

As Dificuldades Didáticas dos Professores Iniciais e os Programas de Formação Inicial e Continuada para Docentes

CAMILA ZANELLA*

RESUMO: Artigo elaborado a partir das pesquisas da dissertação para o Mestrado em Educação pela PUC-PR, com orientação do Professor Doutor Ricardo Tescarolo, para o desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu a necessidade de analisar as práticas didáticas dos professores iniciantes e sua formação continuada, a partir da realidade da pesquisadora, para verificar as necessidades dos docentes recém formados nos primeiros anos de docência, e fazer uma comparação com os professores mais experientes, para verificar se nos primeiros anos de trabalho o professor passa por dificuldades iguais, ou se elas mudam com o passar dos tempos, e através disso analisar os programas disponibilizados pelo Ministério da Educação Brasileiro para desenvolver a formação inicial e continuada dos docentes.

Palavras-chaves: Programas, Formação, Professores, Iniciantes e Prática

Por ser professora há apenas quatro anos, observei em meu cotidiano profissional que a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento da eficácia no trabalho de um educador. Em meus estudos na graduação, como nos da maioria dos professores iniciantes como eu, não recebi os elementos básicos de formação docente visando à minha futura prática em sala de aula, segundo Behrens, “Os professores, ao se graduarem, consideram-se prontos e acabados. Este fato tem sido o maior entrave na capacitação docente. Na realidade, muitos professores nunca mais voltam a discutir a teoria e a prática de sua ação docente. Quando muito discutem o conteúdo a ser trabalhado” (MEC, 1996: 125). Durante as aulas de Didática e de Práticas do Ensino pouco ou nada foi acrescido para o aprofundamento ou a ampliação dos conhecimentos de prática pedagógica para o meu futuro exercício docente.

Durante os estágios, ainda na formação inicial, não tive o acompanhamento de um docente com experiência. Assumi aulas de História e Geografia em um colégio do ensino fundamental e médio. As aulas, consideradas como o próprio estágio, eram

* Professora de História do Ensino Fundamental e de Educação no Ensino Superior, formada em história pelo Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná – UNICS, especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior e Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ministradas sem qualquer orientação ou observação, seja por parte da coordenação pedagógica do colégio ou da própria graduação. Desta forma, as aulas aconteceram da forma como eu considerava correto, baseada em exemplos da minha formação e “inspirada” pelos antigos professores cujas aulas eu achava as mais interessantes e motivadoras. Logo após a formatura recebi um convite e comecei a lecionar no ensino fundamental II, de 5ª a 8ª série. Ao fazer a entrevista, a diretora e a coordenadora não deram importância ao fato de eu não ter experiência. Ao começar no trabalho docente, senti dificuldade por falta de prática e de orientação sobre planejamento curricular, seleção e organização dos conteúdos de História e Geografia. Assim, eu desenvolvia alguns métodos e os aplicava. Se desse certo, continuava. Caso contrário, deixava de lado e, dessa forma, baseada no processo de ensaio e erro, fui aprendendo a ensinar.

Como sentia dificuldade nessa área pedagógica, procurei uma especialização em Didática e Metodologia de Ensino, o que ampliou meus conhecimentos teóricos. No entanto, esse curso não desenvolveu um trabalho prático acompanhando a teoria. O que recebi foram mais informações, mas pouco conhecimento prático.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Depois da promulgação da LDB 9.394/96, vários programas foram e estão sendo criados para desenvolver uma melhoria na formação dos professores, sendo que próprio Ministério da Educação vem se responsabilizando tanto pelo progresso dos cursos de formação inicial de professores quanto por projetos que desenvolvam a formação continuada dos mesmos. Além disso, a partir dessa Lei, o Instituto Superior de Educação (ISE) fica responsabilizado pelo cuidado na implantação dos cursos de formação de professores, de forma inicial e continuada.

