

Formação Continuada e grupos colaborativos: algumas considerações

*Claudia Aparecida Prates¹
Maria Cândida Müller²*

Resumo

Este artigo é parte do estudo realizado durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado da primeira autora sobre formação continuada de docentes em grupos colaborativos de estudo e aprendizagem do professor. Apresenta os resultados preliminares da pesquisa exploratória sobre a formação acadêmica e complementar dos professores do Instituto Federal de Rondônia -IFRO - Câmpus Vilhena, participantes do grupo colaborativo de estudo sobre a temática avaliação da aprendizagem e que foram colaboradores da pesquisa. Distribui-se em três seções: a primeira traz algumas reflexões sobre formação continuada após a promulgação da Lei 9394/96. A segunda seção aborda a constituição de grupos colaborativos como possibilidade de formação continuada no contexto do IFRO - Câmpus Vilhena e a terceira apresenta o perfil dos participantes do grupo colaborativo sobre avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Docente. Grupo Colaborativo. Formação Continuada.

1 Introdução

As mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas no mundo nas últimas décadas têm refletido de maneira significativa nos processos educacionais, especialmente na instituição escolar. No que diz respeito à formação continuada do professor, há investimentos qualitativos e o resultado de todo esse investimento tem refletido nas reformas educacionais, pois vários programas de formação continuada têm sido adotados pelos governantes, com a preocupação de resolver os problemas de formação inicial e continuada do professor visando minimizar os problemas de evasão e repetência na educação Básica. Dentre esses programas convém destacar o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação.

Nesse contexto, no que se refere à atuação e à formação docente, esses assuntos assumem o centro das discussões, e extrapolam os espaços escolares. Sacristán

1 Mestre em Educação Escolar/UNIR. Supervisora do Instituto Federal de Rondônia - IFRO - Câmpus de Vilhena e-mail: claudia.prates@ifro.edu.br

2 Doutora em Educação/UNICAMP. Professora da Universidade Federal de Rondônia/Campus de Vilhena. Docente PPGEE/MEPE/UNIR, e-mail: maria.candida@unir.br

(1998) considera que a formação de educadores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, isso leva à compreensão da importância que esta temática vem adquirindo, principalmente nas últimas décadas. Nas reformas educacionais no Brasil, a formação continuada é colocada como elemento fundamental, pois discutir os pressupostos da formação do professor é discutir a competência profissional.

A forma como se configura a formação de professores nas instituições escolares tem sido objeto de estudos por alguns estudiosos, entre eles, Tardif(2004), Nóvoa(1995), Garcia(1999) apresenta-se como condição para redirecionar as ações docentes em busca do atendimento às novas demandas educacionais.

Esse artigo tem por objetivo trazer algumas considerações sobre formação continuada de docentes em grupos colaborativos de estudo e também apresentar os resultados preliminares da pesquisa que foi desenvolvida junto aos professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Rondônia - Câmpus de Vilhena, especialmente no que se refere ao perfil dos professores que se dispuseram a discutir a avaliação de aprendizagem e buscar alternativas para reverter o quadro de dificuldades apresentadas pelos discentes nas diferentes disciplinas do currículo.

2 A formação continuada a partir da promulgação da Lei 9394/96

Após a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96, a década que se seguiu foi denominada “Década da Educação”. O investimento em formação de professores ganhou grande importância no contexto das reformas educacionais nesse período, apoiadas pelo Banco Mundial, que financiou projetos para o Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de investir na educação, tanto na qualidade, quanto na administração. Esses projetos tinham como foco a assistência técnica, capacitação dos professores, gestão escolar, fornecimento de materiais didáticos, proposta pedagógica. Com o repasse desses recursos pelo Banco Mundial, o Brasil se vê frente ao desafio de reduzir o analfabetismo e a pobreza e de certa forma esta instituição passa a determinar alguns pontos primordiais para a política educacional.

Entre algumas ações para a política educacional de 1992 definidas pelo Banco Mundial, destacam-se três: 1) A melhoria do contexto da aprendizagem, através de melhoria do currículo; fornecimento de material; melhoria do ensino em sala de aula entre outros aspectos relacionados ao trabalho de sala de aula; [...] 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores [...] 3) Fortalecimento da administração do sistema educativo.

As orientações dadas pelo Banco Mundial ao governo federal eram de que o Brasil deveria elaborar políticas que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação, e também a descentralização dos recursos financeiros e da gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos artigos que abordam sobre formação inicial e continuada, diz o seguinte:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Além de incentivar os docentes a investir em sua formação continuada, a LDB nº 9394/96 assegura a melhoria das condições de trabalho dos docentes, bem como as condições de vida desse profissional. Embora a legislação assegure o direito de formação continuada ao docente, ainda há muito que se estudar e discutir sobre a realidade dos professores de Educação Básica do país, no que diz respeito à formação continuada.

