

# O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE FRAIBURGO, SC

Juliano Alexandre de Oliveira\*

## Resumo

Este artigo, resultante de pesquisa sobre o processo de formação de professores, com foco em possíveis mudanças na prática pedagógica, na proposição de professores e de gestores do ensino fundamental, teve por objetivo compreender o processo de formação continuada dos professores do Município de Fraiburgo, SC, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação, e as possibilidades de mudança da prática pedagógica. Com base na abordagem qualitativa e nos dados coletados por meio de grupo focal, realça-se os resultados da investigação que demonstraram convergências e divergências entre o que observam os gestores e os professores a respeito da formação, em vista dos ganhos e dificuldades do processo, bem como de mudanças na prática pedagógica dos professores. No entrecruzamento das falas dos professores e dos gestores é realçada, ainda, a necessidade de se repensar o processo de formação continuada dos professores do ensino fundamental do Município em questão, com vistas a preservar ganhos, superar dificuldades e desencadear mudanças qualitativas na prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação continuada. Mudança da prática pedagógica. Ensino fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo pretendeu abordar temas relacionados à formação continuada de professores, revelando mecanismos que se entende como essenciais ao que se refere às mudanças na prática pedagógica, a partir de processos de reflexão desencadeados. Nessa direção, destaca-se que a formação continuada de professores contribui para a mudança de postura do docente, cabendo ao educador a ciência de que está em construção. Rios (2010, p. 1) aborda essa questão recorrendo a Freire:

Conforme aprendemos com Freire, somos seres inacabados, incompletos e inconclusos. A perspectiva do professor em construção evidencia a necessidade de aprimoramento e aperfeiçoamento da prática pedagógica que se dão por meio de formação continuada articulada à formação inicial.

A perspectiva de formação inicial articulada à formação continuada, segundo a autora, “[...] contribui para que o ensino não esteja sob a égide das armadilhas do voluntarismo e espontaneísmo que implicam a permanência de práticas pedagógicas cristalizadas.” (RIOS, 2010, p. 1 e 2). Às instituições de ensino cabe superar tendências tecnicistas que esgotam as possibilidades dos alunos de expressarem as suas opiniões, de revelarem as suas escolhas, tolhendo-lhes a liberdade. Durante os anos de escolaridade da educação básica, alguns currículos e práticas pedagógicas limitam ou inibem o desenvolvimento da curiosidade epistemológica (FREIRE, 1997), revelando práticas retrógradas limitadas à instrução. Nessa perspectiva, o processo de formação continuada dos professores tem potencial para contribuir na superação de práticas pedagógicas cristalizadas.

A necessidade de uma formação continuada dos professores fica evidenciada a partir de reflexões e constatações sobre a formação inicial. Segundo Freire (1997), os professores precisam crer mais na curiosidade, pois é ela que,

---

\* Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina; Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, SC; alxjuo@yahoo.com.br

ao gerar inquietação, tem potencial mobilizador. A construção ou a produção do conhecimento implica o exercício da curiosidade, da busca permanente. Dessa forma, o ato de ensinar deve exigir o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, cabendo ao educador não inibir ou dificultar a curiosidade deles, mas estimulá-la, assim, estará estimulando a sua própria curiosidade.

Nessa perspectiva, os currículos dos cursos de formação de professores necessitam priorizar a reflexão e o desenvolvimento da criticidade, em prol da transformação. Há, porém, um contingente que necessita ser considerado no que se refere às políticas públicas da educação (PEREIRA, 2006), em relação às quais, em decorrência da sua inconsistência e inconstância, não se percebe um acompanhamento e uma avaliação dos resultados por parte das instituições responsáveis na direção de revivificar os cursos de formação. Observa-se um tempo em que inúmeras instituições escolares tendem a negar sua própria história, priorizando a desconstrução de projetos sociais e coletivos. Há uma inconsistência em caminhar cada vez mais para a solidificação de ações individualizadas, recria-se o processo de fragmentação da visão de totalidade como se esta fosse uma época desnecessária aos interesses coletivos.

