

FORMAÇÃO CONTINUADA NO INÍCIO DO SÉCULO XXI: uma releitura na voz do docente.

Angela Maria Infante, UNINOVE-SP, amminfante@gmail.com

Formação de professores, complexidade e transdisciplinaridade

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa¹ cujo objeto cursos de formação continuada de professores alfabetizadores, após uma década de implantação. Como objetivo principal procurou identificar nos relatos de professoras as percepções e/ou compreensões sobre os cursos de formação continuada e como isso se reflete na prática pedagógica. Foram realizadas entrevistas não-diretivas, com seis professoras que participaram das primeiras turmas do programa Letra e Vida e que ainda atuam em escolas da rede estadual. A análise de conteúdo das entrevistas, permitiu levantar as categorias que foram analisadas à luz da Teoria da Complexidade na proposição de Edgar Morin, levando em conta os princípios norteadores do pensamento complexo: hologramático, dialógico e recursivo, princípio da incerteza, bem como, os conceitos de compreensão complexa e dos complexos imaginários. A educação pautada no pensamento complexo significa superar a visão do pensamento simplificador e reducionista. Mesmo passado tanto tempo ainda nos deparamos com muitas contradições e incertezas por parte dos professores em relação à formação continuada, pois espera-se dele uma mudança paradigmática.

Palavras-chave: Complexidade. Formação Continuada. Alfabetização. Letramento Prática pedagógica. Política educacional.

Introdução

Apresentam-se aqui os resultados de uma pesquisa sobre os cursos de formação continuada de professores do ciclo I do ensino fundamental no estado de São Paulo, por mais de uma década.

O recorte para a realização desta pesquisa sobre a formação continuada de professores é decorrente do próprio discurso de insatisfação dos professores cursistas que frequentaram cursos de formação nas décadas anteriores. Ao serem questionadas sobre os motivos do desconforto, respondiam que em todos os cursos ministrados pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), desde 1985 o pressuposto teórico apresentado era o mesmo: *Psicogênese da língua escrita*, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, Telma Weisz, e que elas não viam um resultado prático.

¹ Artigo foi produzido baseado na Dissertação de Mestrado defendida em março de 2015, no programa de Educação – UNINOVE, sob a orientação do Prof^ª Dr^ª Elaine T. Dal Mas Dias.

Em 2003, o Programa Letra e Vida, criado e supervisionado pela professora Telma Weisz foi oferecido a todos os professores do ciclo I do ensino fundamental (1ª a 4ª série)². Por meio de conversas e diálogos entre professores cursistas, foram identificadas as diferentes leituras sobre os cursos oferecidos pela SEE-SP nas décadas de 1980 e 1990, levando para investigar mais profundamente essa capacitação e/ou formação em serviço que permanece na rede paulista, somente com outras denominações (Ler e Escrever, a partir de 2007). Levantou-se algumas questões, tais como: quais motivações internas e/ou externas os influenciaram a participar desses cursos? Qual o significado e sentido desses cursos para o professor? Quais as contribuições do Programa Letra e Vida no cotidiano escolar? Ocorreram mudanças na prática pedagógica? Após uma década de implantação do programa, quais são as compreensões desses professores sobre o curso?

A convivência com docentes que frequentaram e frequentam cursos de formação continuada sugere que a participação nesses programas não necessariamente modifica a prática pedagógica.

Assim sendo, a presente pesquisa teve como objeto uma destas ações, o programa de formação continuada denominado Letra e Vida (2003), hoje conhecido como Ler e Escrever (2014), após uma década de sua implantação. Foi proposto como objetivo identificar, nos relatos de professoras, as percepções e/ou compreensões sobre esses cursos de formação e a maneira como tais cursos se refletem na prática pedagógica.

Para melhor entendimento do objeto, buscou-se traçar um breve histórico sobre as reformas educacionais e a formação continuada de professores do ciclo I no estado de São Paulo. A análise das entrevistas realizadas com os professores foi pautada na Teoria da Complexidade na proposição de Edgar Morin, levando em conta os princípios hologramático, dialógico e recursivo, norteadores do pensamento complexo.

