



Reflexões acerca da formação continuada de professores na docência

Teacher's Lifelong Learning: Some Reflexions

Denise Dalpiaz Antunes*, Alexandre Anselmo Guilherme **, Lucas Rech da Silva**

*Faculdade de Educação - UFPel, **Educação - PUCRS

Resumo

A qualidade da educação está alinhada à formação continuada de educadores. O PNEM como iniciativa de educação permanente possibilitou continuidade de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional na escola, em 2014 e 2015: duas etapas de 100 horas. Este texto é recorte de pesquisa realizada com as seis universidades federais do sul do Brasil, 440 questionários. Tal pesquisa buscou conhecer as concepções dos participantes, enquanto política pública de Educação Continuada, além da contribuição para aquisição do *capital cultural* e transformação do *habitus* na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e sua importância para a formação do “*professor improvisador*”, defendido por Ilan Gur-Ze’ev.

Palavras chave: [formação de professores, educação continuada, pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio, Pierre Bourdieu, Ilan Gur-Ze’ev.]

Abstract

The quality of education is deeply connected to a teachers lifelong learning. The PNEM is an initiative focusing on the continuous education of teachers. It took place in schools in 2014 and 2015. This article reports on research developed with federal universities of the south of Brazil and it involved 440 participants. It sought to understand participants' conceptions about public policy on lifelong learning, and on the contributions of the acquisition of cultural capital and the transformation of the habitus in the perspective of Bourdieu, for the formation of the "improviser teacher" that is so defended by Ilan Gur-Ze'ev.

Keywords: teachers education, continued education, 'pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio', Pierre Bourdieu, Ilan Gur-Ze'ev.

Na contemporaneidade, há uma exacerbada velocidade de transformações que a cultura globalizada impõe aos indivíduos e exigências no campo da educação são acentuadas para que o ensino possa atender às demandas dos alunos no século XXI.

Essas exigências se apresentam não apenas das necessidades dos educandos, mas também dos próprios educadores que carecem de adequadas condições de trabalho, que não possuem salários condizentes para uma educação continuada e que esteja de acordo com as responsabilidades educativas que crescem a cada dia e, para tanto, são necessárias formações específicas para sua professoralidade, ou ainda, formações continuadas que correspondam a integralidade do ser humano: uma Educação Continuada ao longo da vida.

Sobretudo, uma educação contínua que se estabeleça a partir de uma mudança paradigmática no sentido de oportunizar aos professores uma formação integral, com desenvolvimento permanente de suas possibilidades, que proporcione um autoconhecimento, no caminho da automotivação e auto-realização, na plenitude da vida e especialmente, neste caso, dentro da carreira docente.

Ainda, uma educação para educadores que proporcione amplas chances de diálogo e desenvolvimento, entre pares, dentro do ambiente de trabalho; no *locus* do ambiente educativo. Num sentido mais amplo, uma educação contínua que aponte para uma cultura solidária e sem intolerância com vistas às ações educativas com as juventudes do atual contexto educativo.

Com estas intencionalidades de formação continuada, entre outros objetivos, a Portaria nº 1.140 de 22 de Novembro de 2013, do Ministério da Educação, instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Ação que contemplou possibilidades de formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, para os educadores atuantes na rede estadual, no país inteiro, com universidades federais 'pactuadas' com Secretarias Estaduais de Educação - SEDUCs- e Coordenadorias Regionais de Ensino -CREs- nos municípios participantes.

Partindo dessas considerações iniciais, destaca-se que esse texto traz um recorte dos resultados da pesquisa realizada após o término da II Etapa do PNEM, em julho de 2015, no Seminário Estadual, realizado no RS, onde estiveram presentes as seis universidades federais participantes do pacto nesse Estado (UFRGS, UFPel, FURG, UFSM, UFFS, Unipampa). Tal pesquisa surgiu da necessidade de conhecer as concepções dos participantes, a partir do PNEM enquanto política pública de educação, preferencialmente, do entendimento ou não, desse programa enquanto proposta de Educação Continuada.

Além disso, apontar para as possibilidades de continuidade deste tipo de programa ao evidenciar nas falas dos participantes tais intencionalidades e desejos, para uma educação contínua de docentes, no *locus* do trabalho educativo, a qual contemple a realidade da escola, de seus alunos e do entorno social, na qual a escola está inserida. Sobretudo, destaca-se, nas reflexões teóricas, a partir da análise das respostas dos entrevistados a perspectiva sociológica de Pierre

Bourdieu e de Ilan Gur-Ze'ev, relevante filósofo da educação israelense.

