

CLEIDIMAR BARBOSA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E MELHORIA DO EXERCÍCIO DOCENTE**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

Lisboa, 2012

CLEIDIMAR BARBOSA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
E MELHORIA DO EXERCÍCIO DOCENTE**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciência da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da Silva

Co-orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares Gomes

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia

Instituto de Educação

Lisboa

2012

Mire, veja: o mais importante e bonito do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra de montão.

Guimarães Rosa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as pessoas

que caminharam comigo, trajetórias significativas em minha vida pessoal e profissional, e ao mesmo tempo, influenciaram-me na concepção política e acadêmica.

Primeiramente dedico aos meus pais:

Davino Barbosa dos Santos (in memória), por ter desde a infância, me estimulado a conviver no mundo da leitura e da escrita; a Vininha, minha mãe, exemplo de abnegação e dedicação, pela presença permanente no viver cotidiano da escola, por acreditar e nos fazer crer na escola como condição da realização dos nossos sonhos pessoal e profissional.

Dedico também

aos meus irmãos e os sobrinhos Rodrigo e Marília que me acompanham e me têm dado apoio e estímulo para o estudo e para a escrita desta dissertação, sem o quê não teria conseguido realizar esta tarefa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Primeiramente a Deus, por me conceder a vida e permitir vivê-la de forma digna, de construí-la gradativamente para as realizações do meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus irmãos e familiares pelo carinho constante, em especial a Jane, minha irmã, pela dedicação, paciência e companheirismo demonstrados na trajetória e realização desse trabalho.

Aos amigos, pelo apoio na hora certa, a você Kátia Ramos pelo tempo que passamos trocando ideias embrionárias para a realização desta dissertação.

Ao SINTEPE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco), pelo apoio, pela história de luta incansável de colocar a educação e seus profissionais no centro das atenções das Políticas Públicas.

Aos professores que contribuíram respondendo os questionários e entrevistas, sem os quais não seria possível realizar este trabalho.

A Prof^a. Dr^a. Márcia Karina, orientadora, meus agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho teve como ponto de partida os resultados dos rendimentos escolares apresentados pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SAEPE (Sistema de Avaliação Escolar de Pernambuco), frente às ações de intervenções promovidas pelas políticas públicas implementadas pelo governo de Pernambuco, através dos programas de formação continuada, direcionados na perspectiva de reverter os baixos índices do rendimento escolar, o que nos possibilitou a delinear objetivos que nos permitissem a identificar a relação entre os indicadores do SAEB, SAEPE e Programas de Formação Continuada no redimensionamento do saber fazer docente e implicações na melhoria do desempenho docente, bem como identificar limites e possibilidades da formação na melhoria do desempenho docente, em razão dos indicadores apresentados. As transformações do mundo têm interferido de forma contundente no campo da educação, bem como nos vários aspectos da gestão educacional, escolar, curricular e particularmente na formação continuada, com vistas no desempenho docente, tendo como objeto crescente a atenção dos pesquisadores com atuação na educação. As políticas educacionais no Brasil vêm demonstrado preocupação com a qualidade do ensino ofertada pela escola pública, decorrente das pressões dos organismos internacionais, que veem na educação a solução dos problemas enfrentados por um mundo cada vez mais globalizado, de transformações e descobertas tecnológicas que caracterizam hoje, a chamada sociedade do conhecimento. Tal contexto, em que a escola pública brasileira se encontrava, mobilizou os gestores a buscarem ações de intervenção no sentido de reverter o quadro tão comprometedor que o ensino público da Educação Básica brasileira se apresentava. O repensar das práticas pedagógicas vivenciadas no contexto escolar, recai sobre o professor, a responsabilidade do resultado que a escola apresenta. Falar da prática pedagógica recai necessariamente na formação inicial e continuada desse professor. Para sua realização utilizou-se uma abordagem quantitativa e qualitativa. As técnicas de coleta de dados foram aplicação de questionários a 100 professores da educação básica da rede pública, entrevistas com cinco formadores e análise dos documentos relacionados com a política de formação continuada. O estudo demonstrou que o modelo proposto, pouco tem contribuído para o desenvolvimento profissional docente, não envolvendo, portanto, o professor diretamente no processo formativo, com exceção dos que participam de alguns programas (SAEB / SAEPE) que visam diretamente à melhoria dos índices de aprendizagem em língua portuguesa e matemática, na perspectiva de que a formação os instrumentalize a aplicar técnicas, que a formação continuada não atende nem suas necessidades, nem da escola. Os demais professores só se encontram uma vez por ano, em estilo de grande evento, enquanto as formações ocorrem de forma desarticulada e fragmentada. Em consequência, foram apresentadas algumas reflexões no intuito de provocar e contribuir na revisão da concepção de formação continuada vivenciada pelos professores da rede pública do ensino de Pernambuco.

Palavras-chave: formação continuada – profissionalização – desempenho docente

ABSTRACT

The present work has as its starting point the results of income submitted by school SAEB (Evaluation System of Basic Education) and SAEPE (System of School Assessment Pernambuco), compared to the actions of interventions promoted by public policies implemented by the government of Pernambuco, through continuing education programs, targeted at the prospect of reversing low levels of academic performance, which enabled us to outline goals that allow us to identify the relationship between indicators of SAEB SAEPE and Continuing Education Programs in resizing the know-how implications for teaching and improving teacher performance and identify the limits and possibilities of training in improving teacher performance, because of the indicators presented. The transformations of the world have intervened forcefully in the field of education as well as on various aspects of educational administration, school curriculum and particularly in continuing education, with views on teacher performance, focusing increasing attention from researchers with experience in education . Educational policies in Brazil have shown concern about the quality of education offered by the public school, the pressures arising from international organizations, who see education in the solution of problems faced by an increasingly globalized world, technological breakthroughs and transformations that characterize today , the so-called knowledge society. This context, in which the Brazilian public school was mobilized managers to seek intervention actions in order to reverse the situation so compromising that public education Basic Education Brazilian arose. The experienced rethink teaching practices in schools, rests with the teacher, the responsibility of the result that the school offers. Speaking of pedagogical practice lies necessarily in initial and continuing training of teachers. For its implementation we used a quantitative and qualitative approach. The techniques of data collection were questionnaires to 100 school teachers from public, interviews with five teachers and analysis of policy documents related to continuing education. The study showed that the proposed model, has contributed little to the professional development of teachers, not involving therefore the teacher directly in the training process, except for participating in some programs (SAEB / SAEPE) aimed directly at improving rates Learning English and mathematics, with the expectation that the formation instrumentalizes apply techniques that continuing education does not meet your needs or or school. The other teachers are only once a year, in great style event, while the formations occur in a disjointed and fragmented. As a result, some reflections were presented in order to provoke and contribute to the design review of continuing education by experienced teachers from the public school of Pernambuco.

Keywords: teacher professional development - professionalization - teacher performance;

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONSED – Conselho Nacional

EaD – Educação à Distância

ENEM – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio

de Secretários de Educação

IES's – Instituições de Ensino Superior

IPES's - Instituto de Pesquisa Especiais para a Sociedade

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

ONG's – Organizações não governamentais

PAR – Plano de Ação Articulada

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFOR – Programa de Formação Continuada

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação Inicial

PROINFANTIL – Programa de Formação de Professores da Educação Infantil

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação Escolar de Pernambuco

SEB – Secretaria de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino Básica

USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL...18	
1. Um Olhar sobre a Formação de Professores no Brasil.....	19
1.1 Formação Inicial de Professores.....	20
1.2 Formação Continuada de Professores.....	25
1.3 Formação Continuada Frente aos Desafios da Globalização.....	32
CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS PROGRAMAS OFICIAIS.....46	
2. A Formação Continuada de Professores e os Programas Oficiais.....	47
2.1 A Formação Continuada frente às necessidades dos Professores	49
2.2 Perspectivas do Redimensionamento do Fazer Pedagógico e Melhoria da Qualidade de Ensino.....	54
2.3 A Formação Continuada e sua Relação com os indicadores do SAEB e do SAEPE.....	59
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....69	
3. Metodologia da investigação.....	70
3.1. Natureza da investigação.....	70
3.2. Definição dos Sujeitos.....	72
3.3. Instrumentos.....	73
3.4. Procedimentos.....	76
CAPÍTULO IV – PENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA DO EXERCÍCIO DOCENTE.....78	
4. Pensando a Formação Continuada na Melhoria do Exercício Docente	79
4.1. O que dizem os professores sobre a Formação Inicial e Continuada	80
4.1.1 O que diz o professor sobre a relação dos professores em formação e	

professores formadores.....	100
4.1.2 O que diz o professor sobre os professores formadores na formação Continuada.....	106
4.1.3 Sugestões dos professores para a melhoria do exercício docente.....	114
4.2 O que pensam os formadores sobre a Formação Continuada dos professores.....	120
4.2.1 O que pensam os formadores sobre os desafios da Formação Continuada.....	122
4.2.2 O que pensam os formadores sobre a Formação Continuada e a Profissionalização.....	128
4.2.3 A Formação Continuada e melhoria do exercício docente.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	i
ANEXOS.....	viii
APÊNDICE.....	xii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de conclusão da habilitação.....	81
Gráfico 2 – Situação acadêmica dos professores docentes no estado de Pernambuco.....	82
Gráfico 3 – Faixa etária dos professores da educação básica.....	82
Gráfico 3.1 – Tempo de atuação na profissão.....	83
Gráfico 4 – Participação em cursos de aperfeiçoamento e atualização.....	84
Gráfico 5 – Responsável pela formação dos cursos de aperfeiçoamento e atualização.....	84
Gráfico 6 – Tempo da última participação em cursos de aperfeiçoamento ou atualização.....	86
Gráfico 7 – Formação continuada e sua contribuição no fazer pedagógico.....	87
Gráfico 8 – Avaliação dos conteúdos vivenciados na formação continuada.....	88
Gráfico 9 – Periodicidade dos encontros de formação continuada.....	90
Gráfico 10 – Metodologia adotada.....	91
Gráfico 11 – Participação dos professores nos programas de formação continuada.....	94
Gráfico 12 – Programa de formação continuada que despertam interesse no professor.....	95
Gráfico 13 – Aspectos de interesse dos professores na formação continuada.....	95
Gráfico 14 - Instâncias organizativas da formação continuada.....	96
Gráfico 15 – Com quem socializa a formação continuada recebida.....	99
Gráfico 16 – Interação entre professor e formador.....	101
Gráfico 17 – Contribuição do formador no processo de aprendizagem do professor.....	105
Gráfico 18 – Formação continuada e melhoria do desempenho docente.....	106
Gráfico 19 – Novos conhecimentos adquiridos na formação continuada.....	108
Gráfico 20 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos no fazer pedagógico.....	110
Gráfico 21 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos no fazer pedagógico.....	112

Gráfico 22 – Planejamento a ser vivenciado após formação continuada.....113

Gráfico 23 - Sugestões para aperfeiçoamento da formação continuada.....116

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, por Região.....	67
Quadro 2 – Distribuição do número de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, de acordo com a região e a unidade da Federação em que se encontra.....	67
Quadro 3 – Números de professores localizados por nível de ensino de acordo com a pesquisa Realizada.....	71
Quadro 4 – Programas oficiais de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.....	118
Quadro 5 - Caracterização dos Sujeitos.....	120

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Formação Acadêmica.....	81
Tabela 2 – Identificação dos pontos positivos na formação continuada	91
Tabela 3 – Identificação de falhas na formação continuada.....	93

INTRODUÇÃO

Ao definirmos o tema da nossa dissertação, “Formação Continuada e Melhoria do Exercício Docente”, temos a clareza da complexidade e dos diferentes enfoques, aprofundados por estudiosos da área, que se debruçam no sentido de contribuir para clarear as concepções e o papel da formação no contexto atual, suas perspectivas e expectativas para gestores, professores e sociedade. Sabemos também das dificuldades que teríamos diante das políticas de formação continuada que vêm sendo implementadas ao longo do processo. Entretanto, o nosso estudo é decorrente de um recorte do que acontece com a política de formação continuada implementada na rede pública de ensino da Educação Básica do Estado de Pernambuco.

Um dos aspectos tratados nas produções acadêmicas é o interesse em analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Alguns estudos examinam a presença ou não de conteúdos e atividades para uma prática pedagógica bem sucedida em sala de aula, outros, em números bem menores, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente, haja vista pretender investigar, visando identificar limites e possibilidades da formação continuada no redimensionamento do exercício docente.

As mudanças ocorridas no mundo cada vez mais globalizado atingem todas as dimensões da vida humana social, cultural, econômica e política. O conhecimento tem sido colocado em posição de destaque na sociedade, nas políticas públicas, no perfil dos trabalhadores e nos arranjos do mundo produtivo. Segundo Pimenta (2012, p. 49) “Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado”. As frequentes descobertas científicas, ocasionadas pela investigação, exigem exercício permanente, do pensar, do refletir, do questionar, do redimensionar e reconstrução das práticas sociais, políticas, econômicas e culturais, as mudanças têm se constituído contundentemente como um dos desafios colocados no campo da educação escolar. Pressionada a responder às demandas que vão surgindo e buscam na escola respostas para seus anseios, neste sentido afirma Alarcão (2011, p. 130): “As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas”. No que diz respeito ao Brasil, essas mudanças chegam à nossa realidade educacional antes mesmo de ter assegurado a universalização da Educação Básica para sua população, de ter uma política de valorização para os professores, em assegurar a

democratização e socialização do conhecimento, bem como condições de igualdade para todos. Condições basilares para atender essa nova realidade.

As diferenças entre os contextos sociais, econômicos e culturais, são paradigmas que estabelecem a relação de poder entre os homens, que se fortalece com a apropriação do conhecimento. Ele tornou-se um bem para muitos, passando a ser compreendido como moeda de troca, levando-o a diversos setores da sociedade civil a mobilizarem-se pela garantia do direito. Organizações não governamentais, universidades, sindicatos, associações, bem como as iniciativas internacionais, buscam junto aos gestores das diferentes esferas pública administrativas, União, Estado, Municípios e o Distrito Federal, fazer intervenções nas definições das políticas educacionais, com o propósito de concretizar ações que reconheçam a educação como direito de todos.

No que reza a Constituição Nacional da República Federativa do Brasil, artigo 208 §31, afirma: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 67 diz que: 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, no § 2 – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado para esse fim. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Nº 10172 de 09 de janeiro de 2001, no qual trata do magistério da Educação Básica como objetivo central a melhoria da qualidade do ensino e reconhece que esta só poderá ser alcançada, se for promovida conjuntamente com a valorização dos profissionais da educação, a qual só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, que vise formação inicial, condições de trabalho e formação continuada.

Os sistemas educacionais, as instituições formadoras de professores, apesar do que têm demonstrado em produzir a qualidade, não conseguiram ainda atingir seus objetivos. O professor ao iniciar no exercício profissional se depara com a realidade escolar, com condições de trabalho que desmotiva sua permanência no magistério e aos poucos abandonam a profissão. A formação e qualificação dos docentes têm sido um dos grandes desafios para os gestores e professores. Eles reconhecem que essa formação, tanto inicial como continuada é condição “*sine qua non*”, para a melhoria da qualidade do ensino, e o avanço do desenvolvimento de um país.