A formação continuada é um fator relevante para o desenvolvimento da qualidade do ensino, e deve ser priorizada pelos governantes como fator que articula formação inicial, melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira. Nesse contexto Demo (1996) propõe:

a) Capacidade de pesquisa para corresponder desde logo ao desafio construtivo do conhecimento, o que transmite em sala de aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento assumir textura própria em

termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.

b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.

c) Teorização das práticas.

d) Formação permanente.

e) Manejo da instrumentalização eletrônica. (DEMO, 1996, pp. 54 e 55).

De acordo com as afirmações do autor, o docente precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador, um profissional que se preocupe em buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para Demo:

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos. (DEMO, 1996 p. 13)

Nesse sentido, há vários desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada. É necessária uma mudança de paradigma acerca da sua importância na orientação das gerações mais novas no que se refere a formação para a cidadania. Demo (1996, p. 273), afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. [...] Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória.

Alguns avanços foram conquistados pelos educadores no que se refere a educação, e que refletem em ações voltadas para a formação continuada do professor. Entre elas o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras, são medidas que favorecem a uma reforma educacional e servem de incentivo para que os docentes invistam em sua formação. Pode-se afirmar que estas ações favorecem a abertura de novas políticas de formação, financiamento e uma gestão mais justa de recursos, para que as necessidades da educação nacional sejam atendidas.

Ainda sobre formação continuada, Libâneo (2004, p.227), afirma que,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Dessa forma, não basta a formação acadêmica inicial, o docente precisa ter consciência de que o processo de formação continuada estará presente ao longo de sua vida profissional, e pode ser realizado de diferentes formas, entre elas a participação em grupos colaborativos de aprendizagem, assunto que será abordado na próxima seção.

3 Grupos Colaborativos no IFRO – Câmpus Vilhena: reconstruindo conceitos sobre formação continuada

A formação continuada é um processo que se constitui por meio das relações entre teoria e prática experienciada pelos docentes ao longo do sua prática pedagógica e contribui para o saber docente. Dessa forma, pensar formação continuada nessa concepção, pressupõe compreender que o processo é contínuo, sistemático, organizado e deve levar em conta as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais (BOLZAN, 2001).

Ainda nessa concepção, Tardif, (2002), comenta que o "saber profissional" que orienta as ações docentes estão inseridas na pluralidade do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam atuar de forma distinta, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o "saber profissional" dos docentes é constituído não por um "saber específico", mas por vários "saberes" de diferentes nuances, de diferentes origens, incluindo o 'saber-fazer' e o saber da experiência (TARDIF, 2002)

Esta *pluridimensionalidade* do "saber profissional" dos docentes é abordada por Tardif (2002, p.11), que afirma que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Para Zabala (1998), a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática educativa. Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação.

Nesse contexto, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais de formação, mesmo com intenções de divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho por meio de minicursos ou oficinas, por exemplo, esses eventos não carregam as características da formação continuada.

Ainda de acordo com este autor, a formação continuada, relacionada ao desenvolvimento profissional, implica, além do acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e identificação das demandas de formação, centradas nas dificuldades expressas pelos próprios docentes no exercício de sua atividade profissional.

De acordo com Almeida (2005, p.10):

A formação continuada engloba o conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Nesse sentido, a formação continuada permite aos docentes um redimensionamento de sua prática, pois se apresentam como articuladores do conhecimento com as dinâmicas sociais e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. A formação continuada, nessa perspectiva passa a ser uma possibilidade de construção do conhecimento de forma colaborativa, em que o docente valoriza a si e a seus pares.

De acordo com Imbernón,(2010),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.(IMBERNÓN, 2010, p. 9)

Nessa concepção de formação continuada, abordada por Imbernón (2010), considera que a contribuição do coletivo é importante e necessária para a formação docente, pois Imbernón (2011) destaca eixos de atuação da formação permanente do

docente, um deles é “a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2011, p.51).

Dessa forma, a constituição de um grupo colaborativo de estudo como ferramenta para o desenvolvimento de formação continuada na instituição, ao mesmo tempo em que tem uma característica própria, apresenta objetivos comuns, mas mantém os objetivos individuais, mantendo a singularidade dos participantes do grupo.