Ainda, essa política de governo veio de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -DCNEM- de 2012, as quais propuseram o início de significativas transformações na estrutura curricular e pedagógica na etapa final da Educação Básica -EB- brasileira. No Rio Grande do Sul, tais Diretrizes embasaram a reforma do Ensino Médio Politécnico e o PNEM adentra essa reestruturação, atravessando a configuração das ações de formação onde é justamente, pensada de forma interdisciplinar onde o trabalho, a pesquisa e a prática social são tidos como princípios educativos.

A Educação Continuada

A Educação Continuada, elegida neste estudo como paradigma epistemológico, configura-se como um pressuposto de integralidade na formação pessoal, no desenvolvimento permanente do indivíduo. Esta é fundamental quando se revelam cada vez mais necessidades educativas diferenciadas e atualizadas, no século XXI. Cabe destacar que essa Educação Continuada é enfatizada por Portal e Franciscone (2007, p. 560), quando refere-se a “processo vital, tendo como característica ser contínuo e permanente. [...] Educação ao longo da vida: não tem começo, meio e fim e não pode se resumir a seus meros aspectos formais.”

Também, nesse pensar, nesse mesmo processo de continuidade de formação permanente, Antunes (2012, p. 64) destaca que “isso nem sempre é oportunizado na instituição educativa”. Em muitos espaços educativos nem mesmo um momento destinado para as ações de planejamento entre pares são permitidos, no sentido de demanda de trabalho que muitos educadores necessitam se submeter para seu sustento e de sua família. “Nesse sentido, é preciso que existam espaços pedagógicos, no que diz respeito ao meio escolar, que propiciem momentos de aprendizagens em vivências, numa partilha com os pares” (ANTUNES, 2012, p. 64).

Ainda assim, a mesma autora, segue advertindo que a educação continuada “se torna necessária para que a prática educativa seja atualizada, contextualizada, represente modelos positivos ao educando, além de indicar práticas motivadoras na diversidade de alunos da sala de aula” (ANTUNES, 2012, p. 64).

Intencionalmente, no *locus* da ação pedagógica, no ambiente educativo, na escola, a Educação Continuada, deve perpassar as ações e a vida do educador e de seus pares, ela deve buscar a atualização no/do fazer pedagógico, de modo a vislumbrar a ampliação de consciência no sentido de contemplar, reconhecidamente, as necessidades de seus alunos e do contexto socioeconômico, no qual estiver inserido a escola. “Como o Ser Humano se encontra em um constante vir-a-Ser, a Educação Continuada passa a ser parte essencial de sua existência” (PORTAL e FRANCISCONE, 2007, p. 559).

Sobretudo, a Educação Continuada para professores, deve elencar as possibilidades de renovar as práticas pedagógicas, especialmente quando se refere aos alunos

da atualidade. Os quais estão inseridos numa sociedade de constante mudança, principalmente quanto ao conhecimento. Para Lomônaco (2012, p. 7), “[...] a Educação Continuada destaca-se como instrumento no qual os indivíduos buscam manter-se atualizados numa sociedade que muda muito mais rapidamente”.

Lomônaco (2012) também destaca que é necessário o investimento pessoal do educador, quando se fala em educação ao longo da vida, de modo a investir no capital humano. A Educação Continuada, necessita contemplar a atualização para cada indivíduo, indubitavelmente, em seu contexto social. Para tanto, “[...] educadores, gestores educacionais e professores necessitam criar espaços de formação permanente para capacitar os cidadãos e contribuir para a adaptação às diferentes transformações econômicas, profissionais, sociais, comunicativas e tecnológicas que caracterizam as sociedades em desenvolvimento (LOMÔNACO, 2012, p. 7).

Essa Educação Continuada de educadores, destacada, pode ser o diferencial na vida de cada um, especialmente quando ela contribuir efetivamente na construção da integralidade do ser. Portal e Franciscone (2007, p. 560) alertam que “[...] é fundamental que ultrapassemos o conceito primário de Educação Continuada, preocupada apenas com as competências intelectuais do homem para viver no mundo da informação”.

Imbernón (2010, p. 78) afirma que “[...] a formação pode ajudar a definir esse significado daquilo que se faz na prática em situações concretas e, para se alcançar novos saberes, também permite mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva”. Trabalhar na Educação Continuada de modo reflexivo, pode auxiliar professores a vislumbrar um outro modelo de práxis: um modelo educativo mais motivador.