A melhoria da qualidade da oferta de ensino é indispensável para a inserção da população na sociedade e para o exercício da cidadania. Nessa perspectiva, a formação continuada é de fundamental importância, diante dos desafios postos pelo mundo cada vez mais globalizado, pelas exigências da sociedade pós-moderna, pelos avanços científicos e tecnológicos. Neste sentido, (Gatti; Barreto; e André 2011; p.26) defende que “O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação tem demandado complexidade crescente”. O que nos permite concluir que o cenário atual, no qual os professores são formados, bem como a formação continuada que vem sendo oferecida, tem contribuído timidamente para mudar a precariedade do ensino, gerando desconforto entre os profissionais que cada vez mais são responsabilizados pelo fracasso escolar, por outro lado, os gestores, também passam a ser cobrados pela sociedade e pelos organismos externos, na definição de políticas educacionais voltadas para assegurar a qualidade do ensino. Como vimos inicialmente, pensar em implementar uma política voltada para a melhoria do ensino, necessariamente requer repensar no profissional que vai pô-la em prática.

Estudos realizados acerca da formação inicial dos professores apontam os currículos com lacunas que dificultam os professores atuarem em sala de aula de forma satisfatória, (Gatti, Barreto e André, 2011). A formação continuada por sua vez, não responde às necessidades do professor, nem a realidade da escola. Somando a essas questões, o Governo Federal no intuito de monitorar e acompanhar o que vem sendo produzido na Educação Básica criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estimulando para que os entes federados também criem seus próprios sistemas de controle, de acompanhamento e monitoramento. Nesse estudo, especificamente o Estado de Pernambuco implantou o Sistema de Avaliação de Ensino de Pernambuco (SAEPE). Segundo dados do IDEBE, relacionados ao ensino médio em Pernambuco, apresenta os seguintes resultados: 2009, média 3,1 e em 2011, 3,4 enquanto a média nacional foi de 3,7.

O sistema tem todo um aparato estratégico, com finalidade de mudar os índices que apontam os baixos rendimentos escolares, programas, projetos, bonificação, mas os resultados permanecem insuficientes. Tal situação me chamou a atenção, e ao mesmo tempo estimulou concentrar meus estudos com objetivo de identificar a relação entre os indicadores do SAEB e do SAEPE e Programas de Formação Continuada, no sentido do redimensionamento do saber-fazer docente e sua implicação na melhoria do desempenho escolar, bem como procurar compreender quais relações existentes entre os programas de formação continuada com os

indicadores do SAEB e SAEPE? Existe a necessidade dos docentes por formação continuada a partir dos indicadores do SAEB e SAEPE? Quais os limites e possibilidades da formação continuada no redimensionamento do saber-fazer docente?

Para realizar este trabalho, busquei pesquisar inicialmente teóricos nacionais (Gatti, Libâneo, Veiga, Freitas, Ramalho, Barreto e André), e internacionais (Tardif, Perrenoud, Nóvoa, Imbernón, Estrela, Sacristán, Gómez, Alarcão e Flores), que se dedicaram ao estudo da formação de professores, inicial e continuada, os quais embasaram posteriormente as análises dos dados obtidos em duas perspectivas: a dos professores e dos formadores da formação continuada dos docentes.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, buscamos contextualizar a trajetória da Formação dos Professores no Brasil, a partir dos estudos centrados nas tendências e concepções teóricas presentes na formação desse profissional, para atuar em um modelo de sociedade excludente, organizada por diferentes classes sociais, formar futuros cidadãos numa concepção pedagógica dualista, ou seja, os que pensam e os que executam, numa perspectiva de sociedade gestada nos princípios capitalistas. As mudanças ocorridas na pós-modernidade, seus impactos na formação dos professores, a necessidade de intervenção urgente na formação do professor, bem como na formação continuada, no sentido de melhor atender aos desafios desse mundo globalizado, onde o conhecimento define e classifica nações de acordo com a sua produção científica e nível de desempenho escolar. O segundo capítulo intitulado “A Formação Continuada de Professores e os Programas Oficiais”, buscamos compreender a participação dos organismos externos e poder oficial na intervenção das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, nas propostas pedagógicas pensadas a partir da realidade escolar, e qual o papel do professor nessas políticas. O terceiro capítulo, dedicado à descrição metodológica da pesquisa, sua natureza, as características dos sujeitos pesquisados, os instrumentos utilizados – questionários, com os professores no total de 100, todos com exercício profissional em sala de aula, na rede pública de ensino, na Educação Básica; entrevista com os formadores (5), todos técnicos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Esse foi o momento mais rico deste trabalho, pela proximidade com o que pensa e que externa professores e formadores a respeito da formação continuada, da profissionalização do professor e da melhoria do desempenho docente, das políticas de formação continuada que nos contemplou com um acervo riquíssimo de depoimentos, extremamente provocativos, instigantes, no sentido de continuarmos a aprofundar este estudo.

Finalmente, o quarto capítulo dedicado à análise dos dados à luz dos referenciais teóricos, estudados por vários estudiosos, como Gatti (2011; 2009), Tardif (2011; 2009; 2009), Flores (2004), Alarcão (2011), Imbernón (2010; 2009), Nóvoa (1995), entre outros, nos permitiu dar um salto de qualidade, avançar na compreensão do papel da formação continuada, ao sair de uma visão do achismo para uma visão científica dos fenômenos educativos, como nos fala Cortella (2011, p. 85):

Torna-se bastante difícil escapar dessa imagem, nos dias de hoje, a mídia (instrumento pedagógico poderoso) oferece uma noção bastante triunfalista da ciência e aqueles que têm limitado acesso ao pensamento crítico (a maioria) acabam por se deixar levar pela convicção de que tudo isso ocorre em um outro mundo, fora deles e, da possibilidade de também serem capazes de nele estarem presentes.

Este é o grande desafio, promover formação continuada que veja o professor como sujeito, detentor de conhecimentos, vivências, com autonomia e autoridade para dialogar e falar do seu fazer docente.

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

1. Um olhar sobre a formação de professores no Brasil

Neste capítulo focaremos a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, bem como as tendências políticas que permearam essa concepção e a disputa presente entre os diferentes projetos formação de educadores. Houve a necessidade de expansão da oferta da educação escolar, no sentido de atender à demanda da população desfavorecida e consequentemente formar professores para atender essa nova realidade. Esses acontecimentos, ocorridos na década de 70, do século XX, considerado o período de maior crescimento da formação de profissionais para trabalhar o ensino, não foi acompanhado pela preocupação de uma política de formação adequada para uma atuação competente, nem por uma política de valorização.

O *locus* em que essa formação ocorre, tem grande parcela de responsabilidade na condução desse profissional. Identificamos diferentes possibilidades como: a expansão das escolas normais em nível médio, cursos de licenciaturas curtas, complementação pedagógica, cursos à distância, autorização precária para o exercício do magistério, e contratação de professores leigos. O currículo das instituições superiores, com centralidade para o “ensino”, não contemplava as dimensões da expansão e pesquisa, portanto, não vislumbrando a formação do professor autônomo, investigador da prática pedagógica, tornando-o apenas um profissional executor.

A formação de professores no Brasil é resultado dos impactos decorrentes do crescimento das últimas décadas, causando o aceleração das redes públicas e privadas do ensino fundamental, dos arranjos possíveis para por em prática. Essa crescente demanda do acesso à escola, fruto das reivindicações sociais, decisões políticas e administrativas, justificaria a oferta de uma formação de professores, de forma aligeirada, prevalecendo a quantidade, em detrimento da qualidade. comprometendo seriamente o ensino ofertado, bem como o desempenho e valorização desse profissional.

O momento atual exige que se ofereça uma educação de melhor qualidade na aprendizagem dos alunos e para tal, é preciso repensar a atuação dos professores e condução das políticas educacionais. Os desafios à formação de professores, inicial ou continuada, se mostram complexas, haja vista o acesso de grande contingente na escola, marcada pelas diferenças sociais, econômicas e culturais, necessitando de um maior número de professores para atender a presente demanda. Por outro lado, há as exigências em busca de

Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente transformações, na perspectiva de atender às mudanças advindas das descobertas tecnológicas.

O Brasil, país de dimensão continental, com características diversas, tanto regionais, como locais, possui atualmente, uma legislação que estabelece a formação em nível superior, como condição de exercício do magistério, sendo permitido para o ensino das séries iniciais, a formação do curso normal médio.

O presente capítulo pretende ainda apresentar uma visão panorâmica da situação relacionada com a formação de professores para a educação Básica no Brasil, especialmente Pernambuco. Podemos observar a sua atuação, perspectivas e expectativas, as condições em que é ofertada a formação continuada, a sua relação com os indicadores de aprendizagem apontados pelo SAEB e SAEPE.

Portanto, esse capítulo pretende contribuir para a reflexão sobre a formação continuada e sua contribuição na melhoria do exercício docente, buscando dessa forma favorecer uma formação que atenda as necessidades da escola e do professor, com vistas ao reconhecimento e valorização profissional.

1.1 Formação Inicial de Professores no Brasil

Quando a formação de professores ocorre de forma precária, isso representa um alto custo à sociedade, ao Estado e aos próprios profissionais da educação que foram submetidos a um processo de formação inadequado às necessidades sócio culturais onde está inserido o profissional.

As políticas de formação inicial de professores tomam como referência o papel da escola nas sociedades contemporâneas e conseqüentemente o papel do professor nesse contexto. Tomando como princípio que o papel da escola e dos professores é ensinar, formar cidadãos e contribuir para o desenvolvimento das crianças e jovens, haja vista comungarmos com a ideia de que, sem os conhecimentos básicos não é possível ser realizada uma leitura do mundo, com criticidade, autonomia e responsabilidade social. Partindo desse entendimento, a formação inicial de professores tem uma relevância muito importante, uma vez que formam profissionais para exercerem essas atividades educativas no âmbito escolar, junto a crianças e jovens, bem como assegurar alicerce de profissionalidade e da profissionalização. Essa

formação, quando bem realizada, favorece a formação em serviço ou continuada, possibilita o aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada em grande maioria está voltada para suprir lacunas básicas da formação inicial, demonstrando, portanto que as políticas de formação inicial de professores no Brasil precisam ser repensadas. Como afirma Gatti (2011, p.89)

Dois aspectos são importantes na discussão dessa formação, de um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente, de outro lado, as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização.

Estudos realizados por André (2006) mostraram o quase esquecimento de estudos que tratassem das questões referentes a dimensão política na formação de professores, condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, bem como questões de gênero, raça / etnia, questões da formação do(a) professor(a) para atuar na educação de jovens e adultos, na educação quilombola, na educação inclusiva e em movimentos sociais. Todos esses aspectos são importantes para a realização do trabalho do(a) professor(a), seja para a identidade profissional, em sua dimensão política, bem como para o processo de inclusão e valor, além do reconhecimento social.

Outros estudos acerca da formação inicial de professores mostram ausência de aprofundamento na questão das conexões entre os componentes curriculares acadêmicos e a parte de formação docente promovida pelas escolas. Algumas iniciativas buscam intervir nesse contexto, como as diretrizes nacionais para a formação de professores, a relação teoria e prática, vista como necessária nas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica (Brasil, 1999, Brasil, 2006 a; Brasil, MEC.CNE, 2007), não se encontra refletida nos currículos vivenciados pelas instituições formadoras de professores.

Estudos recentes têm analisado várias experiências realizadas em algumas universidades americanas que é a de defenderem a ideia da criação de “espaços híbridos” na formação de professores na universidade. Essa iniciativa vai em sentido contrário à concepção tradicional de formação de professores, numa perspectiva tradicional entre “escola e universidade e a valorização do conhecimento como fonte única de autoridade do conhecimento, para a aprendizagem sobre o ensino” Zeichner (2010, p.486). Trata-se de uma mudança epistemológica, a criação de um “terceiro espaço”, no qual se reconhece que “os indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo” Zeichner (2010, p.486).

A formação clássica inicial de professores tem se mostrado insuficiente, à dicotomia entre a formação propedêutica e as vivências adquiridas pela experiência do trabalho que não atende às necessidades postas para o professor, que a contemporaneidade exige. A fragmentação da formação inicial fixa dois momentos: primeiro a formação acadêmica inicial e depois a continuada, com base nas experiências no trabalho, precisam ser superadas, na perspectiva de uma formação inicial, em que a preparação acadêmica esteja articulada com os saberes adquiridos em situações de trabalho. De maneira geral a formação inicial não inclui referências à vivências profissionais, uma vez que sua função seria orientar a aquisição de experiências que venham a atender a formação desejável do exercício profissional. É preciso que se considere a prática profissional como ação que deve ser refletida na perspectiva de sua ressignificação. O espaço de trabalho é que legitima e credencia como ambiente formativo.

Esse entendimento tem sido demonstrado por algumas instituições formadoras, discussões e experiências com estágios ou disciplinas de prática de ensino, ainda que em situações bem delimitadas e na dependência de iniciativas individuais ou de pequenos grupos de docentes. Os currículos das instituições de Ensino Superior (IES) brasileira, formadoras de professores da educação básica, têm assumido uma postura compacta em relação aos conhecimentos fundamentais e práticas, numa visão articulada, superando uma visão dicotômica. Porém a formação acadêmica, de caráter excessivamente genérico, tem predominado nas proposições institucionais dessas instâncias formadoras. Esse tipo de formação não assegura a integralização da formação para o exercício da docência.

As normas vigentes no Brasil que tratam das licenciaturas estabelecem os espaços onde elas devem ocorrer em que as práticas docentes poderiam ser articuladas à teoria, o que nem sempre ocorrem à articulação entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica vivenciadas em situações escolares na educação básica. Encontramos uma dissonância entre o que prevê a legislação e o concretamente realizado. Essa problemática na formação inicial de professores tem gerado novas políticas de ação, seja a nível federal, seja em nível de estados, na tentativa de buscar reverter esse problema, onde os resultados apresentados não são satisfatórios.

Partindo do pressuposto que ensinar é uma arte. Campos (2011, p.20) afirma... “no trabalho de profissionais em que suas práticas são aprendidas pela capacidade de conhecer-na-ação” pelo processo singular de “reflexão-na-ação”. O professor se faz professor a partir da sua prática, do seu fazer pedagógico, no cotidiano da sala de aula, pelos desafios que estão colocados, os quais exigem dele sensibilidade, criatividade e intuição. O conhecimento

docente é construído na ação e se reconstrói pela reflexão-na-ação. O conteúdo que caracteriza a prática docente se faz como afirma Campos (2011, p.20), pela reinteração permanente das situações em que se defronta o professor no seu dia a dia. O professor será sempre desafiado a tomar decisão no cotidiano da sala de aula.

A vivência da prática é responsável por alimentar elementos que possibilitaram definir técnicas, metodologias, métodos, ou mesmo modelos didáticos. O conhecimento do professor é próprio de cada um e está relacionado diretamente com sua perspicácia em aprender com as diferentes situações bem sucedidas e saber utilizá-las nos momentos oportunos, permitindo-lhe reconstruir sua prática. O professor ao agir na ação docente é marcado pelo contexto em que atua, o que lhe permite refazer sua ação. Como afirma Campos (2011, p.22). “Só se faz propriamente uma epistemologia da prática docente”.