Os caminhos da formação docente

A formação básica³ ou continuada de professores do ensino fundamental, especialmente dos professores alfabetizadores, é uma preocupação constantemente

² A LDB nº 9.394/96 estabeleceu a possibilidade de ciclos e o estado de São Paulo dividiu o ensino fundamental em dois ciclos: ciclo I, 1ª a 4ª série, e ciclo II, 5ª a 8ª série.

³ Para esta pesquisa, entende-se como “formação básica” a formação mínima para o exercício do magistério, a habilitação específica de ensino médio. Após a promulgação da LDB nº 9.394/96, a exigência mínima para atuação em sala de aula passou a ser a de nível superior.

discutida não só por órgãos responsáveis por políticas públicas ligadas a esta formação, como também por estudiosos e pesquisadores da área educacional que buscam explicações a respeito da atribuição do fracasso escolar a fatores relacionados apenas aos alunos.

Na década de 1950 com o desenvolvimento industrial exigiu dos governantes brasileiros a elaboração de uma nova política educacional, cujo enfoque estava no treinamento de alunos e, conseqüentemente, de professores, exigindo dos especialistas em Educação repensar os programas e planejamentos de ensino cujo objetivo era preparar o professor para lidar com as novas tecnologias, no atendimento às exigências econômicas nacionais.

As escolas normais e os institutos de Educação foram extintos e a habilitação específica para o magistério passou a ser oferecida nas escolas de segundo grau, esvaziada de conteúdo, que não respondia nem a uma formação geral adequada nem a uma formação pedagógica consistente, tinha uma grande preocupação com a formação de nível técnico, dando ênfase à formação inicial dos professores em nível de segundo grau, de caráter profissionalizante. Para Pimenta (1992), a formação de professores das séries iniciais perdeu sua identidade, pois passou a ser apenas mais uma habilitação do segundo grau.

Conforme Saviani (1987, p. 16), o tecnicismo buscou “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”, impondo às escolas uma reorganização burocrática, seguidora de manuais de instrução, tal qual uma indústria de produção, e transformando os professores em meros cumpridores de tarefas, controlados pelo preenchimento de formulários.

A racionalidade técnica teve forte influência na formação de professores entre as décadas de 1970 e 1980, quando o que importava “era aprender a fazer” (SAVIANI, 1987, p. 18), e impôs a esses profissionais a execução de tarefas de forma automatizada, sem levar em conta seus saberes, sua experiência e o contexto no qual eles ensinavam, provocando uma resistência a mudanças. Ao impor esse novo modelo, “[...] perdeu de vista a especificidade da educação ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 1987, p. 18).

Privilegiou-se o conhecimento teórico em detrimento dos saberes práticos, transformando essa formação em uma atividade técnica e instrumental. A aplicação do

conhecimento sistemático e normativo fazia com que a prática fosse entendida como neutra e isenta de subjetividade. Criou-se a ilusão de que os problemas educacionais, ou melhor, os problemas em sala de aula, seriam resolvidos de maneira racional, tendo uma ciência do ensino como matriz teórico-científica.

Em 1988 criou-se os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) no estado de São Paulo que permaneceram como centros de formação de professor até 2005, quando foi sugerida a formação dos docentes de educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, em universidades e institutos superiores de Educação.

A universalização da educação básica e a democratização do ensino público contribuíram muito para solucionar problemas referentes ao número de crianças beneficiadas e ampliar os anos de escolaridade, mas em relação à formação de professores, essa expansão resultou em um recrutamento em massa, devido à falta de professores qualificados para exercer a função.

No que se refere à formação continuada dos professores, os resultados, abaixo do esperado, de avaliações externas⁴ do sistema escolar também indicaram a necessidade de um novo olhar para a prática pedagógica, de revisão do currículo da formação básica de professores e desenvolvimento de programas de formação continuada para auxiliá-los em seu cotidiano.

De maneira geral, esses programas e cursos de formação continuada são vistos pela sociedade e pelos próprios professores como medidas paliativas para sanar ou compensar os problemas de alfabetização dos alunos; no cotidiano escolar estes cursos são implantados sem um planejamento mais consistente e estruturado.