Durante as últimas décadas, o currículo vem ocupando lugar de destaque nas indagações sobre a formação de professores. Para Arroyo (2006), aquilo que se ensina, a maneira como se ensina, a ordem desses ensinamentos, a sequência que se respeita e os tempos e espaços que se adotam são condicionantes dessa docência. Esses condicionantes têm íntima relação com a organização escolar, a organização curricular e as formas em que o trabalho docente é estruturado.

Quando é proposta a discussão sobre a formação dos profissionais da educação escolar, em que se inclui o professor, significa colocar a realidade no contexto mais amplo da democratização do ensino e da própria sociedade brasileira. Obviamente, essa discussão não tem como finalidade resolver todos os problemas atuais da educação, no entanto, acredita-se que fornecerá meios para que os educadores estejam atualizados e se mantenham como sujeitos competentes, na perspectiva de, conforme enfatiza Zabalza (1998), contribuir para que a escola seja um espaço diferenciado, um local que cumpra, realmente, sua função social.

As mudanças da educação, tão almejadas, implicam uma escola que vai se construindo em um espaço de criatividade e cooperação. É dessa forma que o trabalho educacional tem força e favorece a percepção de que a educação é e sempre será fundamental para que se possa romper com a perpetuação das inúmeras injustiças sociais que foram apregoadas com o passar dos anos e que, ainda, tem forte influência.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem por objetivo compreender o processo de formação continuada dos professores do Município de Fraiburgo, SC, oferecido pela Secretaria Municipal de Ensino.

Com abordagem qualitativa e por meio da técnica de grupo focal, a pesquisa da qual resulta este trabalho envolveu 13 diretores e nove professores que integram a educação infantil e o ensino fundamental de Escolas Municipais de Fraiburgo. Para efeito da análise, os gestores foram identificados por G e os professores por P, acompanhados de índices numéricos.

## 2 A FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente, a maior parte dos professores egressos dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, deixa as universidades sem apresentar condições adequadas para uma atuação pedagógica competente. Isso porque, intimamente ligada às universidades, há uma lenta evolução quanto à modernização dos seus currículos e uma ausência de mudanças no que se refere às práticas pedagógicas que impliquem inovações curriculares. O descaso é tão sério que nitidamente se percebe o despreparo que inúmeros professores apresentam ao findar sua graduação e no momento que se inserem no exercício da docência.

Segundo Lévy (2001), na sociedade atual, a educação profissional, quanto ao saber adquirido, é insuficiente para atender às demandas oriundas das transformações sociais e tecnológicas. Cabe aos educadores, como agentes comprometidos com a mudança, a busca pela formação contínua com vistas à e pela aquisição de saberes necessários para o exercício da prática docente.

A crescente preocupação que vem se mostrando nos últimos anos em relação à formação de professores tem sua origem na deficiência desvelada em relação àqueles que pensam a educação no país. Pesquisas e estudos estão tentando minimizar um problema – o da formação deficiente de professores – que traz inúmeras consequências inaceitáveis ao

desenvolvimento educacional. Entende-se que há necessidade de um rompimento com paradigmas implantados por contextos sociais que desqualificam nossas ações educacionais.

Entende-se, que o professor precisa compreender que sua formação é uma possibilidade permanente, pois o ser humano é um ser inacabado, inconcluso e incompleto e que, portanto, está em constante processo de vir a ser.

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20).

As universidades, cuja prática educativa está centrada na reprodução do conhecimento, não têm atendido suficiente e apropriadamente às necessidades de formação do professor. Entende-se que os currículos precisam ser repensados na perspectiva de contribuir para a autoformação do professor, propondo mecanismos que o torne um pesquisador capaz de impulsionar os educandos na busca pelo conhecimento.

Segundo Mendes (2003), a formação continuada de professores deve ser entendida observando dois grandes eixos norteadores: como primeiro eixo, há aquelas propostas que valorizam o produto, os resultados, mas desconhecem totalmente os professores como capazes de construir o seu próprio conhecimento nas diversas situações interativas e com base em suas reais necessidades. Tal formação caracteriza-se pelos cursos de curta duração e sem periodicidade definida. É nesse sentido que impera o modelo de racionalidade técnica, fragmentando funções, fazendo uma distinção entre pesquisadores e especialistas, em relação aos professores que são apenas considerados simples consumidores das propostas pedagógicas, da mesma forma como meros executores de políticas educacionais.