A formação continuada por meio de grupo colaborativo como prática no cotidiano das instituições escolares não contribui apenas para transformar os “saberes de referência” das ciências em “saberes escolares”, mas também contribui para gerar/consolidar/transformar os próprios ideais de escolarização. O trabalho colaborativo, que vem sendo apontado como um potencializador de aprendizagem e desenvolvimento profissional (FIORENTINI, 2004) e é um mecanismo para troca de experiências e enriquecimento da prática pedagógica.

Neste contexto, Garcia, 1999, diz o seguinte:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Dessa forma, a formação profissional docente é percebida como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento, como um “continuum”, um processo de desenvolvimento para toda a vida, produzindo os sentidos e significados de ser professor e garantindo, ao mesmo tempo, a integração entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo docente (MIZUKAMI, 2013).

Para que esse processo dinâmico de formação docente seja instituído nas escolas, é necessário investir em processos de desenvolvimento profissional dos professores (GARCIA, 1999). As escolas devem garantir espaços para a formação continuada, dando oportunidades ao docente para que construa conhecimentos, estabeleça relação com seus pares, isso refletirá no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se ser imprescindível que as instituições educacionais criem os centros de formação de professores (GARCIA, 1999) para incentivar a reflexão de suas ações pedagógicas, a discussão colaborativa de outras práticas possíveis e ainda para serem um espaço de produção de conhecimentos coletivos.

As ações pedagógicas construídas em um grupo colaborativo, corroboram com as ideias de Imbernón (2010), em que o autor diz que existem formas que possibilitam romper com o individualismo da atividade docente, promovendo uma formação colaborativa do grupo com o compromisso e a responsabilidade coletiva. Desse modo, os docentes compreenderiam a formação como “parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização” (p. 64-65), assumindo uma atitude de diálogo, de debate, de enfrentamento do conflito, de indagação,.

Nesse sentido, a constituição do grupo colaborativo no IFRO - Câmpus Vilhena ocorreu a partir da necessidade de se discutir sobre a temática avaliação da aprendizagem, considerando o elevado índice de repetência e evasão no Câmpus.

Nesse artigo são apresentados os dados coletados sobre o perfil dos docentes que participaram do Grupo de Estudo Colaborativo do IFRO- Câmpus Vilhena no ano de 2014.

4 O perfil dos docentes do IFRO- Câmpus Vilhena participantes do grupo colaborativo

Uma questão sempre relevante nas políticas educacionais é, certamente, a formação inicial e continuada dos professores. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a qualificação do docente se constitui em um de seus pilares de sustentação, através da criação do piso salarial nacional para o professor e o estímulo e a ampliação do acesso dos educadores à universidade. Esta seção aborda o perfil dos docentes do IFRO – Câmpus Vilhena, participantes do Grupo colaborativo sobre avaliação da aprendizagem, com relação à formação inicial e continuada.

Os dados sobre o perfil desses profissionais ampliam o conhecimento sobre a formação dos docentes do IFRO – Câmpus Vilhena, com o fornecimento de dados

que caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, de formação continuada, tempo de experiência na docência, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento e o monitoramento das ações voltadas para a formação continuada desses profissionais no IFRO – Câmpus Vilhena.

A metodologia empregada neste estudo teve uma abordagem quantitativa, por meio da análise do currículo Lattes dos participantes, traçando, dessa forma, o perfil dos participantes do grupo colaborativo do IFRO- Câmpus Vilhena. Um dos instrumentais utilizados na coleta de dados para a pesquisa sobre formação docente em grupos colaborativos de aprendizagem foi um roteiro para determinar os seguintes aspectos da vida profissional dos docentes: vínculo com a instituição, formação acadêmica (graduação e pós-graduação), experiência profissional, participação em cursos de formação continuada, participação em grupos de pesquisa, extensão e/ou ensino.

O contexto investigado constitui-se de professores que atuam nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do Câmpus Vilhena e que participaram dos encontros do grupo colaborativo sobre a temática avaliação da aprendizagem no período de agosto a dezembro de 2014.

Quadro 1 – Vínculo com IFRO e Regime de Trabalho

Vínculo com a Instituição	Quantidade
Servidor Efetivo	12
Temporário	01
Regime de trabalho	Quantidade
Efetivo - Regime dedicação Exclusiva	11
Efetivo – 40 horas semanais	01
Temporário – 40 horas semanais	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Com relação ao vínculo com a instituição, 92,3% dos participantes são servidores efetivos do IFRO, sendo desses efetivos, 84,6% o regime de trabalho é

Dedicação Exclusiva, e 8,3% contrato de 40 horas. Contrato temporário equivale a 7,6%, conforme mostra quadro acima.