É preciso entender que o profissional, em processo contínuo de formação, apresenta dificuldades em abandonar certas práticas utilizadas com sucesso em momentos difíceis de sua carreira e que resistem ao “modismo” que invade o sistema educativo.

Neste sentido Pimenta (1999) enfatiza que para atender às exigências de um mundo cada vez mais globalizado e rápido na transmissão de informações, é preciso repensar a formação inicial e continuada do professor; espera-se que os cursos de

⁴ Os resultados das avaliações externas apresentados nesta pesquisa, tanto em âmbito federal (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) quanto estadual (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP), são referentes aos anos de 2003 e 2004, porque foi a partir deles que se desencadeou uma série de programas de capacitação em relação à formação inicial e continuada de professores.

licenciaturas desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes que lhes possibilitem, permanentemente, construir seus “saberes-fazeres docentes” com base nas necessidades e nos desafios que o ensino, como a prática social, lhes coloca no cotidiano.

O que tem se percebido, de modo geral, é que o aligeiramento e a fragmentação desses programas têm comprometido a efetivação da aprendizagem profissional bem como a qualidade dos programas de formação. A formação de professores por meio de um conhecimento fragmentado não permite uma visão global, em que os níveis macro e o micro estão vinculados. Esta leitura encaminha às proposições do pensamento complexo.

Em 2004 Edgar Morin faz uma grande crítica ao paradigma mecanicista, principalmente, no que se refere às ideias de Descartes. Para Morin (2011) a complexidade surge na falha da simplicidade, mas “integra tudo aquilo que põe ordem, clareza, distinção precisão no conhecimento”[...] (p.6), agrega todos os possíveis modos simplificadores de pensar, mas não dá espaço às implicações redutoras, unidimensionais, mutiladoras, da realidade. Morin (2011) reconhece a incompletude e a incerteza do conhecimento, declarando nunca ter-se conformado com o saber fragmentado e com o isolamento do objeto de estudo do seu contexto dos seus antecedentes. Essa tensão é definida como: “permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.” (p.7)

A teoria da complexidade, na proposição de Edgar Morin, não deve ser reduzida ao senso comum e compreendida como sinônimo de complicado. A palavra complexidade tem um sentido mais amplo – já que *complexus* significa o que é tecido junto. É a epistemologia que demanda fundamentação aprofundada, pois se contrapõe ao pensamento simplificador e redutor.

O desafio de uma educação pautada no pensamento complexo é de superar a visão do pensamento simplificador e reducionista, propondo não ser o contrário desse pensamento, mas sim uma integração a ele, de maneira que a construção do conhecimento tenha uma abordagem multidimensional, transversal e transdisciplinar.

Nesse sentido Morin (2004) propõe a reforma do pensamento, entendendo que há uma necessidade de unir o que está compartimentado num contexto de globalização, para que a religação dos saberes e enfrentamentos de incertezas seja efetivada.

O termo complexidade só passa a fazer parte do discurso de Morin, na década de 1960, quando entrou em contato com a teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, com o conceito de auto-organização, perdendo seu sentido simplificador (confusão, complicação) para um sentido mais amplo da ordem, desordem e a organização e na organização o uno e múltiplos – complementares e antagônicos.

O tecer em conjunto é o significado da complexidade, não desprendendo a parte do todo. O pensamento complexo tem como eixo religar o que o pensamento disciplinar e compartimentado separou. Unir não no sentido de confusão, mas de operar diferenciações, em vez de ocultar, redescobre o mistério das coisas, dos seres e do mundo. O grande desafio da globalidade para Morin (2004) é que: “o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo” (p.14).

Pensar a educação numa perspectiva complexa significa trabalhar em uma ótica de construção de conhecimento que supõe o estabelecimento de interrelações, de problematização e de investigação das relações que se estabelecem no decorrer do processo de aprendizagem. No entanto, constata-se que não tem um programa educativo preocupado em formar alunos capazes de reunir as disciplinas, integrá-las, uni-las umas às outras, para permitir uma mudança de pensamento, tornando-os capazes de lidar com as incertezas. Percebe-se que o conhecimento está a cada dia mais sofisticado, mas isolado, quando se deveria pensar em um conhecimento mais pertinente e encaixá-lo em um contexto mais global.

