviço se sustentem a partir do diálogo.

Freire (1991) também aponta a necessidade do diálogo entre professores e especialistas competentes como ponto de partida da formação dos professores em serviço. Benincá (2004, p. 103), critica algumas tendências da formação continuada colocando em destaque a formação continuada que se apresenta como processo sistemático e metódico de reflexão individual e coletiva a partir da observação prática e não como receptáculo de grandes teorias e indicações metodológicas.

Este imperativo precisa estar na agenda da formação permanente, o que demanda esforço reflexivo sobre a prática e uma relação dialética entre teoria e prática. Porém é necessário que a formação permanente, além de lidar com a vocação ontológica dos seres humanos, do papel específico do professor e do formador, da relação coerente entre a teoria e a prática, se firme como espaço individual e coletivo promovendo a formação de grupos de estudo e preservando o espaço/tempo da reflexão solitária.

Inbernón (2009, p. 26-30) sinaliza a importância de pensar a formação permanente a partir da colaboração, organização estável, respeito, liderança democrática, participação de todos, aceitação aos limites e à diversidade do grupo, levando a maneiras distintas de agir e de pensar, participação dos momentos de planejamento, execução e avaliação, apoio, necessidade de devoluções. Deste modo tem-se uma metodologia de trabalho que possibilite a todos envolver-se com *disciplina intelectual* na formação. (FREIRE, 2009, p.119)

Trabalho este que não é isolado, e mesmo que consideremos a necessidade do espaço individual no processo de formação permanente, é necessário que ele esteja articulado com o todo da escola, ou seja, com seu projeto político pedagógico. A própria construção do projeto é um espaço tempo de formação com base em preceitos democráticos de gestão escolar, e leva

o grupo de profissionais e a comunidade escolar a refletir não só sobre suas “utopias”, mas nas formas concretas de alcançar seus objetivos. A avaliação sistemática dos movimentos realizados para que se alcance os objetivos e metas traçadas coletivamente, precisam, da mesma forma, se transformar no patamar avaliativo do grupo, no qual cada um tem a possibilidade de ponderar seus limites e definir suas metas pessoais de formação.

Considerações e provocações finais

A formação permanente se relaciona com o projeto político pedagógico da escola não somente por considerar a sua construção como metodologia, como meio, mas ainda porque o próprio projeto deve garantir o espaço/tempo da formação dos professores. Assim, até mesmo a indicação da necessidade da formação permanente é um processo coletivo, no qual todos os envolvidos vão avançando no entendimento do papel de cada um, dos objetivos do seu fazer, da autonomia que possuem e das possibilidades de desenvolvimento profissional.

No decorrer dos processos que se constituem, analisar os embates necessários à formação permanente gerida no interior das escolas é um outro esforço teórico-reflexivo e que precisa ser feito sob pena de apenas criarmos novas nomenclaturas para processos idênticos.

No sentido com que a relação entre ensinar e pesquisar foi apresentada até aqui, o processo de formação permanente não pode furtar-se de colocar os professores como pesquisadores de sua prática, da realidade cognitiva e concreta dos alunos e do conhecimento que ensinarão.

Assim considerando, a formação permanente deve ser sistemática, intencional, local, individual e coletiva, garantindo assim que o professor assuma o protagonismo de sua prática que se faz nos enfrentamentos cotidianos, nas formas criativas de resolver as situações limites que a relação pedagógica e educativa lhe apresenta e que, ao sistematizar sua experiência, reflita sobre as razões de ser tanto das situações limites, quanto das ações e reações que possui, que compartilhe com outros professores seus achados e suas procuras e que, através da dialogicidade, rigorosidade metódica e disciplina intelectual, construam o inédito viável.

A formação permanente não deve tratar de abstrair o saber tácito, ou de respaldar a permanência na curiosidade ingênua, mas se coloca como possibilidade de, ao propiciar momentos de reflexão individual e debate público, organizar as fragilidade que são inerentes ao fazer docente naquele momento, ir em busca de novos referenciais, de conhecimento cientificamente organizado, redefinindo a própria ação, ou seja, tem por finalidade sair do

estado de *fatalismo* ou da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica*, e assim, superando certa crença, acreditar que

o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.12).