Compreender a realidade e desafios postos aos professores hoje, se faz necessário analisá-los à luz de referenciais teóricos que indicam caminhos para qualificar as práticas pedagógicas que atendam às necessidades e desejos do homem na Muitas das teorias da educação estabeleciam a separação entre o sujeito e o contexto, da mesma maneira que defendiam que aprender era desenvolver a capacidade de repetir verdades já constituídas e universalmente válidas. Hoje, novas tendências (crítico-reflexiva), como aponta Nóvoa (1995, p.25), surgem com concepções diferentes, porém reconhecem que a partir delas, foi possível avançar na compreensão do processo educativo e ser visto com outros olhares. Nesse sentido, vários estudiosos, filósofos, como Sócrates, defendiam que um dos princípios da docência era de que o saber não é algo que alguém (mestre) transmite a pessoa aprenda (discípulo). Hoje, ao defendermos que o conteúdo deve ser significativo, que precisam ser apresentadas situações problemas, no sentido de provocar o interesse dos alunos e devemos respeitar a cultura, os conhecimentos prévios dos mesmos. Em estudos realizados por Hengemühle (2008) que faz uma retrospectiva das concepções do ato de ensinar e conclui entre os teóricos como Comênio (1592 – 1670), em sua Didática Magna, ensina que o professor deve mostrar a utilidade e a aplicação do conhecimento adquirido e fazer referência à natureza e origem dos fenômenos estudados às suas causas. Essa é uma reflexão ainda atual.

La Salle (1635 – 1719) estabelece como fim da educação o aprender a “bem viver” e adota como um dos critérios determinantes de suas opções pedagógicas a utilidade daquilo “que se lhe ensina”.

Pestalozzi (1746 – 1827) ensina que a educação deve favorecer o desenvolvimento físico, mental e moral do educando, sendo necessário respeitar a individualidade dos alunos e

que no processo educativo deve haver respeito entre mestre e discípulo. John Dewey (1850 – 1952) atribui à escola o papel de não comunicar o saber pronto e acabado, mas de ensinar às crianças a adquiri-lo quando lhes for necessário.

Perrenoud (1999 b; p.86), expressa que “o debate atual só é possível porque há um século, os defensores da Escola Nova e das pedagogias ativas questionam as relações entre os conhecimentos e as práticas sociais, o sentido do trabalho escolar”. O que nos permite reconhecer que foi a partir das contribuições dos pedagogos passados, principalmente dos envolvidos com o movimento da Escola Nova, que hoje, pode se ter uma visão mais madura e mais fundamentada do processo educacional, e conseqüentemente as políticas de formação inicial de professores.

Pela legislação educacional brasileira, são as licenciaturas, os cursos responsáveis pela formação de professores para toda a educação básica, o que tem provocado um longo debate entre os educadores quanto à consecução dos propósitos formativos e a elas atribuídos. Atualmente os problemas referentes à aprendizagem escolar tem aumentado a preocupação com as licenciaturas, no que diz respeito às estruturas institucionais que ofertam os cursos, quanto aos currículos e conteúdos formativos. Essa preocupação vai além da formação do professor e dos resultados, dos desempenhos da aprendizagem. Outros fatores também preocupantes, como afirma Gatti, Barreto e André (2011, p.92), são as políticas educacionais vigentes, o financiamento da educação básica, os aspectos culturais, nacionais, regionais e locais, os hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade de situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e atuação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas, as formas de estrutura e gestão das escolas, a formação e atuação dos gestores.

1.2 Formação Continuada de Professores no Brasil

O debate referente à formação de professores no Brasil sempre foi marcado por grandes embates, permeado por concepções antagônicas, tanto de interesses meramente econômicos, como por interesse de política social. Nesse contexto, a temática da formação continuada para professores surge em meio à reivindicações de empresários, de instituições e de corporações, cobrando ao Estado um posicionamento diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Particularmente no Brasil, a década de 80 é palco do nascedouro dessa ordem de acontecimento, conforme estudo de André (1999) - o estado da arte da formação de professores no Brasil - vê-se na década de 90, que o tema de formação continuada foi foco de poucas pesquisas, sendo de menor representatividade na área.

Observamos que o interesse no debate, priorizando questões referentes à formação continuada dos professores no Brasil é recente. As discussões em torno da reforma educacional brasileira mobilizou várias segmentos sociais, entre eles as instituições acadêmicas, organizações representativas dos profissionais da educação com atuação nos diferentes sistemas de ensino público, privado, filantrópico, confessionais, parlamentares, empresários e Organizações não Governamentais (ONG's), constituindo-se em palco de disputas e acirramentos em torno de defesas e concepções antagônicas de educação e do papel do Estado enquanto provedor de políticas sociais, que assegurassem o bem-estar social. Paralelo a essas discussões se travava outro debate: a Constituição Brasileira passava por um processo de revisão, com intensa participação social. A década de 80, do século XX, ficou caracterizada como um período histórico da redemocratização do país, após duas décadas do regime autoritário.

A década de 80, do século XX, representa ainda para os professores, a ruptura com o pensamento tecnicista, predominante na formação docente. Foi um período onde foram evidenciadas concepções que confrontavam com o ideário tecnicista, destacando o caráter sócio-histórico. Preocupou-se também com a formação mais ampla, dos professores, com a compreensão da realidade, dessa categoria e a inserção, com contexto sócio, econômico, político e cultural.

Aprovada a LDBEN Nº 9394/ 96 em 20 de dezembro de 1996, dois anos após sua legalização, é institucionalizada a Rede Nacional de Formação Continuada, com o objetivo de certificar professores que atuam na rede pública de ensino em nível médio, educação infantil, ensino fundamental e superior.

O debate da Formação Continuada no Brasil tem se materializado em diferentes formas, como “capacitação em serviço” (1996); programas de “atualização”, “aperfeiçoamento” (1996); “reflexão sobre a prática” (1999) e recentemente, a “formação permanente” (2005).

Essas mudanças de terminologia estão ligadas aos diferentes entendimentos do real papel da formação continuada, ocorridas em intervalo de tempo relativamente pequeno, deixando claro a inconsistência da política de formação e descontinuidade de programas e ações de “formação continuada”, como destaca Rodrigues e Esteves (1993); Silva (2000); Estrela et al. (1998); Esteves (2001,2001) – a necessidade de “análises de necessidades de formação de professores”. Neste sentido, retoma a discussão da formação continuada relacionada com as dificuldades dos professores exercerem suas funções, em decorrência das lacunas e precariedades dos cursos de formação inicial.

O período de 1990 - 1996, como mostram estudos realizados por André *et al.* (1999) e André (2004), revelam o crescente interesse pela questão da formação no país, nos anos de 1990, 76% das teses e dissertações estão voltadas para a formação inicial no nível médio e superior, 14,8% abordam o tema da formação continuada e 9,2% estão relacionadas às questões da identidade e profissionalização docente. Neste período, os estudos sobre a formação continuada se voltavam para questões referentes a contextos, procedimentos e recursos de ensino utilizados.

As produções científicas indicam que 20% Barreto (2010) dos artigos e periódicos contemplavam a formação continuada, abordando três tópicos: a questão conceitual, propostas de formação continuada e o papel do professor articulado em lugar da pesquisa, na sua formação. Prevalencia o entendimento de que a formação continuada tinha como perspectiva desenvolver um processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizavam os aspectos políticos emancipatórios e o professor como sujeito na construção de seu saber, com base na investigação da sua própria prática. Os textos acadêmicos centralizavam numa concepção técnico-pedagógica.

Esse período, contraditoriamente é marcado pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), perdendo dimensões importantes para mudanças significativas presentes nos debates da década de 80, do século XX, priorizando com afirma Freitas, L.C. (2000) – a “ênfase excessiva do que acontece dentro da sala de aula como um todo”. A atenção excessiva voltada para a atuação do professor em sala de aula, possibilitou a

intervenção de políticas neoliberais apoiada na qualidade do conteúdo, impondo uma lógica neoliberal, priorizando a técnica, as quais vem se desenvolvendo até o momento, influenciando principalmente na condução do fazer docente.

A década de 90, do século XX, caracterizada como a “década da educação”, o aprofundamento do pensamento neoliberal ganha espaço nas decisões políticas educacionais, que passam a ser orientadas pelos parâmetros do Banco Mundial, fundamentada segundo Frigotto (1996, p. 84) “pela lógica produtivista e mercadológica do conhecimento, mediante o ajuste neoliberal à globalização excludente”. O qual tem se constituído num marco de mundialização das políticas educacionais, absorvida pelos organismos internacionais, onde as questões relacionadas à formação continuada de professores estão presentes no discurso e agenda das políticas educacionais dos países desenvolvidos.

Em estudos realizados por Estrela (2003) é identificado em relatórios internacionais que a formação continuada de professores devia ser tratada com “elevado de prioridade na política nacional de ensino”, por considerar que ela seria o instrumento decisivo para a implementação das reformas e inovações requeridas pelas transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas. A relação da formação com os interesses da sociedade proporciona diferentes programas e concepções da formação continuada, subjacente nas propostas das formações, o que ela procura atingir aonde que chegar, Estrela chama atenção para a dupla face do fenômeno formativo Estrela (2003, p, 44).

Face mais visível e “nobre”, portanto há faces menos visíveis, mas não menos nobres, que se reportam aos efeitos da formação sobre o professor, os alunos, a escola, a comunidade, assim como há faces escondidas e menos nobres e que tendem a assim permanecer. Referimo-nos, sobretudo à face do negócio que a formação também pode ter, com suas agências e os seus agentes, os seus materiais “prontos a aplicar”, as suas consultorias e avaliações externas, os seus interesses políticos e econômicos que, por legítimos que, sejam, tendem a torna-se incômodos quando desocultados, quer para as instituições privadas que para as instituições públicas.

As políticas de formação continuada têm sido alvo de grandes interesses econômicos, tornando-se mercadorias, as quais são vendidas variando de acordo com o valor a ser pago, os pacotes prontos são vendidos e aplicados, sem a preocupação de responder às necessidades reais dos professores. Aos poucos a formação continuada vem se consolidando, tendo como objeto central trazer elementos que permitam ao professor melhorar seu fazer pedagógico e consequentemente melhorar os índices de aproveitamento escolar. A formação continuada,

como processo de desenvolvimento pessoal e profissional estabelece uma relação direta que proporciona ao professor repensar sua prática profissional, tornando-se ao mesmo tempo agente e sujeito socializado, construtor de novos conhecimentos, do seu contexto social e socializador.

Vários princípios estão expressos nos modelos de formação continuada, como indica Estrela (2003, pag.426), a partir de análises realizadas por vários autores referem-se às concepções de formação continuada de professores, apoia-se em Demailly; Nóvoa (1992, p.130) que classifica em 4 modelos: 1- Forma universitária – projetos de caráter formal, extensivo, vinculados a uma instituição formadora, promovendo titulação específica, como qualificação da pós-graduação. 2- Forma escolar – cursos com bases estruturadas formais definidas pelos organizadores ou contratantes. Os programas, os temas e as normas de funcionamento são definidos pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação da inovação. 3 - Forma contratual – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. É a forma mais comum de oferta de cursos de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes. 4 – Forma interativa – reflexiva – as iniciativas de formação se fazem a partir de ajuda mútua entre os professores em situação de trabalho, mediados pelos formadores.

Nóvoa (1992, p. 19) reorganiza esses quatros modelos em dois grupos: 1- Modelo estrutural – formado pela perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científico em que o processo de formação se organiza a partir de uma proposta previamente organizada, tendo como foco a transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. 2 – Modelo construtivo – formado pelo contratual e interativo – reflexivo. Parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. É comum o uso de grupos focais, oficinas, dinâmicas de debates, além, de exercícios experimentais de discussões.

A definição por um determinado modelo de programa de formação continuada está condicionada à união de forças desse campo, o que significa dizer que um bom modelo de programa pode ser bom para um grupo e para outro não, dependendo de suas expectativas, e anseios dos participantes.

Gatti (2011) diz que a formação continuada de professores consiste numa gestão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve, bem como da especialidade que trata da atualização do universo de conhecimentos dos professores, aporta-se na constante reavaliação do saber que deve ser escolarizável, sendo essa a dimensão que mais norteia os projetos de formação continuada. Uma outra dimensão diz respeito à didática e pedagogia, que envolvem o desempenho das funções docentes e prática social contextualizada, onde a prática docente é uma essencialmente social, o que quer dizer que as propostas didáticas poderão se confrontar com as experiências, expectativas pessoais ou desejos dos docentes. Já a dimensão pessoal e social, envolve a perspectiva de formação social e do autoconhecimento. Tem como foco a necessidade de interação em contextos diversos e a necessidade de entender o mundo e a sua inserção profissional nele. Outra dimensão de formação diz respeito a Expressivo-comunicativa tendo como foco a valorização do potencial dos professores, de sua criatividade e expressividade no processo de ensinar e aprender: é uma busca operacional e técnica. Finalmente, a dimensão histórico-cultural, envolve o conhecimento dos aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais, incluindo a história da educação da Pedagogia e sua relação com as necessidades educativas postas no contexto.

Para Gatti (2011) um projeto de formação continuada não pode ser construído sem considerar o conjunto das dimensões que está envolvido, como a natureza e as características psicossociais do ato educativo.

Outro olhar a respeito da condução da formação continuada vivenciada no Brasil, é explicitado e afirmado por Kramer (1989) privilegia a formação profissional, desconhecendo muitas vezes, a pessoa ou o cidadão em formação: é uma formação técnica – treinamento com efeitos multiplicados, ou em socialização de experiências vividas.

Marin (2002) vai mais adiante, advoga a favor de uma formação continuada de professores, que deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Ter como pressuposto a educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num processo permanente o qual formaliza a dimensão inicial, não em um ponto que possa

finalizar. Nesta perspectiva, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no gerado de suas histórias de vida.

Com a aprovação da LDBEM -9394/ 96, são definidos novos princípios que nortearão a educação brasileira, no artigo 7, do título VI, destinados aos profissionais da educação, anuncia mudanças significativas no âmbito da formação de professores, numa concepção de profissional da educação de caráter técnico-profissionalizante, marcada pela competitividade e produtividade.

Os programas de formação continuada se desenvolviam em espaços e contextos diversos (rural, noturno, à distância e especial), meios e materiais variados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos e informática).

Devido aos resultados ineficientes, o modelo convencional de formação continuada dos professores, vem sofrendo questionamentos.

As propostas dos programas de formação continuada de professores, por ora denominada por muitos de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, tem uma história recente, a partir dos anos 80. Torna-se mais acentuada, assumindo formatos diferenciados em relação aos propósitos, conteúdos, tempo de duração, modalidades (presencial ou a distância) direta ou através de multiplicadores.

Há o reconhecimento da necessidade de vivenciar a formação continuada, embora os resultados tenham influenciado o surgimento de questões circunstanciais como definições das políticas-administrativas, organizativas e metodológicas, que, quando materializadas, ocasionam o surgimento de dificuldades no campo da formação continuada, a qual não tem apresentado resultados desejáveis, onde quer que ela ocorra.

Nas questões de ordem políticas administrativas, tem se constatado a desarticulação entre as várias instâncias de gestão do sistema, onde acontece a descontinuidade dos projetos e programas de um governo para outro, porque o espaço de tempo restrito para que as ações planejadas sejam realizadas no intuito de atender o período da gestão, acompanhado também da falta de incentivos salariais para que os professores participem de programas de formação continuada. Há ainda a inexistência do tempo previsto no calendário escolar para formação continuada em serviço. Resultado das questões organizativas relacionadas ao planejamento,

Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
execução e avaliação de programas de formação, por considerar um número expressivo de professores.

Levantamento realizado entre 2000 2008, por Barreto (2009),¹ indicou que ainda continua crescendo o interesse pelo tema e oferece oportunidade de um balanço preliminar das tendências que marcam as políticas e as ações de formação continuada de professores no país. Foram identificadas 30 produções acadêmicas entre teses e dissertações, especificamente referentes em seus títulos a programas de formação continuada, desenvolvidos por redes municipais e estaduais de ensino.