Para o autor cabe ao pensamento complexo ampliar o saber e nos direcionar a um maior entendimento sobre os nossos problemas essenciais, contextualizando-os, interligando-os, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de enfrentar as incertezas. Portanto o pensamento complexo é aquele que tem a possibilidade de abrir de caminhos para um olhar educativo que vá além de soluções fáceis, fórmulas simples capazes de explicar o que acontece ao nosso entorno.

Alguns princípios vêm contribuindo para o pensamento complexo: o hologramático (parte/todo/todo/parte), o recursivo (causa-efeito) e o dialógico (antagonismos e complementariedades; integração e desintegração constante). Esses operadores não atuam isoladamente, em alguns momentos um sobrepõe o outro ou pode-se observar a ação de mais de um ao mesmo tempo.

O hologramático “põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte.”

(MORIN, 2004, p. 94), ou seja, o todo está nas partes e as partes estão no todo, assim como um holograma. Portanto a própria ideia hologramática está ligada à ideia recursiva, que está ligada, em parte, à ideia dialógica” (MORIN, 2011, p. 74-75). A sociedade está presente em cada sujeito, assim como sujeito é parte da sociedade, um não existe sem o outro.

Na relação sociedade e a escola o autor chama a atenção para o princípio hologramático não como reflexo e sim “[...] como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”. (MORIN, 2004, p.100).

O princípio recursivo significa dizer que uma causa produz o efeito que produz a causa, ou seja, nós somos produtos e produtores de nós mesmos, e que “ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização” (MORIN 2004, p. 95), rompendo com a linearidade causa-efeito. O que remete ao conceito de circularidade, em que se abre a possibilidade de um conhecimento que reflete sobre si mesmo como indica o *cogito* cartesiano: o sujeito surge no e pelo movimento reflexivo do pensamento sobre o pensamento. O ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma auto-eco-re-organização viva, da qual emerge a trindade humana: indivíduo/sociedade – espécie.

O princípio dialógico significa unir princípios que aparentemente deveriam estar separados, “[...] e nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos” (MORIN, 2011, p.74)

O operador é dialógico e não dialético, como Morin chama a atenção, pois se trata da não existência de uma síntese. Consiste, assim, em envolver coisas que aparentemente estão separadas como a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, o real e o imaginário, a ciência e a arte. A ordem e a desordem são noções que, quando unidas, devem excluir um ao outro, mas ao mesmo tempo, são indissociáveis numa mesma realidade. Ou melhor, apesar de essas duas noções serem antagônicas e contraditórias, elas colaboram, em certos casos, para a produção da organização e da complexidade.

Os componentes biológicos, culturais, sociais, individuais da complexidade humana, para serem organizados, necessitam de um pensamento que faça a religação dos saberes. Para Morin (2003b, p.86), “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e de erro. [...] o

conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

O princípio da incerteza tem sido o norteador da humanidade, e um problema em nossa educação, conforme aponta Morin em seus livros *A cabeça bem feita e Os sete saberes necessários à educação do futuro*. A incerteza a que se refere o autor se faz a partir da busca da compreensão, da convivência e do imprevisível, logo é necessária a construção de um modo de pensamento que compreenda a insuficiência da simplificação. Para o autor a educação precisa pensar a formação de uma cabeça-bem-feita que possa enfrentar as incertezas “[...] já que vivemos em uma época de mudanças em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado”. (MORIN, 2003b, p. 84)

O autor salienta que a solução do problema não está em substituir a certeza pela incerteza, mas sim aprender a enfrenta-las. A educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento, é preciso juntar os princípios de separação e de não separação, para haver a reforma do pensamento e admitir que o “[...] inesperado acontece e faz parte de todo planejamento nos leva a projetar ações outras e nos ajuda a encontrar mais flexibilidade para nosso entendimento do cotidiano pessoal, profissional, social e global” (SUANNO, 2013, p. 157). Para Morin (2011) projetar ações vai além de um pensamento simplificador “a ação é uma decisão, uma escolha, mas é também um desafio” (p.79).