Assim, nessa nova formatação, a formação de professores, que ficava apenas nas Faculdades de Educação, agora também passa a ser responsabilidade do governo, conforme explicita Carvalho:

Além das universidades e institutos superiores de educação, a formação docente poderá se dar também em outras instituições de ensino superior tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. O Sistema Federal de Ensino, de acordo com o art. 8.º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, comporta as seguintes instituições de ensino superior, todas com possibilidade de participar, de alguma forma, do processo de formação de profissionais da educação: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades e V – institutos superiores ou escolas superiores. (CARVALHO, 1998: 85)

Após os primeiros anos de aplicação da nova LDB, ocorreu uma grande preocupação com a formação dos professores que já estavam em serviço sem a formação básica necessária. Para a resolução deste problema, criaram-se as instituições de educação à distância (EAD), nas quais se desenvolve a formação de professores em serviço, pelos cursos de licenciaturas curtas. Nesses cursos, privilegiavam-se mais o conhecimento teórico do que o prático, já que a maioria dos que cursavam tinham vários anos de serviço como docentes. O Sistema Nacional de Educação à Distância veio, dessa forma, com o objetivo de preparar os professores para ensinar melhor.

O Ministério da Educação (MEC) passou a criar planos elaborados para desenvolver a melhoria da formação inicial e continuada do profissional docente. Estes deveriam privilegiar um trabalho teórico e prático para que o docente pudesse desenvolver uma educação reflexiva para os alunos, de acordo com as necessidades surgidas no final do século XX e no começo do século XXI. Na primeira década do século XXI, o Governo brasileiro, por meio do seu Ministério da Educação, começa a desenvolver uma série de programas de Formação Docente e apoio às Instituições, conforme se observa no quadro a seguir¹.

QUADRO II – Projetos desenvolvidos para a formação inicial do professor

PROGRAMA	OBJETIVO	QUEM PARTICIPA
Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica	Formar, nos próximos cinco anos, 330 mil professores que atuam na educação básica e ainda não são graduados.	A formação inicial abrange três situações: professores que ainda não têm formação superior (primeira licenciatura); professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram (segunda licenciatura); e bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.
Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência	Fomentar experiências inovadoras no âmbito das licenciaturas; apoiar a implementação das novas diretrizes curriculares para formação de professores; incentivar a adoção de novas formas de gestão institucional e organização curricular das licenciaturas; promover a articulação entre as licenciaturas e a integração entre a	Instituições Federais de Educação Superior, incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que ofereçam licenciatura e Instituições Estaduais de Educação Superior que participem do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (Sinaes).

¹ Projetos de formação disponibilizados pelo site do MEC portal.mec.gov.br, ou também no Guia Brasil dos programas do MEC.

PROGRAMA	OBJETIVO	QUEM PARTICIPA
	educação superior e as escolas de educação básica da rede pública.	
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)	Antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.	<p>O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.</p> <p>Podem apresentar propostas de projetos de iniciação à docência Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior, além de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).</p>
Educação Para a Diversidade	Proporcionar formação para cerca de 30 mil professores sem graduação que lecionam em escolas rurais brasileiras.	Universidades Públicas Federais, Estaduais e Municipais a aderirem ao projeto de cursos de licenciatura em educação do campo.
Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos para Formação de Professores Indígenas (Prolind)	Desenvolver três ações do programa de formação de professores indígenas: elaborar projetos de cursos, implantar cursos e executar a qualificação.	Universidades e Instituições Públicas federais, estaduais que mandarem projetos para aderir ao Programa.
PRÓ-LETRAMENTO	Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino.	Professores de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental em todas as regiões do País.
Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil	Valorizar o magistério; Oferecer condições de crescimento profissional e pessoal ao professor; Contribuir para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; Elevar o nível de conhecimento e da prática pedagógica dos docentes; Auxiliar estados e municípios a	Professores de Educação Infantil em exercício que não tenham a formação mínima para atuar nesta etapa.

PROGRAMA	OBJETIVO	QUEM PARTICIPA
	cumprirem a legislação vigente habilitando em Magistério para a Educação Infantil os professores no exercício da profissão.	
Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio PRÓ-LICENCIATURA	Melhorar a qualidade de ensino na Educação Básica por meio de formação inicial consistente e contextualizada do professor em sua área de atuação. Ele tem como ponto de partida a ação do professor na escola em que desenvolve seu trabalho. A experiência do dia a dia do professor será instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica, bem como a experimentação do que é proposto e estudado no processo do curso. Outrossim, oferece ao professor-cursista a oportunidade de vivenciar trocas frequentes com seus pares, com pesquisadores e professores de outras instituições.	Todos os professores em exercício na Educação Básica nas diversas áreas do conhecimento, buscando sempre a interdisciplinaridade.