Como podemos perceber, a atividade profissional do professor é, sobretudo, instrumental dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Investe-se na formação do professor como um intelectual, e os aspectos relacionados ao conhecimento pedagógico são desconsiderados. Assim, a competência profissional resume-se ao conhecimento da disciplina e ao conhecimento da didática desta. (MENDES, 2003, p. 189).

Nesse contexto, o debate em torno da formação de professores tem obtido, ultimamente, posição de destaque no que se refere às políticas públicas em nível municipal, estadual e federal. É uma preocupação que se evidencia nas reformas que vêm sendo implementadas na política de formação docente, bem como nas investigações e publicações da área e nos debates acerca da formação inicial e continuada dos professores. A partir dessas dimensões, encontra-se a formação continuada como processo de melhoria das práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar.

Segundo Nóvoa (1995), a desconstrução de políticas enraizadas em propostas fragmentadas é o princípio norteador para a formação contínua dos professores. Estar em constante busca, em eterna construção do próprio conhecimento são mecanismos que caracterizam coerentemente um profissional da educação. Acredita-se que a função social do professor necessita ser extremamente objetiva e concisa para que, da mesma forma, sua formação profissional possa atender aos pressupostos que cercam as coerências na sua ação pedagógica.

Disso decorre a necessidade de priorizar as políticas públicas educacionais, principalmente no seu processo de estruturação, pois devem assumir princípios claros e objetivos que remetam a processos que busquem suprir as necessidades de toda uma sociedade em termos de distribuição de renda e de bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal.

### 3 TECENDO A VOZ DOS GESTORES E DOS PROFESSORES

Ao serem questionados sobre os ganhos da formação continuada oferecida aos educadores do Município de Fraiburgo, as respostas dos professores enfatizaram o aperfeiçoamento, a aquisição de conhecimento, o aprendizado coletivo entre professor e aluno e as mudanças das práticas pedagógicas.

No que se refere ao aperfeiçoamento, P2 afirma: “Sempre se aprende, depende de cada profissional em sala de aula, é um meio de aperfeiçoarmos aquilo que sabemos e sempre reciclar, ninguém nunca sabe tudo.” (informação verbal).

Para P5, a aquisição de conhecimento é um dos principais ganhos oferecidos pela formação continuada.

Eu penso que conhecimento a gente sempre adquire, mas o que seria mais proveitoso e teria resultado mais significativo é se após um curso pudéssemos sentar por área de atuação e tivéssemos condições de pensar sobre o curso que eu tive, de que maneira eu posso aplicar no meu trabalho? Porque quando você senta para planejar no coletivo parece que as ideias fluem, o que para mim não tinham significado, torna-se significativo perante as ideias dos meus colegas. (P5) (informação verbal).

Os professores afirmam, ainda, que a troca de experiências é favorecida quando acontece por áreas afins, com encontros para trocas de informações e conhecimentos, nos quais a dúvida que paira em relação a ações do cotidiano na sala de aula possa ser sanada com a observação de professores que vivenciam e partilham experiências à semelhança. Segundo Freire (2002), os educadores têm que buscar caminhos que somente a inquietante curiosidade pode mostrar. São saberes necessários a todo educador no sentido de entender que ensinar também é uma especificidade humana.

Além dessas observações, outra professora salientou que o ganho também é coletivo. “Eu acho de suma importância e acho que resulta bastante no conhecimento particular do professor, através da prática em sala de aula, quem acaba ganhando é o coletivo da escola e todos os alunos.” (P1) (informação verbal).

Quando se questiona sobre os ganhos da formação continuada oferecida aos professores, os gestores apontaram ganhos profissionais, motivacionais, financeiros, a prática pedagógica, a busca de informações e o trabalho em grupo.

Percebe-se que os ganhos mais citados estão relacionados ao profissional/pessoal.

É um ganho pessoal porque quando você está feliz, consegue passar isso para o aluno e desenvolver um bom trabalho em sala de aula, e também profissional, porque é um processo, como disseram os demais colegas, quem gosta dessa profissão fica, quem não gosta não dura muito. (G5) (informação verbal).