Nas escolas, os professores enfrentam desafios constantes em sala de aula. Ao planejar suas ações é preciso ter consciência de que os conteúdos ministrados aliados ao contexto fazem parte de um espaço transdisciplinar de aprendizagem, e uma ação “sempre trará resultados e transformações imprevistos, uma vez que não podemos prever qual será o comportamento das pessoas ao reagir a ela ou tentar compreendê-la. O que se planeja, bifurca-se.” (SUANNO, 2013, p.156).

Toda ação tem uma intenção e um sentido que “[...] pode ser apropriada por outrem com um sentido completamente diferente daquele inicial. ” (SUANNO, p.156). A ecologia da ação é constituída pela complexidade de nossas ações, e indica que toda ação escapa, cada vez mais, à vontade de seu autor, na medida que, entra no jogo das inter-retro-ações do meio onde intervém.

Pautar esta pesquisa na Teoria do Pensamento Complexo possibilitou entender o professor como pessoa, como indivíduo e como sujeito único e múltiplo. Um sujeito que não é um ser passivo, mas que interage nesse processo sendo parte integrante como

produto e produtor e também tornou possível identificar nos relatos de professoras as percepções e/ou compreensões sobre cursos formação continuada.

Para esta pesquisa foram contatadas vinte e uma escolas estaduais do Ciclo I do Ensino Fundamental de São Paulo com o objetivo de localizar as professoras que foram capacitadas por esse programa a partir de 2003. Foi possível encontrar em três escolas, seis professoras que atendiam aos seguintes critérios definidos para esta pesquisa: 1º) professoras ou PC, que também puderam participar da formação, que tivessem experiência acima de 10 anos na rede pública estadual; 2º) professoras ou PC concluintes do Programa Letra e Vida. O tempo de experiência em sala de aula ou de coordenação justifica-se pela temática: formação continuada. Destaca-se que foram escolhidas professoras concluintes do curso pelo fato de algumas terem iniciado e não terminado. Esses critérios também permitiram conhecer outras propostas de formação continuada desenvolvidas pela SEE-SP nas últimas décadas, o que não seria possível com professores iniciantes.

Foram realizadas entrevistas não-diretiva com a temática “Gostaria que você me falasse o que entende por Formação Continuada, e o que te motivou a participar desses cursos? ”. As entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente e submetidas a Análise de Conteúdo que segundo Franco (2012) é um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem, e a partir de sua análise seja possível fazer inferências. As entrevistas foram compatibilizadas e analisadas a partir das categorias, que foram tomadas pela incidência com que aparecem nesse estudo e pela capacidade aglutinadora de dados e de informações relevantes.

Considerações Finais

A presente pesquisa ratifica a preocupação dos órgãos centrais e de muitos estudiosos sobre o processo de alfabetização, desde a década de 1980. Percebe-se que a alfabetização continua a ser o foco de atenção da política educacional paulista, haja vista a quantidade de medidas tomadas em relação às séries iniciais.

As entrevistas das professoras denotam que, apesar de terem participado de muitos programas de formação continuada implementados pela SEE-SP ou por outras instituições, não houve uma mudança de paradigma. A formação básica, antigo magistério, de cinco professoras aconteceu entre as décadas de 1980 e 1990, somente uma delas aconteceu no período pós 1964, sem dúvida uma formação fortemente

influenciada pela perspectiva tecnocrática de educação, cujos currículos dos cursos contemplavam o modelo da racionalidade técnica, baseado na separação entre a teoria e a prática, privilegiando o conhecimento específico. Um modelo educacional pautado nas teorias comportamentalistas, cuja preocupação maior dos professores referia-se a metodologia de como ensinar, “era aprender a fazer. Embora tenham cursado a Pedagogia, percebe-se que a universidade ainda reproduz a concepção empirista para formar futuros professores enfatizando a teoria e detrimento da prática: *“a pedagogia ficou muito na parte teórica, mas não me deu muita prática”*. Permanecem na rigidez e linearidade de pensamento, não estabelecem uma relação entre o todo e as partes.