Esses programas desenvolvidos pelo MEC incentivam não apenas os professores em serviço, mas também aqueles que têm o interesse de ter como profissão a docência, disponibilizando bolsas que ajudam os futuros professores e, ao mesmo tempo, as Instituições de Ensino que formam docentes das diversas Licenciaturas.

2.3 PROBLEMAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Percebe-se que, na maioria dos cursos de Licenciatura, o conteúdo teórico é desenvolvido em mais de 80% do currículo do curso, sendo que os outros 20% são destinados às disciplinas práticas. Para os cursos de Pedagogia, têm-se uma maior preocupação com a parte prática, desenvolvida junto com a teórica. Isso não significa, no entanto, que a parte prática tenha uma importância grande para os graduandos, ou que faça alguma diferença no final do curso.

Na maioria dos programas dos cursos de graduação docente, o que se vê é uma quantidade enorme de conteúdos específicos sendo despejados durante quatro anos, enquanto as disciplinas práticas são desenvolvidas em dois ou três semestres, incluindo os estágios. As dificuldades começam a aparecer para os futuros professores já na própria graduação, pois quando não se sabe a realidade que vai ser encontrada fora dos cursos, visualiza-se a formação em uma ilha e, a partir do momento que se sai desta, depara-se com a vida real, que na maioria das vezes não é nem um pouco parecida àquela que foi aprendida na ilha e nem um pouco bonita. Para Gaia:

De um professor é requerido muito mais do que simplesmente ter conhecimento de conteúdo. Requer-se a habilidade de transformá-lo. Para isso, não basta conhecimento sintático e substancial de uma disciplina, precisa-se de Conhecimento Pedagógico geral, que é o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos, conhecimento de pedagogia. (RIBAS, 2005: 45)

Isso significa que os cursos de formação de professores devem desenvolver bem mais do que o ensino de disciplinas específicas da licenciatura, pois o conhecimento pedagógico deve ampliar os conhecimentos práticos, o que

Transcende o domínio de uma área específica e inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular. (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2002: 67).

As deficiências da formação inicial de professores são destacadas após os primeiros anos de trabalho docente, quando, ao entrar em contato com a sala de aula e com os alunos, eles se descobrem em um mundo ao qual não estão preparados. Em vista disso, acabam sofrendo com o domínio de sala e com os métodos necessários para levar os alunos à construção do conhecimento, e acabam optando pela prática de transmissão de conteúdo, mais fácil e cômoda. Sem uma preparação pedagógica real, os professores das diversas licenciaturas acabam mantendo a pedagogia tradicional de repasse de conhecimento.

Para Behrens,

O professor tradicional apresenta o conteúdo para seus alunos, como pronto e acabado. Busca repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo. Distante dos alunos, procura discipliná-los na sala de aula em nome da obediência, da organização e do silêncio. Apresenta os conteúdos de forma fragmentada, com uma organização em partes, enfocando o conhecimento absoluto e inquestionável. (BEHRENS, 2005: 19)

A formação inicial de docentes envolve mais do que apenas a graduação pedagógica, afinal, quando se opta por um curso de graduação cujo foco é a licenciatura, aprende-se com mais afinco as matérias teóricas que compõem a disciplina.

O que mais diferencia as graduações de licenciatura para o bacharelado é a sua aplicação no mundo do trabalho, pois, ao se formar, o bacharel vai desenvolver a parte do mercado ao qual o curso se insere, enquanto as licenciaturas partem para o lado mais

educacional dos cursos. Por exemplo, no curso de História, o bacharel se torna historiador, partindo para a pesquisa de fatos e situações que compõem a história, enquanto a licenciatura forma professores responsáveis com o ensino desta.