Outro gestor comentou que os ganhos estão relacionados ao motivacional: “Eu vejo que quem ganha com isso é a qualidade do trabalho feito na escola, ganha o aluno, ganha o pai, ganha a comunidade, mas principalmente ganha o profissional que está trabalhando.” (G10) (informação verbal).

Além dos ganhos citados, percebe-se na fala dos gestores, que o nível de formação continuada oferecido pelo Município de Fraiburgo é adequado no sentido de preparar o professor para desenvolver sua função em sala de aula. Também, que o conteúdo proposto durante essas formações demonstram competência para que cada educador retorne às salas de aula com capacidade de desenvolver em seus alunos ganhos relevantes no que se refere ao seu aprendizado, como nos informa G1: “Fica bem claro que os professores sempre voltam dos cursos trabalhando algumas coisas novas, porque sempre é falado sobre motivação, sobre o envolvimento, sobre a relação entre cada um, e isso, queira ou não, traz um impacto no que se refere às mudanças.” (informação verbal).

Pelo exposto, acredita-se que cabe ao educador desprivilegiar práticas educativas pautadas em reprodução de conhecimentos. Estende-se a ele a capacidade de compreender seus alunos como protagonistas desse trabalho educativo e não como objetos de trabalho que estão à sua disposição para serem manipulados intelectualmente. Dessa forma, o

profissional da educação não pode estar enclausurado dentro de suas próprias ideias e verdades adquiridas no decorrer de sua profissão. Ao contrário, deve ele estar aberto ao novo, às novidades.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas na proposta de formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Ensino de Fraiburgo, os professores apontaram a ausência de debates por áreas afins, ou seja, a inexistência de socialização daquilo que foi apresentado no período de formação continuada; como relata P8: “Nós estamos sentindo a falta dessas trocas entre colegas aqui de trabalho, há uma ausência de socialização [...] era mais produtivo quando nós tínhamos oportunidades para fazermos as trocas, para mudar nossas ideias e atividades, fazer comentários e trabalhar com sugestões.” (informação verbal).

Cabe, aqui, ressaltar a preocupação explicitada pelos professores em socializar conhecimento, em tornar público aquilo que se oferece como proposta de formação continuada, baseando-se em políticas que visem ao resgate do profissional da educação que esteja aberto às novas atitudes, aos novos debates, às diversificadas tarefas que nos imprime a educação para se trabalhar de forma reflexiva e construtiva em favor do desenvolvimento dos educandos.

Uma fala recorrente nas respostas dos professores refere-se à dificuldade de apresentar propostas de formação que tenham um direcionamento voltado à área específica de interesse dos professores. Isso significa que todos os professores participam das mesmas palestras e cursos sem distinção da proposta apresentada. Professores de disciplinas diferentes, professores de séries diferentes, professores de instituições diferentes são todos relacionados na mesma temática de formação. Como exemplo, há o depoimento do professor P1: “Antes de propor um curso de formação, acredito que deveria se fazer um levantamento nas escolas: quais as dificuldades, os problemas, e a formação continuada deveria ser mais direcionada para essas áreas que há carência.” (informação verbal).

Outra dificuldade mencionada se refere à qualificação dos profissionais que estão designados a ministrar os cursos de formação.

Sinto que a maior dificuldade é o profissional que vem trabalhar com a gente, não sei se estou errada, mas quando tenho uma dificuldade em sala, vou para um curso (formação) imaginando que alguém que esteja lá saiba tanto ou mais do que eu para poder me auxiliar, então eu sinto que a dificuldade está em buscar profissionais que tenham condições de agregar maiores valores aos conhecimentos que já temos. (P7) (informação verbal).

Para Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem considerar as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Uma grande parte dos gestores mencionou que a principal dificuldade que vem sendo enfrentada quando se propõe a formação continuada aos professores da rede Municipal de Ensino de Fraiburgo, é a aceitação dos professores, como se percebe nas falas:

[...] a maior dificuldade que analisamos perante nossos colegas de trabalho é contentar o professor em relação aos cursos oferecidos, quando chega à escola a listagem dos cursos, o professor relata que sempre está faltando alguma coisa, mas no ano seguinte se colocarmos aquilo que foi solicitado, mesmo assim eles ainda não estão contentes. (G10) (informação verbal).