Antunes (2016, p. 82) também alerta que “a vida humana está repleta de alegrias, satisfações, vontades e motivações [...] não dissociadas dos sentimentos anteriores, estão as incertezas, as dúvidas, os desalentos, as frustrações, as crises pessoais, que também compõe o dia a dia da existencialidade do indivíduo como resultados de muitas vivências”. Por isso, é preciso que neste percurso cada pessoa, cada educador, encontre e reconheça seus ideais, seus motivos pessoais de vida, constitua-se resiliente nas adversidades, bem como nos desejos à felicidade, no sentido da alegria em viver.

Nisso, enfatiza-se que essa educação continua de professores deve abarcar saberes que transcendam os conhecimentos acadêmicos, necessários a educadores, especialmente quanto às diversidades da educação nessa atualidade, saberes que possam tornar a educação mais afetiva, mais humana e contextualizada, interessante e motivadora para o estudante. Muito além, alerta-se para uma educação continuada para educadores que carreguem em si a responsabilidade de instituir a tantos educandos um conhecimento capaz de despertar em todos esses, o desejo, o motivo internalizado para uma educação pessoal ao longo da vida.

A pesquisa

Nas possibilidades de formação de professores, que neste trabalho é pensada na perspectiva da educação contínua de professores, surge o PNEM, conforme

apontado anteriormente, como uma proposta de ação educativa *in loco*, como uma rede que se estabeleceu e, partindo do compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) federais, SEDUCs, CREs e escolas estaduais da rede pública com seus professores e coordenadores pedagógicos atuantes no ensino médio. O Curso de 200h ocorreu em duas etapas, entre 2014 e 2015, e teve auxílio de cadernos disponibilizados pelo programa. O conteúdo dos cadernos trazia uma abordagem interdisciplinar, possibilitando que assim os professores pudessem estar em constante diálogo uns com os outros, pensando atividades colaborativas e interdisciplinares. O eixo condutor de todo o programa vislumbrava o educando, ou melhor, as diferentes expressões da juventude, como o centro das ações pedagógicas que necessitam do olhar diferenciado do educador para construir e edificar o conhecimento.

Os professores do Ensino Médio do Rio Grande do Sul participantes do PNEM configuraram como os sujeitos participantes desta pesquisa de caráter qualitativo. Minayo (1998, p. 22) remete para uma pesquisa qualitativa aquela que “trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A opção pelo Estudo de Caso se fundamenta na seleção desta política pública de formação de professores, com um grupo de professores atuantes dentro da etapa final da Educação Básica no Rio Grande do Sul. Guiado por esse referencial para solucionar as indagações e as necessidades iniciais de informação, aponta-se para um específico estudo investigativo que, de acordo com Castro (1994, p. 61), seria um estudo de caso, pois, ele apresenta as condições de conter as descrições densas [...] um retrato da situação estudada [...]. Oferece também a possibilidade de apresentar as múltiplas concepções que emergem do estudo realizado.

Os dados deste texto são resultados de um trabalho de campo realizado durante o II Seminário Estadual do PNEM que aconteceu em Julho de 2015 na cidade de Porto Alegre, como encerramento da II etapa. Os dados coletados através de questionário de perguntas abertas instigaram os sujeitos a descrever suas percepções sobre o programa e influência do mesmo no ambiente escolar. Posterior, análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Neste trabalho, três variáveis destacadas nas respostas dos 440 questionários. Primeiramente, a importância do paradigma da Educação Continuada na docência, aponta-se para uma importante contribuição que o programa introduz no campo da educação, no sentido de aquisição do *capital cultural* e transformação do *habitus* segundo Pierre Bourdieu (2013) enquanto argumentando sua importância para a formação do ‘professor improvisador’, tão debatido por Ilan Gur-Ze’ev (2010b), importante filósofo da educação israelense.

Dentro da possibilidade de formação no ambiente educativo proporcionada pelo PNEM, Pierre Bourdieu em sua obra e trajetória mostra que é no espaço escolar onde se reproduzem as condições sociais dos indivíduos: desigualdades, privilégios, injustiças. Através de seu arcabouço teórico é possível compreender como se

estruturam os mecanismos de reprodução na sociedade. É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continua-se tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2013, p. 45).