Em 2005 o Ministério da Educação, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, integrando centros de pesquisas de várias universidades. A Rede surge a partir de constatações de que a formação continuada vinha se integrando cada vez mais diferentes níveis, a dispersão excessiva das iniciativas, a superposição e superficialidade. A integração da Universidade responsabilizando na produção de materiais didáticos diversos, reconhecidos e destinados a professores em serviço, trazendo contribuição para a instrumentalização de práticas educativas em sala de aula.

O avanço da expansão de ações de educação continuada presente no Plano de Ação Articuladas (PAR), torno de 75% dos municípios brasileiros tem seus planos elaborados, com programas de formação continuada, muito dessas realizados pela Rede Nacional de Formação Continuada e integrado a outros programas como o Pró-infantil (destinados a professores da educação infantil), o Pró-letramento (voltado a docentes dos anos iniciais do ensino fundamental) e o Programa que atende docentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º anos de ensino fundamental. Porém, apesar de todos os esforços a favor da promoção de uma atuação docente que responda aos desafios postos para a educação, não tem se revelado de forma positiva, pois os dados registram baixos rendimentos centralizados no ensino fundamental. Em relação a essa questão, Aguerrondo (2006), argumenta o fato de que os professores em seu desenvolvimento profissional percorrem estágios diferentes da formação, quando deveriam corresponder a responsabilidades diferentes e conseqüentemente, os procedimentos de formação continuada que contemplassem essas diferenças.

1. Foi registrado na Biblioteca Digital da Capes, na Base de Dados Acervos do Sistema de Bibliotecas da Unicamp e no Sistema Dédalos da Faculdade de Educação da USP, acessadas entre 15 e 22 de dezembro de 2008.

Um dos aspectos tratados nas produções acadêmicas é o interesse de analisar uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Alguns estudos, segundo Imbernón (2010, p. 95) “abandonar o conceito de que a formação e atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-lo pela crença de que a formação deve ajudar descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e constituí-la”. Neste sentido, passam a examinar a presença ou não de conteúdos e atividades que possam orientar o professor para uma prática pedagógica bem sucedida em sala de aula; outros, em número bem menor, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente, aspecto esse que pretendo investigar, objetivando identificar limites e possibilidades da formação continuada no redimensionamento do exercício docente.

Diante do cenário apresentado, o que me chama atenção são os princípios e diretrizes definidores dos programas de formação dos professores desde a época do Estado Novo, ainda hoje subjacentes nos programas de formação, embora vivamos em outro momento histórico, político, econômico e social. Bem como, o que já anunciava Capanema da necessidade de aperfeiçoar a formação dos professores diante da missão por eles desempenhada e as expectativas de atender às demandas do país, seja no sentido intelectual, este destinado às elites, seja no sentido técnico, destinados à massa. Libâneo (2009, p.19) analisando questões referentes à escolarização e o novo paradigma produtivo, reconhece o “entusiasmo por parte de alguns educadores de uma suposta aliança entre empresariais e o aumento de oferta de formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora” necessária de um novo processo formativo mais amplo, enxergando o indivíduo como um todo, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo às dimensões econômicas.

Os avanços tecnológicos não só repercute em uma nova estratégia consciente dos empresários, ou imperativos estruturais do capitalismo, como também de uma nova conjugação mais complexa de fatores Paiva (1993). As transformações por que passa a sociedade repercute na educação, nas escolas, no trabalho dos professores. Essa repercussão tem se caracterizado pela subordinação da educação à economia e ao mercado.

1.3 Formação Continuada de Professores Frente aos Desafios da Globalização

As transformações do mundo contemporâneo, marcadas pelo paradigma da globalização, fenômeno da expansão principalmente da economia, em uma escala mundial,

entre países de todo mundo, expressa padrões internacionais de organização econômica, nas relações sociais, das condições de vida e cultura, das transformações do Estado e, conseqüentemente da política. Como aponta Veiga, (2009, p.13)

As transformações dos meios de comunicação e da tecnologia provocaram mudanças institucionais e formas de organização da convivência, na estruturação da família e na ampliação do conceito de escola, tem provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.

O avanço da tecnologia na comunicação contribui para maior circulação de objetos e ideias culturais, repercutindo em crescente exclusão social, resultando no enfraquecimento da cidadania, formando o individualismo. No âmbito da educação, as mudanças centralizam-se principalmente no conhecimento do pensamento, na cultura e na arte. Nesse contexto há mudanças, nas práticas educativas, na organização do trabalho das instituições e nos processos de formação inicial e continuada dos professores, bem como de todos que trabalham com a educação, mesmo considerando os seus desafios.

As discussões a respeito da formação continuada estão presentes em todos os programas oficiais que tratam da formação permanente ou capacitação como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educacionais. Na conjuntura atual por que passa o mundo, não é comum identificarmos mudanças estruturantes, nem propostas coerentes que viabilizem transformações inovadoras aos processos educativos. Por outro lado, a grande maioria dos governos, influenciados pela égide das políticas neoliberais dispõe os recursos destinados à capacitação do professor, segundo Imbernón (2002, p.34) ao “grande lixo da inutilidade”. Vivemos um momento em que é oferecida grande quantidade de formação e poucas mudanças, como afirma Imbernón (2009, p.14).

Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distantes dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe.

A defesa a favor de uma formação que busque atender às necessidades da escola e dos professores fica só no discurso que se arrastam desde os meados de 1980, onde os professores continuam reivindicando que os programas de formação tenham centralidade no

contexto escolar, na perspectiva de que aconteçam mudanças seguidas de reconhecimento profissional e valorização profissional.

Hoje, temos os programas de formação continuada de professores voltados para questões de conteúdo, a fim de contemplar outras dimensões nas quais o professor está envolvido, e interferem no cotidiano da sua prática pedagógica. Não basta aproximar os programas de formação do professor ao contexto, sem cultivar um novo entendimento e compreensão do processo formativo, teórico, prático e metodológico, que contemple as relações entre professores, seus aspectos emocionais e atitudinais, bem como elevar a autoestima e a confiança em si próprio, na perspectiva de vir a ser um construtor de conhecimentos. As políticas de formação de professores implementadas hoje, tem configurado como um dos fatores para a desmotivação.

A respeito, ainda das intencionalidades dos programas de formação continuada Demo (2006, p.32), “Embora o conhecimento seja produto humano, é o caso de um produto que passa a dominar o produtor, à medida que o mercado se apropria do conhecimento mais inovador, exerce pressão irresistível e compulsória de mudança cada vez mais acelerada e impiedosa, passando de meio para fim”.

Nesse sentido, os programas de formação continuada de professores na busca de manter os profissionais “atualizados com conhecimentos que estão vinculados pelo homem, não estão vinculados diretamente em atender as necessidades do bem comum ou pelas necessidades humanas, mas comprometidos com a lógica abstrata da mercadoria”. Demo (2006, p.32). As transformações impostas pela globalização gera a competitividade. Esta condição é decorrente de dois grandes problemas: o alto índice de pobreza da população e a depredação por que passa a natureza. A perspectiva ideológica difundida pela América do Norte, com vista à prosperidade e liderança mundial, acaba por influenciar o mundo, com uma visão eurocêntrica de desenvolvimento liberal. A educação passa a ser escrava do mercado. Vai-se a escola para ser bem sucedido e inserir-se no mercado de trabalho. O reconhecimento da importância da educação supera a concepção de uma educação voltada para a preparação de recursos humanos em ambiente de meros treinamentos e passa a considerar que o trabalhador útil para a economia intensiva de conhecimento é aquele que sabe adaptar-se ao conhecimento inovador, como exigência da competitividade. Nessa perspectiva, o trabalhador deixa de ser visto apenas em sua força de trabalho, mas como um colaborador inteligente, passando agora a ser explorado em sua inteligência, em seu conhecimento. Demo (2011, p.32)

“Na discussão clássica, trata-se da passagem da mais-valia absoluta (medida por horas de trabalho braçal) para a mais-valia relativa (acionada por ciências e tecnologia)”. Esse reconhecimento está vinculado ao lucro, uma vez que se limita a valorizar a qualidade formal do trabalhador, não sua qualidade política, por não fazer parte dessa ideologia e contestar as bases capitalistas. Por outro lado, não podemos deixar de considerar as contradições, a necessidade de ter um trabalhador que saiba pensar. É uma porta aberta que chegará mais facilmente à qualidade política.

A escola passa a ter outra concepção, não se restringe à função apenas de ensinar, mas de se ocupar como as ações educativas, sem comprometer sua função precípua, que é a de ensinar. Como afirma Veiga (2009, p.16), “o aprimoramento do processo de formação requer ousadia e criatividade”, é preciso romper com o tradicionalismo, com as rotinas burocráticas da educação e se apropriar de novas práticas educativas que problematize, desenvolva a criticidade, a criatividade, seus aspectos cognitivos e afetivos, na perspectiva de atender as novas exigências educacionais, é necessário um novo perfil de professor capaz de ajustar seu fazer pedagógico às novas realidades sociais.

Para Veiga (2009, p.16):

a identidade do professor expressa nas políticas neoliberais, está centrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (CNE 2001), elaboradas com base nas prescrições legais, oriundas da reforma educacional, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N°. 9394/96 e seus inúmeros instrumentos reguladores.

A identidade posta por esses documentos trata da formação do “tecnólogo do ensino” terminologia empregada por (Tardif e Lessard), buscando vincular a formação às demandas do mercado globalizado.

A formação centrada no desenvolvimento de competências, a qual se limita a formação prática do fazer, sem conhecer os seus fundamentos e nem estabelecer uma relação com a realidade social mais ampla, leva esse modelo de formação a ser pragmática, simplista, e prescritivo. Esse modelo de formação de professores, hoje, vivenciado no Brasil, pouco tem contribuído para o sucesso na aprendizagem escolar. Os instrumentos avaliativos SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), utilizados para controle e acompanhamento escolar a nível federal e o SAEP (Sistema de Avaliação Escolar de Pernambuco), apontam indicadores preocupantes com a qualidade do ensino, provocando discussões nos diversos

setores da sociedade brasileira, além dos profissionais da educação e dos órgãos oficiais, que por sua vez desenvolvem políticas que asseguram o acesso de crianças e adolescentes na escola. Cerca de 97%, segundo dados do MEC (Ministério da Educação e Cultura), estão frequentando a escola no sentido de resolver questões relacionadas à pobreza e sobrevivência. Enquanto as políticas estruturadoras, voltadas para a melhoria da aprendizagem escolar não são objeto de atenção, como as condições de trabalho, salário, carreira e programas de formação inicial e continuada, condições básicas para reverter as deficiências da aprendizagem escolar. Esses elementos, necessários à política educacional, numa perspectiva que favoreça a qualidade do ensino, atuação do professor, compreensão de novas concepções de trabalho e sua relação com a prática pedagógica, o seu processo de construção e reconstrução, tomando como referencial a complexidade social.

Como vimos as políticas educacionais voltadas para a formação dos professores, têm avançado pouco, impregnadas de resultados imediatistas e de programas de governo comprometidos com o que determina o mercado: as políticas globalizantes. Os anseios da sociedade em favor de uma educação de qualidade e a participação efetiva dos professores nesse cenário justificam meu interesse em buscar compreensão mais próxima dessa realidade e suas consequências na relação da formação continuada com a melhoria da atuação docente. Acredito ser relevante para o aprofundamento de estudos acerca da questão. Julgo, porém, que dessa forma poderemos identificar indicadores que contribuirão para o repensar das políticas / programas de formação continuada, proporcionando um novo olhar da atuação docente e seus reflexos na democratização dos saberes escolares com qualidade.

Com as transformações ocorridas no mundo globalizante, as novas concepções de aprendizagem vêm sendo construídas, de modo que se estabeleçam um canal permanente de comunicação com o professor possibilitando-lhe para o exercício de suas funções, de forma a responder aos desafios ocasionados pelas mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais. É consenso de todos educadores, gestores e dos segmentos sociais, ligados ao mundo do trabalho, a necessidade imperativa de estabelecer um elo entre o conhecimento científico, os problemas do cotidiano social e o desenvolvimento tecnológico. Exige um novo perfil de homem para atuar na sociedade, que seja: flexível, crítico, criativo e competente, para se destacar na elevação da escolarização com eficiência, exigindo assim, para o exercício docente, uma formação sólida e um esforço efetivo de atualização científica na sua área de atuação. Diante deste contexto, os pactos firmados com segmentos da sociedade e governo no

atendimento às demandas, os programas de formação continuada têm se organizado, no sentido de superar as dificuldades constatadas, nas práticas sociais, bem como pelos instrumentos de avaliação SAEB e SAEPE, apresentando indicadores de desempenho muito baixos, resultado que vem se configurando ano a ano. Como explicar esses resultados, se os programas de formação continuada se apresentam como espaço de formação, que visam qualificar, requalificar e atualizar os docentes, tornando-os mais competentes no exercício de suas funções, resignificando-as de forma a superar as dificuldades identificadas?

Diante do cenário exposto, várias iniciativas foram tomadas pelo poder público federal, estadual e municipal, como aponta Gatti (Revista Brasileira de Educação nº13/2008), bem como pelas instâncias oficiais que tratam da formação de professores a nível superior (Universidades), organizações governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas. As ações direcionadas para à formação continuada são inúmeras e de diversas formas, uma vez que as instâncias formadoras, como nos afirma Gatti (2008), não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato senso*.

O surgimento das inúmeras iniciativas em desenvolver essa atividade é decorrência do contexto histórico pelo qual as sociedades contemporâneas se inserem, intervindo nas mudanças das políticas educacionais, curriculares, na condução do ensino e nos programas de formação dos professores. No intuito de responder aos desafios postos, o discurso da atualização e o discurso da necessidade da renovação toma espaço e aceitação entre educadores e gestores, ampliando-se para outros segmentos profissionais.

A concepção de formação continuada, segundo Gatti (2008) é considerada em países desenvolvidos como uma “questão imperiosa, requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho”. Portanto, partindo dessa concepção, espera-se que a formação continuada responda às dificuldades da formação inicial. Nesse sentido, caracteriza-se como suprimento de uma formação deficitária, desenvolvida nos cursos de formação inicial em nível de graduação, que não responde satisfatoriamente às demandas sociais postas por um mundo globalizado exigente.

Imbernón (2010, p.13), registra o avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor, considerando o pouco tempo das análises teóricas das

práticas de formação inicial, embora essa tenha iniciado desde a antiguidade. Imbernón afirma (2010, p.13):

inquietação de saber como (na formação inicial e principalmente na continuada), de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática de formação devem ser revisadas e atualizadas nos tempos atuais é muito mais recente.

No Brasil, a década de 1980 é marcada pelo debate em torno da necessidade da formação continuada, seus objetivos e propósitos, a partir das constatações da precariedade e aligeiramento na formação inicial dos docentes. Nos últimos anos, diante das mudanças ocorridas de forma rápida, faz-se necessário repensar os conceitos.

Os questionamentos a respeito da formação de professores, seja inicial, seja continuada, têm despertado interesse de pesquisadores, na busca de compreender, esclarecer procedimentos e perspectivas desejáveis. Como constata Imbernón (2010 p.14), os estudos sobre a formação continuada:

... foram se movendo de uma fase descritiva, com muitos textos sobre a temática, para uma experimental, sobretudo devido ao auge e à difusão de cursos de formação ou similares e ao interesse político (ou intervencionista) sobre o tema, que foi aumentando e que se reflete nas políticas institucionais, nas pesquisas e nas publicações.

Essa dinâmica na trajetória da formação continuada permitiu que as instituições oficiais e não-oficiais elaborassem políticas de acordo com seus próprios interesses, ou respostas imediatas às questões que apresentavam resultados não satisfatórios à aprendizagem.