[...] eu só tenho um aspecto a citar, no meu conhecimento a dificuldade está no próprio professor, porque às vezes ele não quer, ele acha que aquele curso, aquele treinamento, que aquele congresso não oferece subsídios para a sua aplicabilidade em sala de aula. (G8) (informação verbal).

Fica claro para os gestores citados, que a dificuldade hoje encontrada na formação de professores está explicitamente relacionada ao professor. Nesse caso, a má vontade, o desinteresse e a pouca disponibilidade dos educadores para com os cursos, treinamentos e aperfeiçoamentos vem prioritariamente causando problemas ao desenvolvimento educacional, pois mesmo aqueles que participam, muitas vezes, retornam à sala de aula sem conseguirem aplicar aquilo

que foi palestrado, ou, ainda, preferem atuar como anteriormente, usufruindo de técnicas que já vêm sendo empregadas por eles há muito tempo.

Segundo Nóvoa (1997), faz-se necessário que o educador da atualidade desvincule-se dos elos antigos que os caracterizavam como assistencialistas, visando à construção de uma nova identidade, pois qualquer formação exige um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios. Assim, a formação deve estimular a construção de um professor crítico-reflexivo, que contribua para o desenvolvimento do pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Ao serem questionados sobre as mudanças na prática pedagógica, os professores sinalizaram o potencial para a mudança e não propriamente o que mudou na sua prática pedagógica, o que pode demonstrar a insatisfação com a formação no que se refere às dificuldades apontadas, como temáticas desvinculadas dos ambientes de trabalho, nesse caso, distanciado da unidade escolar. Assim, pressupõe-se que toda a perspectiva no processo de formação continuada de professores deve partir de um estudo prévio sobre o espaço de trabalho, que possa identificar problemas e necessidades de mudanças, para, então, proceder-se a definição de objetivos e metas alcançáveis ao longo de um processo planejado para tanto.

Como propõe Nóvoa (1991, p. 30), não basta acreditar que o cotidiano escolar favorece elementos para essa formação, mas que a partir do seu trabalho, o professor está se formando continuamente. Assim, o autor alerta:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Um local assim proposto, de enfrentamento e de produção, pode ser considerado um ambiente próprio para que o educador reflita sua prática e, com seus pares, busque formas de superação de suas necessidades.

Visto que não está perceptível a mudança na prática, como apontam as respostas dos professores, cabe questionar: Para quê formação? A serviço de quê e de quem?

Em relação às mudanças, os gestores se limitaram a apontar as dificuldades de formação. Seria fundamental um processo de avaliação das formações, na perspectiva de melhorar o processo. No entanto, percebe-se na voz dos gestores, que a mudança aqui mencionada deve ter procedência no próprio educador, ou seja, essa busca, essa construção do conhecimento deve ter iniciativa do próprio professor, salientando que não seria o curso ou o palestrante que traria melhoras à qualidade profissional, mas a própria mudança de atitude do profissional da educação, como menciona G6: “Eu acho que a mudança parte do professor, porque não adianta vir o mais renomado palestrante se eu não estou disposta a mudar; se estou disposta a essa mudança, a minha prática com certeza vai mudar.” (informação verbal).

Segundo uma grande parte dos gestores, a ressignificação da prática educacional é uma realidade, um desafio lançado aos educadores, na qual o próprio educador necessita viabilizar meios e alternativas para estabelecer discussões competentes que possam empreender mudanças na prática que vêm desenvolvendo. A estagnação, no que se refere às melhorias educacionais, é advinda dos professores que não demonstram interesse em mudar sua prática, como comprova-se com a afirmação do G1: “Acho que só muda aquele professor que é comprometido; aquele que não é comprometido com a educação ele pode fazer mil horas de curso e não vai mudar é nunca.” (informação verbal).