Os cursos de licenciatura têm a responsabilidade de desenvolver disciplinas que ajudem os graduandos a aprender e conhecer a parte prática da sala de aula, por isso a importância de que, nesses cursos, seja trabalhada a realidade educacional para que os futuros professores estejam preparados para construir o conhecimento junto com seus alunos, o que de fato não vem acontecendo.

Dentro dos cursos, o conteúdo teórico é bem trabalhado, a parte prática recebe o enfoque nas disciplinas de didáticas e metodológicas, mas os graduandos não sabem o que fazer com esse conhecimento, o que leva, então, os docentes a terem dificuldades dentro de sala de aula com a aprendizagem dos alunos, com diferenças sociais, com controle de classe, entre outras. Essas dificuldades raramente são comentadas entre os professores formadores e os graduandos. Para resolver isso, segundo Libâneo é necessário “[...] articulação direta da formação inicial com as demandas práticas da escola, de modo que os critérios de elaboração do currículo de formação inicial sejam buscados nas experiências de formação continuada” (LIBÂNEO, 2009: 83).

Para a maioria dos futuros docentes, a inexistência de um bom trabalho didático não é notado até o momento em que se deparam com o mundo real, dentro das escolas e colégios públicos e privados, nos quais falta a estrutura e que, às vezes, não apresentam as mínimas possibilidades para que eles possam realizar um trabalho bom, necessário para o ensino. É só a partir desse momento que os agora professores notam as deficiências didáticas de seus cursos de graduação. No entanto, no que se refere a essa formação inicial, o problema é visualizado com certo atraso, pois os docentes já estão formados e em serviço sentindo as dificuldades.

Essas dificuldades aparecem nos debates sobre a educação, principalmente quando são questões relativas às deficiências na formação inicial de professores, conforme destaca André:

Dos 284 trabalhos produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial, 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema Identidade e Profissionalização Docente. A Formação Inicial inclui os estudos sobre o curso Normal (40,8% do total das pesquisas), o de Licenciatura (22,5%) e o de Pedagogia (9,1%), além de três estudos comparados. O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento como um todo, seja em termos do papel de uma disciplina do curso. Outro

conteúdo priorizado é o que se refere ao professor, suas representações, seu método, suas práticas. (ANDRÉ, 2002)

André destaca que a partir da década de 1990, os trabalhos, teses e dissertações focam mais na formação inicial de professores, concentrando-se mais na formação normal, depois nas licenciaturas e com menos ênfase na pedagogia. O quadro a seguir mostra os tipos de trabalhos e temas mais enfatizados por eles durante o final do século XX.

QUADRO III – Trabalho e temas enfatizados nas pesquisas

Tipo do trabalho	Temas mais pesquisados
Artigos de Periódicos	Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%). Note-se que a distribuição dos artigos pelos quatro temas foi muito mais equilibrada do que nas pesquisas dos discentes, que evidenciou grande concentração na categoria Formação Inicial.
Trabalhos do GT Formação de Professores	Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com quatro textos (5,7%). Note-se que, como nas pesquisas dos discentes, a Formação Inicial concentra o maior número de trabalhos; nos periódicos, no entanto, ela não tem o mesmo destaque.
Dissertações e Teses sobre Formação de Professores, defendidas no Período de 1990 a 1996	De 4.493, apenas 6,3% têm como tema a Formação de Professores, sendo que, destes, 76% são sobre Formação Inicial; 14,8% sobre Formação Continuada e 9,2% sobre Identidade e Profissionalização Docente.

André destaca que, nesses trabalhos, aparecem aspectos emergentes, como os trabalhos de educação ambiental, saúde, educação sexual e drogas, e também os aspectos que são silenciados, questão salarial e de carreira do professor, condições de trabalho e questões políticas, entre outros.

A partir das pesquisas realizadas para esta dissertação, algumas indagações surgem, tais como: a cada mudança de paradigma o professor e a escola devem se ajustar às modificações? Na verdade, a formação necessita se comprometer em trabalhar com os professores o saber pensar e o saber fazer, para que esses possam desenvolver a própria construção de conhecimento e saibam fazer com que os alunos também aprendam a se responsabilizar com seu próprio conhecimento.