Os anos 80, do século XX são marcados pelo surgimento de novas teorias da aprendizagem e novas metodologias. Essas ideias são disseminadas no meio educacional e vão estar presentes nos documentos que apresentavam novas políticas educacionais, num discurso reformista, transformador, envolvente, contraditório com a realidade. Nesse sentido ressalta Perrenoud (2000, p.17)

As reformas escolares fracassam, os novos programas não são aplicados, belas ideias como métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são impregnadas, porém nunca praticadas. Por quê?

Precisamente porque na área da educação não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente.

Partindo desse pressuposto, acrescentando a fragilidade dos programas de formação dos professores, em sua maioria descontextualizado com a realidade em que o futuro professor vai atuar e aplicar políticas muitas vezes inconsistentes, sem acompanhamento e avaliação dos resultados pelos gestores públicos. Várias iniciativas governamentais de forma intervencionista foram tomadas, a nível federal e irradiadas nos estados e municípios, que firmaram o pacto entre os entes federados – “regime de colaboração técnica” - na perspectiva de suprir as necessidades prioritárias e assegurar uma melhor aprendizagem, principalmente em relação à formação dos professores em exercício docente. Com os seguintes programas especiais, específicos de formação inicial e continuada, instrumentos de caráter reguladores como: Parâmetros Curriculares, Diretrizes Nacionais de Carreira, Referencial Curricular Nacional, Referencial Curricular de Formação, Plataforma Paulo Freire, etc. Com todas essas iniciativas, o problema da má-qualidade do ensino persiste. E as deficiências na formação dos docentes continuam sendo detectadas.

Esse período, ainda é marcado pela mobilização dos trabalhadores em educação, pela iniciativa da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e os sindicatos em favor de melhores condições de trabalho, salário e formação profissional (inicial e continuada). Ao mesmo tempo em que é crescente o achatamento dos salários dos profissionais da educação, altos índices de fracasso escolar no ensino fundamental e médio, repercutem em todo o cenário nacional, destacando aqui o estado de Pernambuco, que mantém o pior salário dos profissionais da educação da sua rede de ensino, conforme dados da CNTE, bem como um dos piores rendimentos escolares e altos percentuais de repetência e evasão. Foi um período de grandes mobilizações, de denúncias, proposições e de articulação com diversos segmentos da sociedade, na busca da elaboração da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do PNE (Plano Nacional de Educação) e programas de formação inicial e continuada – PROFOR (Programa de Formação Continuada), o PROFORMAÇÃO (Programa de Formação Inicial), o PROINFANTIL (Programa de Formação de Professores da Educação Infantil) e o Plano Decenal de Educação para Todos - objeto de discussão nacional e internacional, firmando pactos com o Banco Mundial, na condução da política educacional e da gestão escolar, que culminou com o pacto de

Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmada pelo ME (Ministério da Educação), CONSED (Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

Veiga (2010, p.21), aponta para a necessidade de investir na valorização do professor, dignificando o trabalho pedagógico e a carreira. Neste sentido acrescentaria outros fatores como: a elevação da autoestima e o reconhecimento social da função por ele exercida, seja no aspecto social, ou no aspecto da formação geral e intelectual.

As reivindicações por um processo em busca de construir uma melhor formação, que qualifique o professor, é resultado do contexto no qual está inserido; uma sociedade mergulhada em mudanças em espaços muito pequenos, requer cada vez mais profissionais requalificados, em que a docência não se reduz simplesmente em ministrar aulas de determinada disciplina ou repassar conhecimentos específicos, a docência é muito mais que isso. As funções convencionais da docência - como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e como explicá-la – foi objeto de reflexão, debate, culminando no entendimento da ampliação da docência, a qual passa a ser considerada como uma atividade especializada. Segundo Veiga (2010, p. 25)

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Formar professores requer compreender a importância da docência, ter nos programas de formação, situações que assegurem o aprofundamento científico-pedagógico, que os capacitem a enfrentar questões do cotidiano escolar de forma reflexiva e crítica; é um processo contínuo. Como afirma Leitão de Melo (1999, p.26):

formação (...) é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade têm de se manter atualizado, aliando a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Nesse entendimento, a formação assume condução de inacabada, estando em permanente processo de construção humana, de preparação profissional, vinculada ao

contexto histórico e às transformações ocorridas no mundo. Como afirma Veiga (2009, p.26) é um processo multifacetado, plural: tem início e nunca tem fim. A formação do professor é uma ação contínua, progressiva e contextualizada em perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinham à inclusão social, preparando os professores para uma atuação de situações de incertezas e de mudanças. Tem como objetivos claros, que apontam para uma opção política de confronto de experiências vivenciadas de forma coletiva. Como afirma Nóvoa (1995, p.25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A identidade do professor faz parte de um permanente processo de reflexão, revisão e atualização dos significados sociais. Nóvoa (1995, p.25) explicita que:

... A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

No Brasil, os programas de formação continuada ou de capacitação passam a ser vistos como condição fundamental, para atingir o sucesso escolar, ou seja, as políticas educacionais implantadas. A LDBEN / 9394/96, em seu artigo 67, trata dos princípios orientadores para a valorização dos profissionais da educação, de responsabilidade dos sistemas de ensino, entre os quais se inclui o piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, na avaliação do desempenho, condições adequadas de trabalho e aperfeiçoamento profissional contínuo. Inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (Art.67). As políticas de formação em vigor priorizaram as recomendações do Banco Mundial, que visam elevar os níveis de “qualidade” da educação. De acordo com Freitas (2004, p. 136; 167):

... Qualidade é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviços sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância).

Acentua:

... Considerando a defesa dos educadores a favor da promoção da formação continuada como dever do Estado e das instituições contratantes públicas ou privadas e direito do professor, nos últimos anos essa relação permanece invertida. Inserida no quadro da responsabilização individual dos professores pelo fracasso da escola e da educação públicas... prevalecendo a concepção de formação como direito do estado e dever dos professores.

A formação continuada promovida pelo Estado fica reduzida à concepção pragmática e conteudista, fundamentada em treinamentos, tendo como referencial os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC.

A concepção de formação continuada desenvolvida no espaço escolar, ou seja, de trabalho, se por um lado favorece trazer o centro das atenções e discussões à realidade concreta vivenciada, por outro lado, contribui para uma análise mais superficial do aprofundamento crítico das vivências do trabalho e sua relação com a sociedade. A formação continuada traz em si, aspectos significativos para a reflexão do trabalho pedagógico, apontando possibilidades de mudanças no mesmo, entretanto, fica reduzido a programas de treinamento, priorizando aspectos técnicos e metodológicos. Redefinindo, portanto, o papel do Estado, a ótica do capitalismo, a necessidade de regulação no campo da educação e da formação de professores. Esse caráter regulador do Estado cria instrumentos que indicam o que ensinar (PCN's), como ensinar (Diretrizes e Referenciais), e como preparar os professores para desempenharem suas tarefas (competências necessárias), regulamentação das ISEs, mais adequada institucional e pedagógica. Cria finalmente, o sistema de avaliação para as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos no processo educativo (sistema de avaliação dos estudantes SAEB, ENEM e PROVÃO – certificação de professores e creditação de instituições).

A concepção de competências na organização dos cursos de formação de professores definida pelo (CNE: 2001), incorporada na definição do perfil do professor, tem objetivo focado em adequar as propostas para a formação de professores e às exigências legais postas para a educação básica e os sistemas de avaliação em desenvolvimento. Na formulação de Mello (1989, p. 10):

... Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências.

As Diretrizes estabelecem ainda os parâmetros orientadores para apropriação das instituições formadoras necessárias a esse modelo de formação: os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de professores para essa tarefa.

A lógica das competências promove a individualização dos processos educativos, repassando a responsabilização dos professores pela formação e aprimoramento profissional, desagregando-os do convívio coletivo e das suas organizações de classe, rompendo com ações e sentimentos solidários. Essa concepção leva os professores a se confrontarem com uma nova realidade, a de competir individualmente pelas melhores condições de formação e espaços. As competências caracterizadas por um conjunto de habilidades próprias de cada indivíduo contrapõem-se, à qualificação profissional e profissão avalizada pelo diploma. Partindo do princípio que a formação continuada tem como prioridade o saber-fazer docente e, este saber-fazer não deve ocorrer de forma isolada do projeto político pedagógico, como conceber uma prática pedagógica que leva ao individualismo, à competição entre os pares. Portanto, resultados que não visam a coletividade e a solidariedade, predominando a meritocracia, esta reconhecida através da premiação sem uma análise contextualizada das relações estabelecidas da prática pedagógica com o contexto social mais amplo.

No Brasil, como em outros países que têm feito opção por currículo nacional, e diretrizes nacionais, baseadas em competências, tem se complementado com sistema de avaliação centralizada por órgão oficial, tendo as referidas competências como referenciais para todo tipo de avaliação, seja por procedimentos internos ou externos. O processo de acompanhamento e controle da aprendizagem desenvolvida no interior das unidades escolares, centralizados, conduz a um perfil de profissional a ser formado, fundamentado numa concepção de “competências”. Esse processo coordenado a nível nacional em regime de colaboração entre os entes federados, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, e das associações profissionais e científicas. Iniciativa essa, ocasionada pelo modelo de formação baseado em competências que submetem o professor a avaliação do seu trabalho.

No entanto, apesar de todo cerco, observamos os resultados dos instrumentos avaliativos do SAEB e fazendo um recorte específico do SAEPE (Sistema de Avaliação do Ensino de Pernambuco), os resultados são preocupantes, pois permanecem inalterados no sentido de uma resposta satisfatória: pelo contrário, reforça o processo de culpabilização do professor pelo sucesso ou fracasso do desempenho do estudante, transferindo para ele a

responsabilidade de responder à sociedade, os resultados positivos ou negativos da aprendizagem, meramente quantitativos, ocultando outras variáveis também importantes para a viabilização de uma educação de qualidade.

Essa política tem acentuado as discriminações entre os profissionais, escolas e alunos, aprofundando as diferenças e desarticulando a organização dos profissionais. Além do caráter punitivo que impõem aos professores e às escolas e aos alunos.

O repensar de uma nova concepção de formação docente com vista à valorização e profissionalização do professor, deverá constituir-se em outros referenciais, como explica Freitas (2004 p. 1215):

... a formação continuada deve estar enfatizando o estímulo à qualificação profissional, a recuperação da dignidade profissional pela atribuição de salários justos e jornada compatível com os compromissos de formação e desenvolvimento humano sob sua responsabilidade; a ênfase na formação continuada, articulada com a construção coletiva do projeto pedagógico da escola, com a participação dos professores, técnicos administrativos, estudantes, pais e movimentos sociais da comunidade...

Na ótica de Jobert (2003, p. 222):

... o que caracteriza as noções de profissionalização e de competências é precisamente o fato de que elas pertencem tanto ao campo dos saberes – sua constituição, sua natureza, sua difusão – quanto ao de seus usos sociais historicamente situados.

Esse entendimento, hoje assimilado pelas políticas de formação no sentido de melhorar os resultados que passam a ser cobrado / controlados, é um processo complexo, haja vista o reconhecimento da qualificação estar sujeito à comprovação, por meio de provas e ter o reconhecimento social necessários a exercer suas funções com credibilidade, permitindo a distribuição social dos indivíduos, fundamentada no campo do saber. Por outro lado, a competência está relacionada ao desempenho em uma determinada situação, pela efetivação das atividades desenvolvidas, fundamentadas nos aspectos técnicos/ práticos.

A profissionalização hoje, na qual os professores estão submetidos, não diferencia dos demais trabalhadores, mesmo considerando a especificidade da natureza do trabalho, a lógica do mercado produtivo, que dita normas, regula e controla as ações e resultados. No

Brasil, o processo de formação continuada tem envolvido elevados números de docentes, segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica num total de 1.542.878, desses 701.516, participaram de algum tipo de atividade destinada à formação continuada em cursos presencial, semipresencial ou à distância, nos dois anos anteriores oferecidos por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, ONG's, sindicatos e pela própria escola. Apesar dos esforços, os resultados obtidos com os alunos, do ponto de vista de seu desempenho em conhecimento escolar se mostra insatisfatório.

Atualmente, a política de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica no Brasil está amparada pelo Decreto 6.755, de 19 de janeiro de 2010, que disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento à programas de formação inicial e continuada, com a finalidade de organizar em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS PROGRAMAS OFICIAIS

2. A Formação Continuada de Professores e os Programas Oficiais

Neste capítulo, será abordada a questão referente à formação continuada dos professores, no que tange as necessidades em responder aos desafios postos aos seus saberes, o saber-fazer, das competências e das habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar. Bem como, outras questões educacionais que têm sido objeto de estudo dos profissionais de educação de maneira geral, principalmente nas últimas décadas, presente nos países não só europeu, como também nos países americanos e especialmente no Brasil.

A questão da formação continuada está ligada diretamente ao fazer pedagógico dos professores que por sua vez está relacionada à profissionalização do ensino. Repensar os conhecimentos profissionais presentes na prática tem sido o desafio dos estudiosos e pesquisadores, que segundo Tardif (2009, p.227), com o passar do tempo, foi se alargando, se ramificando e deu origem a produções teóricas autônomas relativas, por exemplo, ao trabalho dos professores e a sua história de vida, as relações entre a cultura escolar e a cultura dos professores, em lugar do saber dos professores, entre os saberes sociais, etc.

O objetivo deste capítulo é trazer para reflexão as questões relacionadas com as necessidades dos professores frente à formação continuada no sentido de contribuir com os professores no repensar das questões relacionadas aos saberes e prática docente.

Neste capítulo será trabalhado, num primeiro momento, a formação continuada frente às necessidades dos professores, em atender uma sociedade globalizada em permanente processo de transformação será tratada as perspectivas do redimensionamento do fazer pedagógico e melhoria da qualidade do ensino a partir da formação continuada.

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento à programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica no sentido de:

- Apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPESs;
- Identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino, promovendo a equalização nacional de oportunidades de formação;
- Promover a atualização teórico-metodológica aos processos de formação;

- Ampliar a oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção de atenção e diversidade.

O Decreto está constituído por 12 princípios, trazendo destacado o entendimento de formação docente, como compromisso público de Estado, com a colaboração efetiva dos municípios e estados, a importância de um projeto formativo nas IESs que reflete a especificidade da formação docente e assegura a organicidade das diferentes instituições formadoras; a articulação entre a teoria e prática, entre formação inicial e formação continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; a consideração dos diferentes saberes e a expansão docente.

Os objetos da Política Nacional de Formação devem ser atingidos por intermédio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por ações e programas específicos do MEC. Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como objetivo organizar, junto aos entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. É de competência dos Fóruns Estaduais de Educação elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, tendo como referência, o resultado do censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços, interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras dos referidos estados federativos.

A composição dos Fóruns Estaduais é presidida pelo Secretário de Estado da Educação, pelos representantes dos órgãos gestores das três instâncias de governos; Ministério da Educação/ MEC, Secretarias estaduais e municipais de Educação – por intermédio dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e seus respectivos conselhos estaduais e municipais de educação; das IPESs e com sede nos estados; dos profissionais do magistério, por indicação do seu órgão de classe, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e quando houver, do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Pública. A Portaria 883/2009, estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

Segundo Freitas (2007), o decreto que atribui a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a função de regulação da formação docente altera em parte a concepção veiculada pela UAB, a qual trabalha a formação Ead (Educação à

distância). O decreto apresenta como recomendação que a formação inicial seja realizada preferencialmente em cursos presenciais, conjugados com a Ead (Educação à distância), e a formação continuada seja vivenciada pela a Educação à distância (Ead).

A Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, em conjunto com a Diretoria de Educação Básica Presencial e a Diretoria da Capes, assume a responsabilidade de apoiar os Fóruns, quanto a sua organização e nos registros dos dados ao que se refere às demandas da formação inicial e continuada e as instituições formadoras, a análise e aprovação dos planos estratégicos cabem aos órgãos centrais do MEC.

2.1 A Formação Continuada frente às necessidades dos professores

Atualmente a profissionalização está relacionada à formação de trabalhadores na perspectiva de desenvolver suas funções no sentido de melhorar sua operacionalidade. Anteriormente a preocupação era elevar o nível ou diversificar a qualificação dos operadores afim de que pudessem adaptar-se à evolução das técnicas de produção ou as novas exigências do mercado. Para atender essa demanda os gestores, segundo Jobert (2003, p.222):

se apoiam na estrutura qualitativa dos empregos no mercado interno do trabalho ou a variável do recrutamento, a fim de obter a renovação exógena da qualificação geral da empresa, ou a variável da formação, a fim de assegurar o desenvolvimento endógeno da capacidade de ação coletiva já constituída.

O que temos observado hoje é que os gestores sejam do setor privado, ou do setor público estão investindo não só na qualificação, como também na competência. Para Jobert (2003, p. 222):

ser qualificado é ter vencido a prova pela qual a sociedade assegura-se em um dado momento e in abstracto, que o indivíduo possua os saberes e as habilidades codificadas para ocupar um ponto ou assumir uma função. A qualificação preenche, assim, uma dupla função. Ao empregador e ao usuário ela oferece uma segurança virtual de êxito da ação que confia a um operador reconhecidamente qualificado.

Nesse sentido as qualificações buscam atender as expectativas das demandas postas pela sociedade, que se organizam de forma hierarquizada em que está relacionada e fundamentada como fenômeno do saber, o qual é aplicado em condições adequadas para sua operacionalização.

Por competência Jobert (2003, p.222) retoma uma conceituação de grau, o qual a define:

Ela expressa a capacidade de obter um desempenho em situação real de produção. Interessando-se pela situação de efetivação da atividade, não se está mais ao lado da teoria, isto é, da forma como as coisas supostamente se apresentam e se regulam, mas da prática, ou seja, da atividade considerada com o seu contexto complexo, e em particular as condições sociais que lhe dão significação em um mundo efetivamente vivido.

Como argumenta Imbernón, (2009, p. 49) que “historicamente, os processos formativos realizam-se para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padrões”. A busca para solucionar dificuldades, acabava sendo entendida como uma questão coletiva dos professores e que precisava de intervenção, onde os especialistas propunham solução genérica para atender todos os docentes. Essas propostas acabavam sendo incluídas nos programas de formação, resultando numa descontextualização do que vem sendo vivenciado com os alunos, bem como em atender as necessidades reais dos professores, uma vez que não eram consideradas as diferentes necessidades dos mesmos, pois todas eram tratadas de maneira uniformizadora, inspirado numa concepção tradicional, única forma para tratar as diferentes questões, sem considerar a subjetividade dos indivíduos. Esse modelo de tratar a formação de forma genérica, de acordo com Imbernón (2009, p.50), “gerou um sistema de formação padrão baseado num modelo de treinamento”. Nos encontros destinados à formação baseados nessa concepção, os objetivos e os resultados esperados são claros, os formadores incluem explicar os princípios de aprendizagem significativa ou de desenvolvimento de habilidades; é de autonomia de o formador decidir os tipos de atividades, como ainda aponta Imbernón (2009, p.50), explicação, leituras, demonstração, jogo de papéis, simulação, que pressupõem que atenderá as necessidades dos professores e alcançará resultados satisfatórios.

A concepção desse modelo de treinamento está apoiada numa concepção comportamentalista e de técnicas, as quais se constituem em objeto de reprodução pelos professores em sala de aula. Para isso, os formadores lançam mão de atividades coletivas como: seminários dirigidos, oficinas com especialistas acreditando que “racionalidade” predominante é capaz de resolver as situações problemáticas e conseqüentemente as necessidades dos professores.

Como podemos perceber, a base científica em que está ancorada este modelo de formação é o positivismo, que busca a partir dos resultados das pesquisas educativas, traçar

ações generalizadoras, para atuarem nos diferentes contextos educativos. A descontextualização, bem como a ausência do debate e da reflexão junto aos professores, segundo Imbernón (2009, p.51) “era uma tentativa de dar respostas, sem muito eco, a esse ilusório problema comum”.

Esse “poder” que o formador – treinador passava para os professores, de que as mudanças coletivas ocorridas, com a mesma receita, acabariam mudando todos os professores por igual, passando uma ideia “ilusória”, e desta forma transformariam também a educação e suas práticas vivenciadas, sem considerar as necessidades individuais dos professores e do contexto em que atuam.

Sabemos que atualmente, as questões genéricas já não se apresentam como um problema comum para os professores, enquanto que na realidade atual, as situações problemas vivenciadas nos contextos sociais e educativos específicos tendem a se tornar mais complexos. Hoje, se considera de suma importância que esses contextos sejam decisivos nas definições dos programas de formação continuada.

Faz-se necessário retomar questões que estão diretamente relacionadas com o cotidiano dos professores, como as diferentes posturas e desempenho profissional diversificado, com o desenvolvimento profissional específico. Outra questão relevante é a localização onde sua prática pedagógica se desenvolva na zona rural ou urbana, na periferia ou no centro, pois cada localização tem suas perspectivas específicas, interesses próprios, exigindo cada vez mais do professor uma prática pedagógica que esteja articulada com os diferentes contextos, contando ainda com as relações de trabalho no interior da escola e suas condições concretas. Esses aspectos de ordem pessoal e os diversos interesses postos, configuram condições para favorecer a formação, bem como dificultá-la mediante a não-aceitação por parte de um determinado grupo. Podemos observar nas questões atuais, o que muito tem chamado atenção dos professores, gestores e a sociedade em geral, é a diversidade. Observamos que os programas de formação centralizados nesta questão podem atender às necessidades de alguns daqueles que já estão predispostos, ou quando a formação trabalha com conteúdos em que já há um interesse prévio, deixando de atender os interesses e necessidades de outros.

A formação continuada tem como preocupação a aproximação com o contexto social e educativo, das situações problemáticas complexas, contribuindo para originar alternativas de mudanças onde ocorre a educação.

Para concluir, a relação dos programas de formação continuada com os indicadores do SAEB, visam a preocupação dos gestores em melhorar os índices estatísticos em detrimento das necessidades dos professores.

Compreendendo que formação continuada visa o repensar e a ressignificação do fazer pedagógico do professor, por outro lado, temos também a clareza de que as mudanças na educação, não passam apenas pelo professor, têm que se considerar as condições de trabalho, as mudanças dos espaços e contextos escolares. Caso isso não ocorra, poderemos ter um professorado mais preparado, mais qualificado, porém com dificuldades para por em prática ações inovadoras; podem até ocorrer mudanças nos espaços menores, sala de aula, mas no todo, ou seja, enquanto instituição, não representem mudanças.

À luz do referencial teórico de Imbernón, apresentado no decorrer dos seus estudos e nas experiências por mim vivenciadas, podemos afirmar que a formação continuada com intencionalidade em atender as necessidades do professor, por toda a complexidade das situações problemas, requer o diálogo junto ao mesmo, responsável pela aplicação e execução da ação, pela sua própria formação e desenvolvimento nos espaços educativos onde ocorrerá a intervenção nas perspectivas de mudanças.

A formação continuada tendo como ponto de partida, as situações problemas, focadas nas questões práticas, responde às necessidades definidas da escola. O espaço escolar se transforma em lugar de formação por excelência, mediante projetos ou pesquisas frente a outras modalidades formativas de treinamento. Neste entendimento Imbernón, (2009, p. 55) “A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudanças, desenvolvimento e melhoria”.

Para que a formação continuada atenda às necessidades do professor e tenha os espaços educativos como lugar de formação, é preciso que se promova a autonomia onde o mesmo acontece e as condições necessárias para que ela ocorra que se reverterá na capacidade de mudança e de automudança, precisando urgentemente de um repensar da cultura escolar, como objetivo processual, para que se construa as modificações necessárias ao atendimento das reais necessidades da escola.

Conduzir uma formação continuada pautada nas situações problemas deve ter como ponto de partida as necessidades reais, bem como a estrutura escolar e a participação do conjunto das pessoas que exercem sua profissão no referido espaço. A participação no

processo da formação continuada implica essa consciência do que significa participar, que valores, ética e ideologia estão ali subjacentes, em compreender os outros, seus diferentes posicionamentos e visões a respeito de determinadas situações problemas. É evidente que o processo de formação continuada, pressupõe melhoria profissional e não podemos deixar de reconhecer que a formação na perspectiva de mudanças de atitudes, comportamento e condução do saber-fazer em alguns momentos encontra resistência por parte de alguns. Porém, será bem menos radical se a proposta da formação ocorre em clima de imposição arbitrária, aleatória e não atende às necessidades do professorado, se caracterizando, portanto, de pouca utilidade.

Pensar a formação continuada baseada na participação, necessariamente requer repensar sua operacionalização como chegar até o professor? Para isso é preciso estabelecer um canal de comunicação que vá direto ao interessado, que possa vir a construir conjuntamente corresponsabilidade efetiva no processo organizativo, na direção, coordenação e tomada de decisões. Nesse sentido é necessário que sejam oferecidas condições para adaptar a formação continuada às suas necessidades e aspirações. É importante considerar que a participação efetiva do professor na própria formação contribuirá para que ela possa ser vista como espaço permanente de inovações, sempre atenta a atender as necessidades dos interessados, e uma vez que esse se constituirá num elo permanente de comunicação entre professor e formador.

Uma das vantagens apontadas nesse processo é o fato do professor em exercício, trazer suas experiências, as quais favorecem para uma atração mais criativa na construção do planejamento e nas decisões, não agindo meramente como técnico, superando a visão hierarquizada do conhecimento, fragmentada entre teoria e prática: o isolamento profissional, descontextualização, questões que se constituem como obstáculos à formação continuada do docente, da mesma forma que a não participação dele, o não envolvimento, são também, obstáculos que precisam ser superados, na busca de uma formação contextualizada que atenda realmente às necessidades daquele que está no cotidiano da sala de aula, o professor.

É preciso pensar em um professor que tenha uma atuação efetiva, criativa, autônoma nas tomadas de decisão, no planejar, executar, avaliar, recriar estratégias e investigar situações problema no sentido de receber uma intervenção educativa adequada.

2.2 Perspectivas do redimensionamento do fazer pedagógico na melhoria da qualidade do ensino

As transformações do mundo atual tem colocado a Educação no centro das discussões não só entre os educadores, gestores públicos, como também os diversos segmentos sociais, destacando-se a classe empresarial, exigindo das escolas respostas para atender suas necessidades imediatas. As críticas por ele ressaltada, destaca a concepção de escola, educação, organização escolar, currículo vivenciados na escola e a formação do professor, bem como a condução de seu exercício profissional.

Thurler (2008, p.89) tratando das reformas atuais destaca dois desafios de envergadura para os professores: 1 - reinventar sua escola enquanto local de trabalho; 2 – reinventar a si próprio enquanto pessoa e membro de uma profissão. A partir deste entendimento fica evidente a nova realidade que o professor atuará e exigirá dele a superação de desafios postos como consequência dessa nova realidade que intervirá diretamente na sua vida profissional, no seu fazer pedagógico e nas condições de trabalho.

A partir daí como afirma Thurler (2002, p.89) “os professores precisarão não apenas por em questão o reinventar da prática pedagógica, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior da escola”. O que significará a necessidade da resignificação da sua prática pedagógica, seus objetivos de aprendizagem e novos procedimentos metodológicos de ensino. Esse novo olhar da prática pedagógica contribuirá também para que o professor rompa com determinados preceitos apreendidos durante a sua formação acadêmica e estendida no exercício profissional, baseado ainda em Thurler (2002, p.89) em uma organização rígida do ensino em volta de uma sucessão rígida de lições e fichas de trabalho, o que o obrigará a inventar permanentemente arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor a heterogeneidade de necessidades de seus alunos.

As mudanças colocadas para serem postas em prática, configuram-se como uma verdadeira revolução para o professor. Pensar em um professor que comece a cultivar uma cultura profissional nessa direção, não é algo tão simples, pelo contrário, é desafiador, requer um docente sujeito criativo, participativo, consciente para intervir na perspectiva da transformação. Para isso, é imprescindível que se constitua competências e o professor esteja sempre aberto na construção de novos saberes no sentido de atender às demandas que possam surgir.

A prática pedagógica docente, não se limita ao objeto de estudo da Ciência da Educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes pedagógicos é o que afirma Tardif (2011, p.37). Nesta perspectiva eles são resultados de reflexões sobre a prática educativa, as quais se articulam com outras competências, os quais Tardif (2011, p.37), denomina de saberes pedagógicos.

No decorrer da formação profissional do docente, esse vai se apropriando de um conjunto de saberes previamente selecionados e definidos pelas instituições formadoras, no entanto ao por em prática, percebemos que os saberes específicos adquiridos ao longo da sua formação não são suficientes para atender os desafios e complexidade do processo de ensino.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

O que nos permite compreender que a formação pedagógica do docente é influenciada por um determinado tipo de ideologia, a qual será reproduzida no decorrer do exercício profissional, presente no fazer pedagógico e na vivência de algumas técnicas pedagógicas.

Nesse sentido os saberes definidos e selecionados pelas instituições formadoras, estão presentes na formação inicial e continuada do professor. São organizados em áreas disciplinares contidos nos diversos campos do conhecimento, como também, os saberes de que dispõe a sociedade, e que nos leva a constatar a necessidade urgente de rever os procedimentos, como os programas propostos na formação continuada, tendo como referência, as necessidades do professor. Haja vista que os currículos vivenciados no decorrer da formação inicial Libâneo (2009, p.77), chamam atenção da necessidade de investimento na formação de docente, destacando que:

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e de exercício profissional.

Pensar a educação nesse novo cenário exige uma transformação no perfil, e agir do professor, que viabilizará mudanças qualitativas nos procedimentos educativos, na perspectiva de desenvolver novas capacidades intelectuais, com maior nível de abstração, de agilidade, de raciocínio e visão global do processo de trabalho. O mesmo estará atento a responder às novas exigências de formação de professor para atuar nas diversas realidades contemporâneas, necessitando dessa formação, que segundo Libâneo (2009, p.81) sejam revalidados seus objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Necessariamente, nos remete a refletir um novo currículo que responda aos desafios postos pela sociedade, que estabeleça uma nova compreensão na relação do ensino e do aprender.

Os problemas detectados no exercício profissional devem se construir em objetos de estudos que venham incidir como conteúdo da formação inicial de forma contextualizada na perspectiva de formar competências vivenciadas no decorrer do exercício profissional.

Neste sentido, Ramalho (2004, p.8), chama atenção quando afirma que:

Cada tipo e profissão pressupões, conforme a definição de programas de formação inicial, fazendo-se necessário definir qual é seu objeto de trabalho e, desta maneira, determinar o conjunto de situações-problemas de caráter geral, de complexidades diversas, que surgirão com mais frequência na prática, que podem orientar a formação de competências iniciais para o exercício da profissão.