Ao educador, é lançada a constante busca de informações e a permanente transformação de perfil educacional. Essa busca compreende, segundo vozes dos gestores, um processo isolado, independente daquilo que lhes é apresentado como formação continuada. Imagina-se que o educador esteja acima dessas propostas tradicionalmente designadas à sua formação, pois, entre os elementos que contribuem para a modificação do papel do professor, está o avanço contínuo do saber.

## 4 CONCLUSÃO

Foram analisados os posicionamentos dos professores acerca das propostas de formação às quais foram submetidos, visando à melhoria da ação pedagógica por meio da aquisição de conteúdos e técnicas mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender. No entanto, procurou-se saber até onde esses investimentos têm se adequados às reais expectativas e necessidades docentes e se os objetivos dos programas têm se concretizado em um ensinar e um aprender mais eficaz, mais condizente com a realidade educacional brasileira.

É necessário atentar para as ressalvas em relação aos “pacotes instrucionais formativos” contendo conteúdos e procedimentos que são elaborados e enviados às escolas e aos professores como meio de melhor instrumentalizá-los. Assim, torna-se importante fazer uma análise daqueles aspectos referentes à aprendizagem do professor e ter uma coerente noção se esses saberes teóricos são transformados em saberes práticos na hora de ensinar e de que maneira estes professores estão conseguindo inserir esse conteúdo em suas aulas.

Um aspecto importante relaciona-se à crítica feita em decorrência dos pressupostos respeitados no momento em que se pensa essa formação continuada, pois na maioria das vezes, atende-se às necessidades comuns a todos os docentes e a todos os contextos, desrespeitando assim, as especificidades das escolas, pois, geralmente, tratam-se de propostas externas a elas. Outro fator importante refere-se aos saberes produzidos pelos professores em situações concretas de ensino e aprendizagem, no contato com os alunos e com os colegas. Sintetizando tal afirmação, entende-se que a formação continuada é aquela desenvolvida, geralmente, mediante atividades de estudo e pesquisa planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades e dos conhecimentos derivados das suas experiências docentes e das experiências e necessidades advindas da instituição escolar.

Ao contrário de ações isoladas, ou seja, da separação entre o saber do aluno e o saber do professor, visto como momentos diferentes, pois a atividade de pensar é uma e o ensino se aplica sobre essa unidade, a formação continuada de professores implica-se pela busca, por meio da escola, de formas institucionais que favoreçam os processos coletivos de reflexão e interação, a oferta de espaços e tempos para os professores dentro da própria escola, a criação de sistemas de incentivo à sua socialização e a consideração das necessidades dos professores e dos problemas do cotidiano e do contexto escolar.

A leitura dos dados da pesquisa possibilitou perceber a necessidade de se pensar um programa de formação continuada para os professores do município de Fraiburgo, que seja construído coletivamente e de forma participativa, a fim de ressignificar o processo formativo, com vistas à melhoria dos processos do ensino e da aprendizagem.

### *The process of teacher education on the education network hall of the city of Fraiburgo, SC*

#### *Abstract*

*This article, resulting from research on the process of teacher education, with a focus on possible changes in pedagogical practice, in the proposition of teachers and administrators of elementary school, aimed to understand the process of teachers continuing education of Fraiburgo, SC, offered by the Municipal Department of Education, and the possibilities for change in teaching practice. Based on the qualitative approach and data collected through focus group, it is highlighted the research results that demonstrated similarities and differences between what they observe managers and teachers observe about the formation, in view of the difficulties of the process gains and as well as on changes in pedagogical practice of teachers. In the intersection of teachers and administrators discourses, it is also highlighted the need to rethink the process of continuing education of elementary school teachers focused on the municipality, in order to preserve gains, overcome difficulties and trigger qualitative changes in their teaching.*

*Keywords: Continuing education. Change of pedagogical practice. Primary school.*

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, A. F.; ARROYO, M. **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LÉVY, P. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- MENDES S.; CARVALHO, J. A. de. **Formação e prática docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- \_\_\_\_\_. Dize-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- \_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1998.
- NÓVOA, A.; RIOS, M. P. G. A inconclusão, a incompletude e o inacabamento do professor: uma abordagem freireiana. In: FREIRE, P. **Contribuição para a educação e cultura popular**. Recife, 2010.
- ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.