Em Bourdieu, apropriando-se dos conceitos de *capital cultural* e *habitus*, a noção de capital remete a três tipos que extrapolam a noção puramente econômica defendida por Marx, são eles: (1) econômico -salário, renda, capital monetário-, (2) cultural -acesso a bens culturais, saberes, títulos acadêmicos- e (3) social -conjunto de relações sociais. Todas essas formas de capital são convertidas a outras formas de capital, formando então, a noção ampla de capital simbólico. Por exemplo, o capital econômico pode ser convertido em capital cultural porque possibilita ao indivíduo acessar bens culturais, como livros, teatro, cinema e mesmo uma formação acadêmica; o capital econômico pode ainda ser convertido em capital social na medida em que possibilita acesso a um grupo social, aos lugares frequentados por esse grupo, aos ‘gostos’ desse grupo. Isso pode ser pensado de maneira diferente, de modo que o capital social pode ser convertido em capital econômico e cultural já que o seu grupo social possibilita a criação de ‘networks’, os quais dão acesso a oportunidades de trabalho, carreira, bem como de eventos e informações culturais. Bourdieu (2004, p. 154). afirma que “[...] O capital econômico [...] e o capital cultural [...] forma de que revestem as diferentes espécies de capital quando percebidas e reconhecidas como legítimas. Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global. O mesmo autor, destaca que “na primeira dimensão de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies, e, na segunda dimensão, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural, no volume total de seu capital (BOURDIEU, 2004, p. 154).

Ainda, quando se remete especificamente ao capital cultural, o qual é fundamental para nosso argumento nesse artigo, Bourdieu (2013, p.83) diz que a maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*. Ou seja, “acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor [...] Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo [...] (BOURDIEU, 2013, p.83).

O capital cultural, segundo Bourdieu (2004), pode ser encontrado em três configurações distintas: incorporado, objetivado e institucionalizado. No estado incorporado, o capital cultural advém de uma herança hereditária, a capacidade de comunicação, de domínio da linguagem e do acesso a informação que se reproduz na instância familiar de socialização, essa é a ponte entre o conhecimento oriundo da instituição familiar e a instituição escolar. O estado objetivado, por sua vez, é a apropriação de bens culturais como livros, esculturas,

pinturas, cursos, acesso ao cinema, ao teatro, a instrumentos musicais que proporcionam ao sujeito um domínio e uma compreensão da cultura. Está intrinsecamente ligado ao capital monetário, pois apenas o capital econômico é capaz de proporcionar essa apropriação. O capital institucionalizado acontece através do capital econômico na obtenção de diplomas e títulos, que por sua vez garante a apropriação de capital econômico e este é determinado pela instituição escolar.

Quanto a noção de *habitus*, constitui-se em um sistema amplo, complexo, aberto e estruturante da estrutura dos campos e capitais simbólicos. Ou seja, são as ações, disposições, interações, práticas e vivências que dão significado e configuram, dentre outras coisas, o próprio capital cultural. Além disso “[...] as representações dos agentes variam segundo sua posição [...] e segundo seu *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação. (BOURDIEU, 2004, p. 158). Para o mesmo autor “[...] O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de esquemas de percepção e apreciação das práticas. E, nos dois casos, suas operações exprimem a posição social em que foi construído”. (2004, p. 158)

Partindo deste espectro teórico de Pierre Bourdieu buscou-se, a relação entre os conceitos de Bourdieu e as ações que o PNEM realizou no período de vigência. O critério de seleção das respostas apresentadas neste texto se deu em função da profundidade e completude das falas dos sujeitos. Quando questionados sobre o significado de participar do PNEM os sujeitos afirmam que:

- [...] *Essa proposta de formação assemelhou-se com uma especialização, pois tive apoio de uma Formadora que era uma professora orientadora, material de leitura, com respaldo bibliográfico [...] e me deu subsídios para escrever.* (Sujeito nº 25, 28ª CRE)

- *É Necessária e obrigatória para que realmente tenhamos uma discussão enquanto processo de construção de uma escola de qualidade. A educação é fundamental para este processo contínuo de crescimento.* (sujeito nº 9, 1ª CRE)

Nesse ponto, evidencia-se que o PNEM possibilitou uma mudança na *práxis* docente. Tratando-se de um curso de 200h, onde a maioria das formações ocorreram no ambiente escolar e de forma colaborativa entre os pares, o programa significou, um avanço das políticas de formação continuada no sentido da oportunidade revelada. Ou seja, através dessa Educação Continuada, pode-se afirmar que ocorreu uma transformação do *capital simbólico* que, por sua vez, possibilita uma transformação da prática cotidiana com um novo olhar para os processos educativos, ocorrendo, então, uma mudança nos valores subjetivos destes sujeitos no que confere a ação do ensinar e aí, especificamente, pode-se pensar uma mudança de *habitus* professoral (SILVA, 2005) que constitui, *a posteriori*, uma mudança gradual no *campo* da educação.