Considerando a formação inicial com lacunas em que as situações – problemas não se constituíram objeto de estudo, é imperativo repensar a formação continuada, como espaço de construção, reflexão e resignificação do saber fazer. Para tal, é necessário que essa formação seja permeada por uma filosofia e princípio, que o saber fazer pedagógico tenha como ponto de partida, a problematização e sua contextualização, apoiada ainda nos estudos de Ramalho (2004, p.109)

As habilidades, saberes, atitudes, valores, competências, etc., presentes no modelo, estarão definidos nos planos cognitivos e afetivo, compreendendo a formação não só como um processo instrutivo, mas como um processo educativo, orientado não apenas para formar “competências teóricas”, mas também e essencialmente para desenvolver atitudes e valores como componentes das competências que lhes permitam atuar no futuro como profissionais da educação.

Nessa perspectiva, considerando os resultados apontados pelo IDEB, SAEB, bem como pelo SAEPE, a necessidade de intervenção imediata no processo, no nosso entendimento, uma das condições para que essa situação se reverta é o investimento na formação continuada do professor em serviço. Partindo da sua real necessidades e do tempo real, tendo-o como tendência profissional, como co-autor do programa e conteúdos a serem abordados, podendo desta forma, estabelecer um equilíbrio entre o conhecimento e a realidade.

As novas competências e habilidades adquiridas nortearam o professor a intervir em situações-problemas de caráter geral e específico, não como algo mecânico, mas como agente criativo, reflexivo, autônomo, responsável e ético, no seu saber-fazer. Sabemos que a intervenção na formação do professor passa por uma mudança na estrutura curricular, que tenha claro o perfil de professor que se quer formar, para que a sociedade, que tenha compreensão das diferenças e interesses postos. Ramalho (2004, p.128)

a formação e a profissionalização não chegarão a ser construídas apenas por um acúmulo de anos, domínio de métodos técnicas, mas, sobretudo, através de um trabalho competente e crítico sobre as práticas e nas práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional do professor.

Tratando-se do professor enquanto indivíduo e profissional, resta questionar como este se vê nesse contexto, seu nível de satisfação ou de resistência, de credibilidade ou não. Silva nos remete a outras reflexões quanto ao espaço definidor da formação (2008, p.19)

a formação centrada na escola, como organização que aprende, contextualiza, vivencia projetos, fator de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Partindo dos projetos educativos de escola, teríamos de conceber a escola como unidade de mudanças, sendo o professor construtor e gestor de currículos inovadores, como autor da sua formação.

No entanto alguns autores questionam as propostas de formação continuada no Brasil, como Krame (1989), por entender que privilegiam a formação profissional, desconhecendo o indivíduo em formação: priorizam a formação técnica – treinamento com efeito multiplicador e/ou vivências pontuais, localizadas na socialização de suas experiências.

Marin (2002) considera que a formação continuada de professor deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos, contemplando duas dimensões: a inicial e a continuada, porém que essa articulação não signifique a finalização da

formação continuada, ela deve se constituir em espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

Diante da complexidade em que a formação continuada é compreendida e concebida, Nóvoa (1992) partindo das quatro classificações dos modelos de formação apresentado por Demailly, reorganiza em dois modelos: 1 – Modelo Estrutural – fundamentado na racionalidade técnico-científica, em que o processo de formação se organiza com base centralizada na transmissão do conhecimento e informações de caráter instrutivo, oferecidos por agências externas aos contextos profissionais dos professores. 2 – Modelo Construtivo – articula teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliação e auto avaliação do desempenho dos envolvidos. Implica uma relação em que formadores e formados são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação, em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos. Trabalham com metodologia de grupos de oficinas, dinâmicas de debates, além de exercícios experimentais seguidos de discussões.

Hoje, as questões referentes à formação de professor inicial ou continuada no Brasil são apontadas pela sociedade, bem como pelos dados estatísticos do IDEB – preocupante, com altos índices de reprovação, evasão e exclusão social da Escola Básica: é vista como situação precária na formação do cidadão brasileiro, para a convivência dos novos tempos e os avanços tecnológicos.

Como pensar numa formação continuada para responder a esses desafios que aproximem as questões teóricas e práticas, questões de conhecimento e as de caráter social.

Em relação a essa questão Boaventura Santos (1996, p.187) comenta que:

a instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, às mudanças.

O que nos remete a considerar que as definições do mundo acadêmico quanto à formação do professor, não tenham como preocupação atender as reivindicações apresentadas pela sociedade, colocando um abismo entre a formação acadêmica e a realidade social, na qual esse profissional vai atuar. Entendemos que seja necessário estabelecer um ponto de equilíbrio entre a formação acadêmica e as demandas sociais, e esse equilíbrio ocorrerá

através do diálogo, da articulação entre a teoria e a prática social. É imprescindível que a formação do professor esteja permeada do saber fazer pedagógico que norteie para uma aprendizagem significativa, que possibilite o professor a refletir quais os valores sociais, acadêmicos e pessoais que estão embutidos em sua prática pedagógica.

A preocupação com a articulação entre teoria e prática, deve estar presente nos programas de formação continuada, bem como o diálogo entre formadores e formados. Estabelecer uma relação pedagógica de onde se quer chegar, definir quais os conteúdos necessários para serem aprofundados, na perspectiva de avançar na superação dos desafios.

A participação do professor na definição dos programas de formação continuada tem aspectos positivos, entre eles está em potencializar o professor, às mudanças, a quebra da resistência em aceitar o novo, de repensar os valores e crenças, empregar novas metodologias, aplicar novos conhecimentos e possibilidades, realizar um trabalho, estabelecer uma relação dialógica em sala de aula, que busque a construção de uma aprendizagem significativa e se veja como profissional responsável pelas suas ações educativas, seu crescimento pessoal e profissional.

2.3 A Formação Continuada e sua relação com os Programas Oficiais

Como vimos as questões referentes à Formação Continuada têm despertado o interesse de vários segmentos envolvidos com a educação, como: políticos, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno da questão, em que os sistemas de educação investem cada vez mais nos programas de formação continuada, assessorias são contratadas, na perspectiva de formular e propor programas de formação continuada, no sentido de responder aos desafios apresentados.

A participação do professor na busca da formação continuada tem sido crescente. Os indicadores revelam o número de docentes que participam de atividades ou cursos com essa finalidade. Segundo dados do Censo de profissionais de Magistério da Educação Básica de 2003, analisados por *Catrib et al* (2008), de um total de 1.542.878 professores, 701.516 participam de alguma atividade ou curso presencial, semipresencial ou à distância, nos dois anos anteriores oferecidos por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, Estados e Municípios, por instituições de nível superior pública ou privada, por ONGs, Sindicatos ou pela própria escola.

Das capacitações promovidas pelas instituições destacam-se com maior número de participantes as Secretarias Municipais de Educação, das instituições de ensino superior, responsáveis pela operacionalização da formação continuada; destacam-se as Privadas, em relação às Públicas. Das regiões brasileiras, as que mais investem em programas de formação continuada, são a Região Nordeste e Sudeste. A grande maioria das capacitações das quais o professor participa são ofertadas através de cursos semipresenciais e à distância, com o suporte de material impresso e comunicação tecnológica. De acordo com os indicadores que tratam da formação continuada presencial, apontam diferentes formas de serem operacionalizadas. As mais que certificam com carga horária prevista e organização formal, como as menos formais, visam contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, utilizando as horas de trabalho coletivo, ou troca de experiências do fazer pedagógico cotidiano da escola e da sala de aula, as quais servem para reflexão entre os pares.

A formação continuada oferecida nas últimas décadas, segundo estudos realizados por Gatti e Barreto, teve como propósito “a atualização e aprofundamento de conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”. (2009, p.206).

Para atender às perspectivas da melhoria da qualidade do ensino, vários programas de capacitação para professor, nas áreas das ciências, matemática e língua portuguesa, foram implementados pelo governo, universidades e professores especialistas. Alguns desses programas foram vivenciados por mais de uma década, com repercussões pontuais na melhoria do desempenho escolar. Nas análises de Gatti e Barreto (2009, p.200) foi detectado que:

alguns desses projetos interessantes, muitas vezes estavam acima da capacidade de apropriação pelos alunos professores, exigindo dos docentes formadores um investimento muito maior em termos de diagnóstico, planejamento que os orçamentos, os tempos previstos e a disponibilidade permitiam.

Diante do cenário apresentado, com a formação inicial de professor, deficitária, a formação continuada pensada como espaço de aprimoramento e aperfeiçoamento profissional foi se voltando para uma formação compensatória, buscando preencher as lacunas deixadas pela formação inicial, decorrente da expansão dos cursos de formação de professores na década de 80 do século XX. Principalmente a rede privada, que trabalhava com uma proposta curricular que não atendia às necessidades da formação do professor, que o instrumentalizasse

e fundamentasse para uma tomada de consciência do fazer docente e como reconhecer a necessidade de estar aberto para aquisição de novos conhecimentos.

Em relação a essa concepção Pérez Gómez (1992), argumenta:

o professor como profissional não se reduz a sua função, à solução de problemas identificados previamente e de fora, senão se orienta ao estabelecimento, definição e valorização dos problemas complexos, ou seja, a primeira tarefa do professor é a construção subjetiva do problema como uma questão ético política e não só técnica.

Os cursos de formação inicial de professor devem estar estruturados para orientar o mesmo a trabalhar com o aluno concreto, que vive uma realidade concreta, que está inserido em um determinado contexto social, impregnado da sua cultura e valores. Toda essa complexidade se constitui em desafios das práticas educativas atuais e futuras. É necessário que a formação continuada reconheça esses indicadores e os considerem em seus programas, já que ela tende a preencher as lacunas da formação inicial.

Nesta direção, Flores (2004, p.127) conclui que:

As transformações sociais, culturais, econômicas e políticas, ocorridas nos últimos anos, tiveram repercussões nas reformas introduzidas nos sistemas educativos um pouco por todo o mundo, o que, por sua vez, se bem refletido na formação dos docentes de modo a responder às múltiplas e crescentes exigências da educação e a melhorar os standards do ensino uma sociedade economicamente cada vez mais competitiva.

Nessa perspectiva podemos afirmar que as intencionalidades dos cursos destinados à formação de professor está expresso na definição e entendimento que se tem de currículo, de ensino, de escola e de sociedade, parafraseando Flores (2004, p. 128) e do dado momento histórico em que está situado. O contexto social no qual vivemos apresenta-se cada vez mais desafiador e complexo, diante das mudanças e transformações porque passa o conhecimento, interferindo diretamente na escola e por sua vez no ensino, na sala de aula, o que acaba gerando expectativas, e muitas vezes quando não correspondidas são transformadas em frustrações, conflitos e resistências.

Essas expectativas cada vez mais vão se alargando e exigindo respostas do fazer docente, mesmo quando as condições de trabalho não sejam favoráveis. O professor passa então, a ser responsável por todas as “mazelas” do sistema educacional. Neste sentido Flores (2004, p. 129) chama atenção: “Contudo, se, por um lado, são culpados do que ocorre mal no

sistema educativo, por outro lado, são vistos como detentores da chave do sucesso da educação”.

Os sistemas educacionais vivem hoje sob a égide da qualidade traçada à luz do mundo produtivo, da mercantilização, submetidos aos determinantes de organismos financeiros internacionais, os quais intervêm em todas as dimensões do sistema educativo, desde a gestão de pessoa, dos objetivos, metas, currículos e programas.

As reformas curriculares dos anos de 1990 para a escola básica trouxeram vários desafios para as instituições formadoras de professores. Justificando muito dos Programas de Formação Continuada terem como objetivo capacitar os professores para a implantação de reformas educativas, como ocorreu nos PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais), que surge sutilmente, sem a participação dos professores na sua construção, como proposta. Logo em seguida passa a ser referência para os sistemas de avaliação de rendimento da aprendizagem, da classificação dos livros didáticos. A partir daí decorreu, como frisa Gatti e Barreto (2009, p.201)

O desenvolvimento intenso de programas de educação continuada com o objetivo de prover de capacitação para implantação de reformas educativas. Algumas dessas iniciativas tinham como objetivo a divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, buscando legitimação diante dos professores, numa tentativa de compartilhamento, para que os mesmos se sentissem coparticipantes, e responsáveis pela implementação dessas políticas.

Analisando diferentes processos de formação continuada, implantados em diferentes países Aguerrondo (2004) considera que nem sempre foram bem sucedidas, pelo contrário, foram recebidas com ceticismo, duramente criticadas, e os resultados de maneira geral, não corresponderam ao esperado.

Partindo de indicativos apresentados por pesquisas voltadas para analisar e elucidar questões referentes à identidade profissional do professor, contribuíram para o repensar de um novo conceito de formação continuada, centrada nas experiências profissionais, no reconhecimento do trabalho vivenciado, como afirma Gatti e Barreto (2009, p.202):

As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fator de capital importância e se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa. O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada.

Evidenciada a importância da formação continuada, o professor passou a pressionar as instâncias governamentais para que ela seja tratada como política pública. O Ministério da Educação (MEC), 2005, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, articulado como centros de pesquisas e diversas universidades, em resposta às perspectivas do professor, gestores educacionais e das diferentes conduções e iniciativas.

Com a institucionalização da Rede, foram considerados vários centros de formação, ligados a universidades, especializadas em várias áreas de conhecimento, o que possibilitou que esses centros produzissem materiais didáticos diversificados, destinados a professor em exercício, instrumentalizando-o, em sala de aula, ao mesmo tempo em que proporcionava uma maior aproximação com as produções do mundo acadêmico, os quais também chegam a desenvolver ações para atender muitos municípios e estados.

Com o Plano de Ações Articuladas (PAR), os programas de formação continuada avançam. Cerca de 75% dos municípios brasileiros estão com seus planos elaborados, e através deles, os programas de formação continuada vem sendo desenvolvidos em articulação com os Centros da Rede Nacional. Outras iniciativas são implementadas pelo Ministério da Educação, como o Proinfantil, objetivando atender às demandas específicas de formação do magistério da educação infantil, implantada em 2005, pela Secretaria da Educação à Distância do MEC. O curso está estruturado de forma semipresencial, em nível médio, na modalidade Normal, é oferecido em parceria com os municípios e estados, com base no Programa de Formação de Professor em Exercício (PROFORMAÇÃO). A participação nesse programa está destinada a professores que não possui a habilitação mínima legal, exigida para o exercício; denominados de professores “leigos”, atuando na educação infantil da Rede Pública ou em Instituições Filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não (instituições privadas em fins lucrativos). O curso vem sendo ofertado pela Rede.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), de 2009, registrava apenas 1,3% de professores “leigos” atuando nessa etapa da educação. O questionamento em torno do programa aponta a preocupação com os sistemas de ensino não fazer do Programa uso inadequado para a contratação de professor em habilitação devida. O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, e que a formação desse profissional acontece nos cursos de Pedagogia, em que as propostas curriculares não aprofundam a questão de forma a preparar o professor para atuar e conhecer as nuances dessa etapa da educação de crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade. Propõe

curso de Especialização em Educação Infantil com objetivo de ampliar e aprofundar o conhecimento específico das crianças pequenas, nas questões práticas pedagógicas e questões que tratam da identidade desse profissional. A condição para participação desse curso é estar em exercício docente na Educação Infantil, pertencer a Rede de Ensino Público (Municipal e Estadual) e ser graduado.

O Pró-Letramento (voltado a docentes das séries iniciais do ensino fundamental), é o programa nacional de formação continuada de caráter presencial e semipresencial, instituído em 2005, ofertado pela Rede e pelo PAR, de maior abrangência no país, presente em todos os estados da federação, voltados apenas para língua portuguesa e matemática, direcionado para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura / escrita e matemática. O Programa também está voltado para a revisão curricular dos materiais de apoio didático ao trabalho do professor e à metodologia de ensino. Busca intervir frente à defasagem de rendimento dos alunos da educação básica, registrado nas avaliações nacionais de larga escala.