Neste movimento, a formação permanente não tira dos professores o seu protagonismo, tampouco extingue o formador, ou o *líder*, como chama Freire (2009) de sua responsabilidade, mas atribui papel fundamental a cada um. A partir do reconhecimento da condição ontológica de *inconclusão*, do papel fundamental de professores e formadores no processo de formação permanente, podemos destacar que

sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (SHOR, 1986, p. 65).

Assim estará sendo promovido o que Inbernón chama de *verdadero colegiado*, com vistas a uma reestruturação profissional, na qual o objetivo

deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social (INBERNÓN, 2009, p. 37).

Para que e consiga sedimentar a ideia da formação permanente “será preciso ajudar a remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos” (2009, p. 107).

Assim, percebe-se a possibilidade de superação de alguns pontos da relação vertical entre teoria/prática presente em discussões a respeito da formação continuada/*em serviço*.

A formação permanente torna possível a não redução do processo a uma justaposição entre formação inicial e formação continuada, tampouco a processos de “restauração” do conhecimento do professor, mas como um processo contínuo de aprendizagem dele, no qual seu conhecimento em diferentes pontos vão tornando-se mais abrangentes pela necessidade que o conflito presente nas situações práticas vão apontando.

Para tanto, é necessário avançar no entendimento do conhecimento construído pelo professor na atuação como docente, não ficando estagnado num saber que mais se reafirma do que se reconstrói. Os professores, inseridos em movimentos “alheios” de formação continuada, pouco reorganizam seus saberes, tampouco *tematizam* suas necessidades formativas e vão afirmando modos muito naturalizados de ser professor, visto que

somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então abre-se a forma de

ver a formação não como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.(INBERNÓN, 2009, p. 27)

A formação não deve ser abreviada por uma visão tecnicista, na qual estaria

centrada no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação, elaborados por “especialistas” da área. Nesse sentido, o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática. (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI; 2008, p.3)

Tampouco se deve resumir a formação permanente a uma abordagem praticista, na qual seria reforçada a visão de que a teoria deveria ser formulada na academia e a necessidade dos professores seria apenas um elenco de atividades e situações que poderiam levá-la a sua efetivação ou ainda uma formação centrada na ação e reflexão do professor como reconhecimento de que no decorrer do trabalho “docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática” (Ibidem). Recaindo assim no perigo de atribuir ao professor unicamente a responsabilidade pelos resultados do processo educativo.

Referências Bibliográficas

- ALVARADO PRADA, Luis; VIEIRA, Vania; LONGAREZI, Andrea. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. Trabalho aceito na **32ª Reunião Anual da ANPED** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de professores. Caxambu (MG): 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf> ,
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia bancária ou metodologia da práxis na formação de professores? In: ANDREOLA, Balduino Antonio...et al. (orgs.). **Formação de professores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 89 -110.
- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia (orgs.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2 ed. Passo Fundo, UPF, 2004, p. 99-109.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues . A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP.Idéias et Letras, 2006a, p.21-54.
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006b. (Coleção Primeiros Passos; 38)
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).
- BRASIL. **LEI Nº 9394** - de 24 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes de

Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia Oliveira. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em Educação- Possibilidades investigativas da Pesquisa-ação**. Vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 27-39.

FREIRE, Paulo, **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. *A pesquisa na formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores**. Artes e técnicas. Ciências e Políticas. São Paulo, Editora da UNESP, 2006. p. 617-629.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol 1, n. 1, mai, 2009, p. 90-102.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, Célia Maria. Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado, construindo o futuro. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 213-217, jan./dez. 2007

INBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JARA, Oscar. Sistematização das experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante**: O saber da Partilha. SP. Idéias & Letras, 2006, p. 227-243.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18)