Os depoimentos acerca do entendimento sobre o significado de formação continuada, elas confirmam que é um complemento de sua formação inicial, ou seja, para suprir a defasagem de sua formação básica que não lhes permite atender às exigências de mundo cada vez mais globalizado e rápido na transmissão de informações. Outras entendem que formação continuada *“é uma escolha”*, não como uma oportunidade para desenvolver habilidades, atitudes que lhes possibilitem construir seus “saberes-fazer docentes” com base nas necessidades e nos desafios que o ensino como a prática social lhes coloca no cotidiano. Não percebem a formação continuada é um processo contínuo de sua própria formação.

No que se referem quais as motivações internas ou externas as influenciaram a frequentar cursos de formação, especificamente o Letra e Vida, os depoimentos apontaram muitas contradições. No que se refere a sua formação básica, mesmo reconhecendo a deficiência, resistem quando são convidadas a participar de formações alegando que os conhecimentos adquiridos no magistério e posteriormente nas universidades já seriam o suficiente para desenvolver o seu trabalho em sala de aula. Outra contradição está em declarar que os resultados aprendizagem dos alunos são sempre positivos, independentemente, de sua participação em cursos, porém percebe-se em seu discurso que as motivações estão centradas nas falhas dos alunos. E por fim declaram que a decisão em participar de cursos partiu de uma ação da escola em pressioná-las porque os outros professores já haviam participado, porque assumiriam a função de professor coordenador do Ciclo I. Somente a Prof^a Juliana teve motivação interna, foi por medo de “ensinar errado”.

Após uma década de implantação do programa Letra e Vida, hoje, Ler e Escrever, percebe-se que há contradições nos depoimentos quando afirmam ser possível unir concepções de ensino tão antagônicas - a empirista e a construtivista. Mesmo tendo

participado de muitos programas de formação continuada, as professoras reafirmam suas dificuldades em relação ao novo paradigma. As declarações das professoras demonstram que embora tivessem participado de muito cursos, elas não perceberam a mudança de paradigma. Reafirmam suas dificuldades diante do novo, continuam utilizando atividades em que os alunos não refletem sobre a escrita, trabalham com a transcrição da fala e não com a representação da linguagem. Em sua maioria continuam questionando a necessidade de atividades prontas, da troca das experiências com outras colegas, justamente para obter e trocar atividades, sem um olhar mais criterioso para cada um de seus alunos no seu processo de aprendizagem, demonstrando um equívoco conceitual acerca do processo de aquisição de escrita abordado pelos programas de formação continuada – Psicogênese da língua escrita, projetando no desempenho do aluno as suas expectativas em relação à nova proposta, dando a sensação de incompletude.

Na perspectiva da teoria da complexidade defendida por Morin (2004), para que o ensino educativo se efetive é necessário que haja uma reforma do pensamento, unindo o que está compartimentado num contexto de globalização, religando os saberes e enfrentando as incertezas. O autor afirma que é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une; é preciso substituir a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial.

Podemos inferir que mesmo passado tanto tempo ainda nos deparamos com muitas contradições e incertezas por parte dos professores em relação à formação continuada, pois espera-se dele “*uma mudança não programática, mas paradigmática*” (Morin, 2004, p.20)

Em conclusão, a presente pesquisa desencadeou questões relevantes que oferecem pistas para a análise das condições em que se desenvolve o trabalho docente em tempos de formação continuada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. de. A Escola Normal Paulista: estudo dos currículos (1846 a 1990): destaque para a prática de ensino. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, v. 11, n. 9, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados do SAEB 2003:** Brasil. Versão Preliminar. Brasília, DF, jun. 2004. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/SAEB/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** Brasília, 4. ed.: Liber Livro, 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva, Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina, 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **O método 6:** ética. Trad. Juremir Machado da Silva, 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PIMENTA, S. G. Funções sócio históricas da formação de professores da 1^a a 4^a série do 1^o grau. **Ideias**, São Paulo: FDE, n^o 3, p. 35-44, 1992.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** S. Paulo: Cortez, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.** São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ors/PoliticaSEE.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez, 1987. (Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

SUANNO, J.H. O desenvolvimento da criatividade em um ambiente transdisciplinar de aprendizagem. In: SANTOS, A; SUANNO, J.H.; SUANNO, M.V.R. **Didática e formação de professores:** complexidade e transdisciplinaridade. Porto Alegre: Editora Sulina, 2013.