O docente que atua no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRO – Câmpus Vilhena apresenta a escolaridade mínima exigida pela atual legislação educacional, pois dos 13(treze) participantes do grupo colaborativo, 77% são licenciados, 15,4% Tecnólogos e 7,6% Bacharel / Licenciatura, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Formação Acadêmica

Formação Acadêmica – Graduação	Quantidade
Licenciatura	10
Tecnólogo	02
Bacharel/ Licenciatura	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Quanto ao nível de pós-graduação, dois professores têm como titulação máxima pós-graduação Especialização- *Lato Sensu*, com exceção de 1(um) participante que está ainda cursando especialização, 4 tem Pós graduação *Stricto Sensu*, sendo que 1 tem Doutorado, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Pós - Graduação Concluída

Formação Acadêmica – Pós – Graduação	Quantidade
<i>Latu Senso</i> - Especialização	02
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado	03
<i>Stricto Sensu</i> - Doutorado	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Dentre os participantes um cursa pós-graduação em nível de especialização *Latu Senso*, seis cursam pós-graduação *Stricto Sensu* em suas respectivas áreas de atuação, sendo 01(um) mestrando em Matemática, 3(três) mestrandos em Educação, 1(um) mestrando em estudos Literários e 1(um) em Desenvolvimento Regional, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Pós - Graduação em Andamento

Formação Acadêmica – Pós – Graduação	Quantidade
<i>Lato Sensu</i> - Especialização- cursando	01
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Profissional em Matemática	01
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Profissional em Educação	03
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional	01
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Acadêmico em Estudos Literários	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Percebe-se que esses professores aprofundam sua formação em áreas específicas de conhecimento. O quadro a seguir trata da formação inicial dos docentes participantes do grupo.

Quadro 5 – Área de Formação Inicial

Área de formação/atuação	Quantidade
Letras -Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira	03
Matemática	02
Geografia	01
Biologia	01
Filosofia	01
Ciências Sociais	01
Pedagogia	02
Informática	01
Mecânica	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Pela análise da formação acadêmica dos docentes, pode-se afirmar que as áreas de formação de nível superior com maior número de professores dentro do grupo colaborativo são: Letras-Língua Portuguesa/Língua Estrangeira 23% que corresponde a três professores, Matemática 15,4% que corresponde a dois participantes, Pedagogia também com 15,4%, sendo as demais, Geografia (7,6%), Biologia (7,6%), Filosofia

(7,6%), Ciências Sociais (7,6%), Informática (7,6%) e Eletromecânica (7,6%), o que corresponde em termos absolutos a um participante em cada uma dessas áreas.

Sobre a experiência na área de docência na Educação Básica, 23% atuam há mais de 16(dezesseis) anos, 30,7% atuam de 10(dez) a 15(quinze) anos, 23% atuam de 06(seis) a 10(dez) anos, 15,3% de 1(um) a 5(cinco) anos e 7,6% há menos de 1(um) ano. Desse percentual, 69,3% atuam no Ensino Técnico Integrado de (1)um a (5)cinco anos, 30,7 % atuam há menos de 1(um) ano.

Quadro 6 – Professores com participação em projetos/eventos/cursos

Participação dos docentes em projetos/eventos/cursos nos anos 2013/2014	Quantidade
Participação em eventos na área de atuação/publicação/apresentação de trabalho, entre outros	06
Participação em cursos até 40 horas	04
Participação em cursos acima de 40 horas	01
Participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino	08

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Com relação à participação dos professores em eventos, cursos na área de atuação e desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino, no Câmpus Vilhena, durante os anos de 2013/2014, constatou-se que 61,5% dos participantes(o que corresponde a seis professores) desenvolveram projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino, 30,7% (quatro professores) participaram de cursos até 40 horas, 7,6% (1 professor) participaram de cursos acima de 40 horas. Com relação à participação em eventos na área de atuação (seminários, palestras, oficinas) 46,1% participaram como ouvintes ou apresentaram trabalhos, resumos, publicações em anais de evento, como descrito no quadro anterior.

Com relação à participação, ressalta-se que as informações foram coletadas do currículo Lattes no mês de janeiro de 2015, e nesse período, 30,7%(o que corresponde a quatro professores) dos participantes não estavam com as informações atualizadas na plataforma Lattes.

Dos 69,3% que corresponde a nove professores) que tinham os dados atualizados na plataforma Lattes, foi observada uma predominância na participação de

projetos de pesquisa, extensão/ensino e eventos na área de atuação durante os anos de 2013/2014, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 – Número de eventos/projetos/cursos registrados no Currículo Lattes

Número de projetos/eventos/cursos 2013/2014	Quantidade
Participação em eventos na área de atuação/publicação/apresentação de trabalho, entre outros	38
Participação em cursos até 40 horas	09
Participação em cursos acima de 40 horas	01
Participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino	21

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Para obtenção de um bom resultado durante o processo de formação continuada dos docentes, é importante conhecê-los, para que o desenvolvimento das atividades a serem propostas durante a formação esteja de acordo com as necessidades e aspirações destes docentes em formação.