Para Arroyo

Essa concepção de educação precedente polariza a vida em dois tempos: de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual. Polariza e separa as minorias pensantes e as maiorias apenas ativas. Essa mesma concepção tem inspirado o pensar a formação e a qualificação de professores. Tem marcado as políticas e os currículos. (ARROYO, 1999: 146)

Assim, através de todos esses estudos, os intelectuais e as pessoas que se preocupam com a educação, buscam caminhos para melhorar o sistema educacional vigente. Com pesquisas, estudos, projetos entre outros processos que priorizam a integração dos professores e das sociedades as quais as instituições fazem parte.

FORMAÇÃO CONTINUADA DISPONIBILIZADA PELO ESTADO BRASILEIRO

A formação continuada é um assunto debatido há muito tempo e com muita preocupação entre educadores, pesquisadores, formadores e autores da educação. O Ministério da Educação, que não pode ficar de fora dessa importante discussão, criou uma legislação vigente que destaca alguns aspectos muito importantes.

No que se refere à formação continuada, a LDB define, no art. 63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Além disso, essa mesma lei estabelece (art. 67, inciso II) que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação. Cabe destacar, ainda, a necessidade de que todo o pessoal (docentes e não-docentes) dos sistemas de ensino e, sobretudo, das escolas públicas sejam incluídos nessa modalidade de formação, visando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.10.172/2001) estabelece objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatizando a necessidade de programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”. (OLIVEIRA, ROSA e SILVA, 2005).

A partir dessa legislação, no Estado do Paraná, os Núcleos Regionais da Educação, guiados pelo MEC, começaram a criar cursos de formação continuada para seus professores².

² Informações retiradas do Portal Educacional do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/sued/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=25>>.

CURSO	O QUE É	OBJETIVOS
DEB Itinerante	Um projeto de formação continuada descentralizada, com os eventos sediados nos 32 Núcleos Regionais de Educação, possibilitando o contato direto da Secretaria de Estado da Educação por meio do Departamento de Educação Básica com todos os professores de todas as disciplinas da Rede Estadual de Educação, o formato foi realizado por meio de oficinas disciplinares e oficinas com equipes pedagógicas.	Efetivar as Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Planos de Trabalho Docente. Nesse sentido, são discutidos os conteúdos estruturantes, básicos e específicos de cada disciplina, além de se abordarem o uso e a produção de materiais didáticos e a utilização das novas tecnologias em sala de aula. Contribuindo, assim, para a qualidade do ensino das Escolas Públicas do Estado do Paraná.
Grupo de Estudos	Processo de formação continuada descentralizado, organizado pela SEED.	Possibilitar um amplo espaço de discussão, reflexão e ação em todos os estabelecimentos de Educação Básica da rede pública estadual.
Semana Pedagógica	A Semana Pedagógica se caracteriza como uma atividade descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve todos os seus trabalhadores.	Conferir mais agilidade a este processo e garantir o envolvimento de todos os profissionais da escola nos dias de formação continuada, para que as escolas organizem-se livremente para realizar seu planejamento anual. Essas podem incluir, por exemplo, atividades como: avaliar e compartilhar as ações em que está inserida, referentes aos Programas Viva a Escola, Mais Educação, PDE Escola; discussão do Regimento Escolar; revisões e/ou atualizações do Projeto Político-Pedagógico; Plano de Ação da Escola, entre outros trabalhos coletivos direcionados pela Secretaria de Educação. Nestes momentos, todo o coletivo dos profissionais das escolas deverá reunir-se para analisar e discutir uma série de questões, à luz dos textos disponibilizados pela SEED.
Simpósios	Simpósios referentes a cada uma das disciplinas desenvolvidas na Educação Básica.	Ampliar e atualizar os conhecimentos específicos de cada disciplina, bem como dos níveis de ensino, aprimorando os fundamentos teóricos dos professores.
Formação para Salas de apoio	Formação visando aperfeiçoar o trabalho docente já desenvolvido nas salas de apoio, a partir dos dados levantados.	Melhorar o desempenho dos alunos assistidos nesse espaço.
Escolha do livro	Discussão e análise, com os professores, das	Favorecer a implementação das