Nesse sentido o programa parece que também possibilitou o surgimento do e/ou revelou o professor improvisador (*improvisor*), tão argumentado por Gur-Ze'ev, em seu projeto de contra-educação. Contra-educação é o termo criado por Gur-Ze'ev para diferenciar seu projeto da pedagogia crítica de Freire, McLaren,

Giroux e Apple, que julga falida, principalmente pela falta de autocritica e pela busca de utopias impossíveis. De acordo com Gur-Ze'ev a pedagogia crítica enfrenta dois problemas: 1- cria uma visão reduzida da realidade, agora dividida em oprimidos e opressores (Gur-Ze'ev 2010a, p. 4), procurando realizar uma utopia (por exemplo, a libertação dos oprimidos através da conscientização de Freire); 2- e assim, se torna incapaz de se autocriticar porque julga ter todas as respostas para os problemas da realidade (Gur-Ze'ev, 2005), ficando miope na procura da realização de uma utopia. Assim, Gur-Ze'ev (2010b, p. 43) descreve seu projeto de contra-educação, que pode-se dizer ser um desenvolvimento da pedagogia crítica, como sendo caracterizado por “uma criatividade aberta e não controlada, responsável e liberal para com a diferença do outro, dando nascimento a uma constituição que abraça o desconhecido e a auto-superação”; e o professor improvisador da contra-educação como sendo “sem um eu-egoístico que quer iniciar a colonização do outro” (tradução livre). Desse modo, o professor improvisador de Gur-Ze'ev permanece fiel a crítica, é crítico, encoraja criticismo, e tudo pode ser sujeito de critica. De acordo com Gur-Ze'ev é esse processo de crítica contínua que transforma a realidade, não a procura de utopias, objetivos que nos cegam, seja lá qual forem.

Isso diferencia o professor improvisador de Gur-Ze'ev do professor na visão de Freire, o professor político. O professor político de Freire procura implementar a utopia da libertação pela conscientização dos oprimidos, mas nessa procura dois problemas podem emergir. Primeiro, alguém, no caso sempre o professor, sabe o que o outro tem de saber para se libertar, para cessar de ser oprimido; e segundo, nesse movimento de procurar a libertação *usa* o outro como meio para atingir essa utopia da libertação, que não pode ser criticada por ser parte fundamental do projeto. Nessa procura por utopias, a pedagogia crítica acaba por se tornar uma educação bancária já que não admite que o outro pense de forma diferente, que o outro seja crítico do projeto, já que tem todas as respostas.

Há indícios desse entendimento nas respostas dos participantes do PNEM que afirmam a importância da critica e da possibilidade de reflexão:

- *Uma formação continuada [...]. Momento de discussão, reflexão e ação, tentando sempre pensar no aluno, realidade em que estamos enfrentando no momento. Essa formação renovou o espírito de coragem, garra e amor que existe dentro de cada um de nós professores.* (Sujeito nº 8, 7ª CRE)

- *Um espaço que foi construído para que possamos pensar, refletir e modificar nossa prática. Excelente.* (Sujeito 1, 13ª CRE)

- *Um ótimo começo para desacomodar os profissionais da educação.* (Sujeito nº8 sem CRE identificada)

Essas afirmações indicam que a *busca pela transformação* é um constante movimento de criação e re-criação; estados temporários, consequências de estados particulares da realidade e a contra-educação, a educação crítica, e o professor improvisador, o professor crítico, são fundamentais para o processo de transformação. Não se procura concretizar uma utopia de modo que nosso mundo se torne perfeito; antes, o que se

procura é apenas possibilitar a condição humana, o ser criativo e crítico (Gur-Ze'ev, 2008, p. 383).

Reflexões prospectivas

Ao considerar as inúmeras adversidades que o atual o contexto brasileiro impõe à sociedade e à escola, cabe enfatizar o quão importantes e necessárias são as iniciativas que proporcionem aos docentes uma educação permanente, que o possibilite dar continuidade a sua trajetória de desenvolvimento pessoal, intelectual e profissional. A qualidade da educação está intrinsecamente alinhada às questões que dizem respeito à valorização dos processos individuais e coletivos dos educadores que hoje se encontram em sala de aula. Mesmo com inúmeros problemas estruturais, a qualidade do capital humano, quando valorizado de forma ampla e plena, pode contornar questões puramente físicas do ambiente escolar de forma criativa e colaborativa.