Considerando a análise dos dados referentes à participação dos docentes no item projetos de pesquisa, vale ressaltar a ideia de Freire (1996), sobre a fusão entre ensino e pesquisa:

Enquanto ensino contínuo buscando, repercurando. 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. (FREIRE, 1996, p.32)

Nesse sentido, pode-se assegurar que a pesquisa como formação continuada do docente oportuniza a reflexão sobre sua prática pedagógica com vistas ao aprimoramento de sua atuação.

Segundo Tardif (2004, p. 267) "As fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente". Neste contexto, percebe-se por meio da análise do currículo Lattes que os participantes do grupo colaborativo têm demonstrado interesse em aprimorar sua prática

pedagógica com a participação em projetos de pesquisas e demais atividades pedagógicas.

5 Considerações finais

Numa sociedade globalizada a formação inicial e continuada dos professores ainda é deficitária em relação ao desenvolvimento histórico da educação e a complexidade da sociedade em que vivemos. As políticas sociais relacionadas à área da educação, no que se refere à formação inicial e continuada são complexas, pois envolve uma série de fatores que devem ser considerados: o conhecimento, o trabalho coletivo, a sociedade, o contexto histórico, dentre outros.

Na perspectiva da formação é preciso aprender continuamente como ver a realidade uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. A formação continuada deve se constituir em trabalho permanente de aperfeiçoamento da prática pedagógica docente e precisa ser vista como um processo contínuo.

Nesse contexto, o docente necessita de uma estrutura profissional centrada na reflexão, na ação e na gestão de sua formação, de maneira que possibilite uma melhoria na sua prática pedagógica, como um exercício crítico e contínuo. Sugere-se um olhar mais atento à prática educativa seja por meio de grupos de pesquisa, grupos colaborativos ou outras atividades afins que propiciem a ampliação de conhecimentos junto aos docentes.

Além de fornecer subsídios necessários aos docentes para uma prática pedagógica competente, a formação continuada oportuniza o docente a construção de uma prática reflexiva e autônoma.

Continuing education and collaborative groups: some considerations

Abstract

This article is part of theoretical discussions and results of exploratory research on continuing education, bringing some considerations on continuing education, collaborative groups and analysis of academic and further training of the IFRO- Campus Vilhena teachers, participants in the collaborative group on the thematic evaluation learning. It is distributed in three sections: the first reflects on continuing education after the enactment of Law 9394/96. The second section discusses the formation of collaborative groups as the possibility of continuing education in the context of IFRO- Campus Vilhena and the third shows

the profile of the participants of the collaborative group on assessment of learning, analyzed by consulting the Lattes curriculum of the participants of the group.

Keywords: Teacher Training. Collaborative Group. Continuing Training.

La formación continua y grupos colaborativos: algunas consideraciones

Resumen

Este artículo es parte de las discusiones teóricas y los resultados de la investigación exploratoria sobre la formación continua, con lo que algunas consideraciones sobre la formación, grupos colaborativos y el análisis de la formación académica y permanente del profesorado IFRO- Campus Vilhena, los participantes en el grupo colaborativo en la evaluación temática el aprendizaje. Se distribuye en tres secciones: la primera refleja en la continuación de la educación después de la promulgación de la Ley 9394/96. La segunda sección trata sobre la formación de grupos colaborativos como la posibilidad de la formación continua en el contexto de IFRO- Campus Vilhena y la tercera muestra el perfil de los participantes del grupo colaborativo en la evaluación del aprendizaje, analizada por consulta al currículo Lattes de los participantes del grupo.

Palabras clave: Formación del profesorado. Grupo Colaborativo. La formación continua.

Referências

ALMEIDA, Maria Izabel de. **Formação contínua de professores**. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. Boletim 13 ago. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Plano decenal de educação para todos (2011/2020)**. Brasília MEC 2015. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: Ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

FIORENTINI, Dario. **A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto Editora: Portugal, 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 21.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, 17ª edição, Cortez Editora, 2006.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno.; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALA, Antoni. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise.** In: ZABALA, A. *A prática educativa.* Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

Referências Complementares

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS: **Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros-** Relatório Final. Junho, 2011

GATTI, Bernadete Angelina(Org). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Unesco Brasília, 2009.

Recebido em setembro de 2015.

Aprovado em dezembro de 2015.