CURSO	O QUE É	OBJETIVOS
didático (PNLD)	coleções avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático.	Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná.
Formação Folhas/OAC	Divulgação do projeto Folhas e do Objeto de Aprendizagem Colaborativa	Formar produtores e validadores em atividades conjuntas de produção e validação, por meio das quais os fundamentos teóricos do projeto e das Diretrizes Curriculares disciplinares sejam fortalecidos.
Formação para os agentes de execução	Formação de agentes de execução dos laboratórios de ciências.	Atender as exigências legais, bem como definir sua função no que se refere à preparação das aulas e manutenção do espaço físico.
Literatura e Ensino – Sabor do Saber	Eventos que visam estimular a utilização dos acervos bibliográficos literários que compõem as bibliotecas escolares.	Possibilitar aos professores de todas as disciplinas da Educação Básica o uso desse material no desenvolvimento de suas atividades docentes.
Formação para Educação Infantil	Orientação das equipes dos NREs e dos gestores municipais de educação sobre as questões relativas à Educação Infantil no Sistema Estadual.	Discutir os encaminhamentos teórico-metodológicos contidos no documento <i>Orientações para (re)elaboração e implementação, avaliação de proposta pedagógica na Educação Infantil</i> .
Formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Discussão das concepções de ensino, encaminhamentos e avaliação para os Anos Iniciais.	Fornecer fundamentos teórico-práticos para o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais.
NRE Itinerante	Continuação do DEB Itinerante. O NRE Itinerante foi realizado em 2009, por meio de oficinas disciplinares descentralizadas, ministradas pelos técnicos pedagógicos das equipes disciplinares dos NREs, que contaram com o apoio das equipes disciplinares do Departamento de Educação Básica para elaboração e discussão dos conteúdos disciplinares.	Efetivar as Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político-Pedagógicos e nos Planos de Trabalho Docente.
Práticas Pedagógicas com a TV Multimídia	É o mais novo Programa de Formação Continuada e Produção de Material Didático do Departamento de Educação Básica, para os Profissionais da Educação do Paraná.	Viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Trata-se de produção de materiais pedagógicos enfatizando o uso de recursos de multimídia tais como, sons, imagens e vídeos.

CURSO	O QUE É	OBJETIVOS
PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional	É uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Superior e os da Educação Básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, integrado às atividades da formação continuada em Educação, disciplina a promoção do professor para o Nível III da Carreira, conforme previsto no Plano de Carreira do Magistério Estadual, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004	Proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática.

4.3 A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Como já relatado nesta dissertação, a formação continuada tem muitos problemas, mas pesquisadores e autores de educação já buscam e discutem meios de melhorá-la. Para Imbernón, no entanto, é necessário muito mais do que *experts*, o que se necessita para a formação continuada é a atuação dos professores na criação dos processos de formação, desde a organização dos cursos até a participação. Dessa forma, os professores trabalhariam em cima de suas dificuldades e buscariam pessoas que possibilitariam o seu crescimento durante o percurso da formação continuada. Para a formação fica o trabalho de dar aos protagonistas da ação a responsabilidade de sua formação e realização dos processos de mudanças.

Imbernón destaca, ainda, a importância de se dar autonomia às instituições de ensino e aos professores, para que desenvolvam sua formação de acordo com os problemas referentes à sua realidade, passando a escola a ser o foco do processo ação-reflexão-ação, visto que a formação deve partir de necessidades reais, com ética, para resolver problemas e, para uma melhoria profissional.

Dessa forma, o professorado envolve-se na organização e a instituição tem que oferecer os meios para a formação ser completa. De acordo com Imbernón (IMBERNÓN, 2009: 56), “[...] tudo isso comporta um papel mais ativo do professorado no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação estratégica e programas pesquisadores de intervenção educativa”. O envolvimento faz com que os professores

deixem de ficar apáticos e se tornem mais ativos na sua formação e no processo de transformação educativa.

Segundo Imbernón (IMBERIÓN, 2009: 39), a formação continuada deve trabalhar preocupada com:

- Reflexão sobre a prática sobre um contexto determinado. [...]
- A criação de redes de inovação. [...]
- A possibilidade de uma maior autonomia na formação [...].
- Partir dos projetos das escolas. [...]
- Potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam”.