Essa política pública, sob o paradigma de Educação Continuada na docência, promoveu possibilidades tão otimistas para um cenário onde se depositam as esperanças para um mundo melhor, mas que na sua pura realidade é, ainda, caótico se pensado do quanto ainda se desperdiça talentos e potencialidades; é inegável que ainda há muito que avançar no tema. Programas como este devem fazer parte da pauta do campo da Educação e estarem continuamente em processo de revisão e de adequação às adversidades anteriormente citadas para que, se possível, em algum momento o abismo geracional que hoje existe entre educandos e educadores desapareça, proporcionando que ambos possam construir conhecimento e resolver as questões pertinentes aos contextos em que estão inseridos. As considerações sobre a importância do capital cultural de Bourdieu e do professor improvisador de Gur-Ze'ev são interessantes para um bom entendimento de quão importante é a continuação de programas de educação continuada. Sem o apoio de tais programas a capacidade de indivíduos expandirem seu capital cultural é reduzida e com isso fica comprometido o potencial para o surgimento e/ou revelar o professor improvisador, crítico e encorajador da crítica. Não sendo assim, abri-se espaço para o professor propagandista, autoritário e desinteressado.

É perceptível nas respostas dos 440 professores participantes do PNEM que responderam ao questionário, quanto a avaliação do Programa; há unanimidade em ressaltar a importância dessa ação governamental, especialmente quanto a oportunidade de formação pessoal. As respostas destacam além da urgência de manter esse tipo de formação na escola, entre outras relevâncias pessoais, o reflexo sentido por todos no ambiente educativo, principalmente, os alunos.

Afirma-se que o PNEM apontou para renovadas práticas educativas que, no avançar cotidiano, possibilitará mudanças significativas no campo da educação. E no Brasil, sabe-se que as mudanças são lentas e demandam um esforço dos agentes envolvidos no processo educativo, um “trabalho de formiguinha” que passa de um para o outro e vai consolidando uma forma diferente de conceber a educação escolar.

Referências

- Antunes, Denise Dalpiaz. (2016). *Oficinas Pedagógicas Cooperativas: a Motivação docente na formação continuada*. Curitiba: Editora CRV.
- Antunes, Denise Dalpiaz. (2012). *Oficinas Pedagógicas de Trabalho Cooperativo: uma proposta de motivação docente* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3711/1/437551.pdf>
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Bourdieu, Pierre. (2013). *Escritos de Educação*. Maria Alice Vergueiro e Afranio Catani (org.). 14. ed. - Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *Espaço social e poder simbólico*. Coisas Ditas. São Paulo: Brasiliense.
- Castro, Marta Luz Sisson. (1994). Metodologia da Pesquisa Qualitativa: Revendo as Idéias de Edgon Guba. In: ENGERS, M. E. A. *Paradigmas e Metodologias de pesquisa em Educação: notas para reflexão*. (pp. 53-64). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Gur-ze'ev, Ilan. (2005). *Critical Theory and Critical Pedagogy Today: Toward A New Critical Language in Education*, Haifa, Israel: Studies in Education.
- Gur-ze'ev, Ilan. (2008). *Diasporic philosophy, Counter Education and Improvisation: A Reply*. (pp.381-386). Studies in Philosophy and Education, Vol. 27, No. 5.
- Gur-ze'ev, Ilan. (2010a). *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Gur-ze'ev, Ilan. (2010b). *The Nomadic Existence of the Eternal Improviser and Diasporic Co-Poiesis Today*. Diasporic Philosophy and Counter Education, Rotterdam: Sense Publishers.
- Gur-ze'ev, Ilan. (2011). *The Nomadic Existence of the Eternal Improviser and Diasporic Co-Poiesis in the Era of Mega-Speed*. (pp.29-45). Rotterdam: SensePublishers.
- Imbernón, Francisco. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Lomônaco, José Fernando B. (2012). Apresentação à edição brasileira. In: López-Barajas Zayas, Emilio. *O Paradigma da Educação Continuada*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). (1998). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p. 9-29.
- Portal, Leda Lísia Franciosi; Franciscone, Fabiane. (2007). Contribuições da Educação continuada na construção da inteireza do ser. *Educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 3 (63), p. 557-569, set/dez.
- Silva, Marilda. (2005). *O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. USP, Revista Brasileira de Educação.