Todas essas questões devem, ainda, proporcionar, segundo Imbernón (IMBERIÓN, 2009: 41-43),

- Uma mudança no tipo de formação individual. [...]
- Teoria de colaboração como processo. [...]
- Uma formação não apenas em noções ou disciplinas [...] mas sim num maior conhecimento subjetivo. [...]
- Criar estruturas, [...] processo de comunicação [...] e intercâmbio de experiência. [...]
- Partir de situações problemáticas, [...] análise do coletivo, [...] unir formação com um projeto de inovação. [...]
- Combinar a atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica. [...]
- Desenvolver e incentivar uma cultura colaborativa no centro. [...]
- Uma nova formação deve estabelecer mecanismos de *desaprendizagem* para tornar a aprender.

Como destacado por Imbernón, é necessário pensar e refletir dentro do contexto ao qual o professor está inserido, pois assim fica mais fácil e mais interessante a sua formação continuada. O professor vê os resultados e se sente animado em fazer parte dessa formação e, no momento em que se anima e vê resultado, começa a trocar experiências com outros professores, construindo uma rede de comunicação para a troca de experiências de sucesso e até resoluções de problemas. Na participação dentro do processo de formação, o professor reflete sobre sua prática e sobre o domínio da teoria, o que propicia que sua transformação se desenvolva com mais facilidade e participação.

Considerações Finais

A análise de dados foi feita a partir das seguintes categorias, Didática como Componente Curricular, Prática na Formação Inicial, A Disciplina de Didática e sua

Prática, Os Estágios como a Parte Prática da Formação Inicial, Acompanhamento nos Estágios, Acompanhamento e Feedback, Práticas Iniciais em Sala de Aula Baseadas em Ensaio e Erro, Práticas em Sala de Aula Baseadas em Exemplo de Professores, Práticas Iniciais em Sala de Aula Baseadas no que Aprendeu na Graduação, Acompanhamento no Início da Prática Docente, Projetos de Acompanhamento aos Professores Inicantes nos Colégios que Trabalham, Busca pela Formação Continuada, Formação Continuada como Prática ou mais Teoria e as Dificuldades na Prática do Professor Iniciante, nessa categoria abriu-se outras quatro sub-categorias, Falta de Prática do Professor, Falta de Disciplina do Educando, Variadas Séries para Trabalhar e, A Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais.

Notou-se através da pesquisa que os professores independentes do ano em que se formaram e da faculdade, encontram quase as mesmas dificuldades nos primeiros anos de docência. E a partir da experiência vai adquirindo mais facilidade para lidar com essas dificuldades. Outro ponto percebido foi a importância dos programas de formação inicial e continuada que destaquem a formação didática do docente, pois assim eles sairão preparados para a prática em sala de aulas

Bibliografia:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar** / Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Campinas, SP : Papirus, 1995 (série prática pedagógica)

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)** / Organização: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. – Brasília : MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. : il. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1676-0565, n. 6)

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens** / Miguel G Arroyo. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e prática pedagógica** / Marilda Aparecida Behrens; apresentação Marcos Tarcisio Masetto. – Curitiba: Champagnat, 1996.

CUNHA, M. I. Aprendizajes significativos en la formación inicial de profesores: un estudio en el área de los Cursos de Licenciatura, *Interface _ Comunic, Saúde, Educ*, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

ESTRELA, M. T. et al. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. *Revista de Educação*, VII(2), 129-149.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciais. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002

FRANCO, Francisco Carlos. O Coordenador Pedagógico e o Professor Iniciante. In.: BRUNO, E. B.G; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. *O Coordenador Pedagógico a Formação Docente*. 4a. Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación del profesorado** / Francisco Imbernón; 1 ed. – Barcelona: Paidós, 1994.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFCar, 2002

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 207, set/dez2006. Publicada 2006.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PORTILHO, Evelise. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição** / Evelise Portilho. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SANTOS, L. de C.P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I.P.A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 1998

TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado** / Ricardo Tescarolo. – São Paulo: Escrituras Editora, 2004. – (coleções ensaios transversais)