O curso tem carga horária de 120 horas, divididas em 84 horas presenciais e 36 horas à distância, com duração de oito meses em cada uma das etapas de aprendizagem leitura / escrita e aprendizagem de matemática. O material trabalhado é resultado de uma construção coletiva de dez universidades e composto por oito fascículos de alfabetização e linguagem e oito de matemática. Distribuídos a professor cursista e tutores, os quais também recebem DVD's.

A parte presencial do curso é organizada no formato de seminário, em número de quatro, o inicial com 40 horas e os demais com 16 horas, estabelecendo uma relação entre os professores e tutores, os quais são preparados no retorno para expandir junto aos docentes. A avaliação toma por base a frequência aos encontros presenciais, a realização satisfatória das tarefas de cada fascículo e a auto avaliação. É concedido certificado a cursistas e tutores.

A partir de 2008 o Pró – Letramento passa a ser articulado à Provinha Brasil – Avaliação da Educação Infantil, programa do Ministério da Educação. Com objetivo de diagnosticar, os resultados não são incorporados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com intuito de subsidiar e informar o nível de alfabetização das crianças no país, com vistas ao redirecionamento das práticas alfabetizadoras.

Estudos e pesquisas, têm se debruçado em analisar as contribuições do Pró – Letramento à melhoria do desempenho docente que dele participam. (Vargas, 2008; Silva, 2009) comparam as abordagens teóricas dos programas de formação em alfabetização propostos pelo Ministério da Educação, o Pró – Letramento coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em 2001 e coordenado por especialista de São Paulo. Vargas admite que as duas propostas têm limites e possibilidades, enfatizam a necessidade de levar-se em conta o professor e suas condições teórico – práticas de ensino e aprendizagem como pré-requisitos para o desenvolvimento dos programas de formação continuada.

Alfares (2003) analisa aspectos relacionados à concepção e à gestão do programa e avalia em que medida ele atende às demandas que impulsionaram sua formulação e concluiu que a instrumentação teórico-metodológica ao trabalho do professor não constitui medida suficiente para a promoção efetiva da qualidade da educação, que demanda outras ações, além da formação continuada de professor.

Cabral (2009), investigando os impactos da formação no eixo da alfabetização e linguagem, conclui que ocorreram mudanças na prática durante o processo formativo.

Em nota técnica, em outubro de 2008, assinada por Barroso e Guimarães, sobre os estudos realizados pelo Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino da Matemática e Ciências (LIMC), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), busca estabelecer relação entre a frequência dos cursos do Pró-Letramento e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Calcula a diferença entre os dados de rendimentos em língua portuguesa e matemática, em 2003 e 2007, nas diversas regiões do Brasil. As diferenças são chamadas de “índice de melhoria”. Não se dispõe de informações adicionais e suficientes a cerca do estudo relatado, da sua metodologia de pesquisa utilizada, dificultando estabelecer conclusões sobre a efetividade do Programa.

No entanto, não podemos deixar de chamar atenção do oferecimento estratégico de cursos voltados apenas para a língua portuguesa e matemática, áreas de conhecimento do currículo da educação básica, submetidas às avaliações padronizadas de rendimento escolar dos alunos. Esse direcionamento contribui para secundarização dos demais componentes curriculares obrigatórios, previstos pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), como requisito para a formação geral, e o exercício da cidadania, que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão.

Um outro Programa para a formação continuada de professores é o Programa Gestar II, voltado para língua portuguesa e matemática aos professores das séries finais do ensino fundamental, que em 2004, substituiu o Gestar I, sofreu mudanças na sua estrutura e abrangência ampliada em 2008, passando a ser implantado em parceria entre o Ministério de Educação e as Instituições de Ensino Superior (IES's).

O curso está estruturado em 300 horas de formação, sendo 120 horas presenciais, coordenado pelos tutores, divididas em 80 horas para estudos coletivos e oficinas e 40 horas para elaboração de projeto, plantão e acompanhamento pedagógico. Às 180 horas não presenciais divididas em 120 horas para estudos individuais e 60 horas destinadas à realização de atividades sugeridas pelo curso, ou troca de experiências. Os tutores cumprem 300 horas de formação; 96 horas presenciais (40 horas de formação inicial, 40 horas de seminário de acompanhamento e 16 horas de seminário de avaliação).

Os cursos de língua portuguesa e matemática compreendem atividades presenciais e à distância, com utilização de materiais produzidos sob a responsabilidade das IES.

A proposta pedagógica de matemática é estruturada com base em três eixos: conhecimentos matemáticos, conhecimentos em educação matemática e transposição didática. A de língua portuguesa é dividida em dois módulos: o primeiro tem como foco os fundamentos do trabalho docente, voltados à competência comunicativa do /a estudante e o segundo com foco na leitura e produção de textos.

Os estudiosos que pesquisam esse programa, Teixeira (2009), pesquisa a influência do Gestar II na prática pedagógica no Município de Rondonópolis (MT); Socorro (2009), analisa a aplicabilidade teórico-metodológica da abordagem de gênero do discurso, como objeto de ensino da língua portuguesa. Seus dados sugerem a necessidade de uma reconfiguração urgente dos cursos de formação continuada, no que diz respeito ao objeto investigado. Por outro lado, Martinelli (2009) realiza estudo do caso Gestar II de matemática e conclui que houve avanços na melhoria da prática docente em relação ao ensino da matemática, principalmente no que se refere às condições de planejamento e direcionamento das atividades em sala de aula.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) se constitui hoje num dos principais instrumentos de execução das políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(Reuni), que se propõem a criar condições de ampliação do acesso e permanência aos cursos de graduação pública.

Estudos realizados por Costa e Pimentel (2009), de acordo com a meta estabelecida pelo PARFOR, cerca de 330.000 professores da educação básica em exercício, entre os anos de 2009 e 2010, a UAB responderia por 46% dessa formação. Em abril de 2011, 92 IES integravam a UAB, em maio do mesmo ano registrava a oferta de 930 cursos, sendo que 697 que corresponde a 74,9% de formação de professores e os demais destinados à formação de gestores e pessoal administrativo.

Quadro 1 - Distribuição de Cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, por região.

Região	Números de cursos	% de cursos
Norte	71	10,2%
Nordeste	270	38,7%
Sudeste	155	22,2%
Sul	114	16,4%
Centro-Oeste	87	12,5%
Total	697	100,0%

Fonte: MEC/CAPES/UAB (Dados obtidos por meio do SisUAB em maio de 2011)

Quadro 2 - Distribuição do número de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB, de acordo com a região e a unidade da Federação em que se encontram.

Região / UF	Número de cursos de formação de professores oferecidos pela UAB	% de cursos	
		% regional	% nacional
Norte	71	100,0%	10,2%
AM	6	8,5	0,9%
AP	12	16,9%	1,7%
PA	26	36,6%	3,7%
RO	3	4,2%	0,4%
RR	12	16,9%	1,7%
Nordeste	270	100,0%	38,7%
AL	25	9,3%	3,6%
BA	53	19,6%	7,6%
CE	27	10%	3,9%
MA	30	11,1%	4,3%
PB	23	8,5%	3,2%
PE	54	20,0%	7,7%

PI	18	6,7%	2,6%
RN	22	8,1%	3,2%
SE	18	6,7%	2,6%
Sudeste	155	100,0%	22,2%
ES	20	12,9%	2,9%
MG	101	65,2%	14,5%
RJ	24	15,5%	3,4%
SP	10	6,5%	1,4%
Sul	114	100,0%	16,4%
PR	49	43,0%	7%
RS	47	41,2%	6,7%
SC	18	15,8%	2,6%
Centro-Oeste	87	100,0%	12,5%
DF	18	20,7%	2,6%
GO	25	28,7%	3,6%
MS	28	32,2%	4%
MT	16	18,4%	2,3%
Total	697	100,0%	

Fonte: MEC/CAPES/UAB (Dados obtidos por meio do SisUAB em maio de 2011)

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3. Metodologia da Investigação

Neste capítulo, apresentamos o desenho metodológico posto em execução para operacionalização da investigação. Nele, retomamos os objetivos do estudo e situamos a perspectiva de análise proposta. Em seguida, focalizamos os procedimentos metodológicos, destacando os eixos de análise efetivados na investigação. Na ocasião, indicamos a finalidade do primeiro eixo de análise efetivado, que consiste na apreciação das características dos docentes que atuam na rede pública estadual de ensino de Pernambuco. Na sequência, apontamos o segundo eixo de análise, que aborda as questões referentes à formação, continuada sua relação com o fazer pedagógico. O terceiro eixo consiste em estabelecer a relação professor aluno e professor formador.

Dando continuidade, apontaremos para o quarto eixo que tem como objetivo elucidar os resultados da concepção e entendimento que os docentes têm da formação continuada como instrumento da melhoria do exercício docente, bem como, os dados coletados das entrevistas organizadas de forma semiestruturada, contemplando 4 eixos: O primeiro eixo direcionamos para a identificação de quem são os formadores dos professores; o segundo, eixo de análise abordada, focalizamos as condições de trabalho desse profissional; o terceiro eixo, consiste nas perspectivas dos formadores em relação à formação continuada e suas áreas prioritárias; por fim, o quarto eixo, identificamos os referenciais teóricos subjacentes na prática formadora, a importância da formação continuada no exercício docente, sua organização e periodicidade. Na sequência faremos a análise interpretativa dos dados.

3.1 Natureza da Investigação

O objetivo desse estudo é identificar de que maneira os indicadores do SAEB e do SAEPE influenciam nos Programas de Formação Continuada, no redimensionamento do saber docente e sua implicação na melhoria do desempenho escolar, bem como identificar a relação entre necessidade docente por formação e o conteúdo formativo; os limites e possibilidades da formação docente e o repensar do fazer pedagógico.

Para a consecução dos objetivos dessa pesquisa, foi escolhido o método investigativo qualitativo, na perspectiva de Kaplan in: Grawitz, citado por Richardson (2010, p.21) “A característica definitiva do método é de ajudar a compreender, no sentido mais amplo, não os resultados da investigação científica, mas o próprio processo de investigação”. Como instrumento ideal para se proceder a investigação, optamos por propor questionários para os

docentes, por ser um instrumento que possibilita descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Permitindo que seja feita a descrição do objeto investigado, beneficiando a análise a ser feita. Outra função é a medição de variáveis individuais ou grupais.

A realização dos estudos de campo teve como objetivo buscar dados das políticas de formação continuada dos docentes da Educação Básica, na busca de um olhar que se aproximasse da compreensão de como essa política vem sendo implementada pelos órgãos executores, bem como elucidar aspectos do desenvolvimento de ações no âmbito da formação continuada de docentes em exercício, na educação básica, e dos formadores no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, responsáveis por essas ações.

O estudo de campo das políticas de formação continuada foi realizado no Estado de Pernambuco. A população alvo foi definida com base nos seguintes critérios: 1- ser professor docente em exercício; 2- ser formador dos programas de formação continuada. A seleção do professor docente ocorreu aleatoriamente de diferentes componentes curriculares e níveis de ensino em atuação. Participaram 100 (cem) professores respondendo questionários, e 05 (cinco) formadores entrevistados por uma entrevista estruturada. O desempenho da pesquisa de campo está representado pelo quadro abaixo:

Quadro 3 – Localização dos professores por nível de ensino

PROFESSORES	
Fundamental	40
Médio	15
Fundamental e Médio	36
Cargo Técnico	05
Não informou	04
TOTAL	100

No período de definição dos eixos da pesquisa, foi fundamental o contato com alguns estudos relacionados com a temática, como Políticas Docentes no Brasil, Relatório da Formação Continuada de Professores do Brasil, relatório de formação continuada de

Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente professores no Brasil, dados do IDEB, SAEB e SAEPE, e literatura acerca do tema de diferentes autores. Bem como, a análise das modalidades e práticas de formação continuada vivenciada no Brasil, com um recorte específico para o Estado de Pernambuco. Com vistas a contribuir para o repensar as formas de operacionalização das ações formadoras, na perspectiva do melhoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da educação oferecida pela rede pública.

A pesquisa possibilitou entre outras questões identificar: 1 - atuação do professor em mais de uma disciplina curricular; 2 – o professor que trabalha com mais de um nível ou modalidade de ensino.

O pesquisador pretende com esse instrumento esclarecer as informações pertinentes a seu objeto de estudo, fornecer dados primários e secundários, ser estruturado de forma diversa e variada e permitir que sejam incluídos diferentes aspectos de um problema, mesmo que no momento não seja objeto de estudo, mas podendo ser retomado e trabalhado em outro momento.

Quanto ao tipo de questionário, definimos por questões com perguntas abertas e fechadas, sendo as perguntas fechadas direcionadas para obter informações diretas e as questões abertas no sentido de coletar informações que aprofundem as opiniões do entrevistado a respeito de um determinado tema, ou situação do objeto.

3.2 Definição dos Sujeitos

O desenvolvimento dessa pesquisa contou com a participação de sujeitos que foram escolhidos intencionalmente, em função das suas características, ou por desenvolverem atividades relacionadas às questões de interesse do objeto investigativo dessa pesquisa. Dessa forma, para a definição dos sujeitos, embora tivéssemos a vontade de envolver outros segmentos que participam das atividades formativas/educativas, no espaço escolar, elegemos, prioritariamente, para a coleta de dados, os sujeitos em exercício efetivo da docência, em sala de aula, da rede pública de ensino no estado de Pernambuco, e os técnicos envolvidos com a formação continuada, localizados na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Esses atenderiam ao nosso propósito de analisar a relação da formação continuada com a melhoria do exercício docente.

Portanto, trabalhamos com dois grupos de sujeitos envolvidos na formação continuada, oferecida pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. O primeiro grupo foi constituído por cem (100) professores docentes da rede pública de ensino da educação básica, em efetivo exercício em sala de aula. O segundo grupo, formado por cinco (05) técnicos formadores, com atuação na gerência e avaliação de monitoramento da aprendizagem, responsáveis pelo Programa de Formação Continuada, que atuam também, quando convidados, nas formações continuadas promovidas pelas escolas, que foram realizadas as entrevistas todas pessoalmente. Salientamos aqui, a receptividade, a abertura, a confiança e a satisfação demonstrada pelos entrevistados em contribuir para essa pesquisa.

Cada encontro para a realização da entrevista ocorreu num clima amigável e cordial, ficando explicitado a gratidão da pesquisadora em entrevista-los, como afirma Trivinões (2007, p.149) “...é essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda”. O conhecimento que os sujeitos detinham sobre as questões relacionadas com formação continuada com os professores / docentes na rede pública de ensino do estado de Pernambuco, contribuiu para a realização satisfatória da entrevista.

3.3 Instrumentos da Pesquisa

A pesquisa para coleta de dados foi realizada em escolas, em encontros de profissionais da educação, promovidos pela organização institucional e sindical, e na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco. Antes do início dos trabalhos, foi solicitado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, por meio de carta de anuência (anexo a), autorização para realizar a pesquisa, no âmbito escolar, e para a aplicação dos questionários, os quais quando aplicados nas escolas ocorriam no intervalo do recreio, quando eram expostos os objetivos da pesquisa e a que se propunham. Em seguida, distribuídos aos professores, onde alguns respondiam de imediato e outros pediam para entregar depois, quase sempre não eram devolvidos. Nos encontros, a abordagem aos professores era feita individualmente, esclarecendo as finalidades e os objetivos da pesquisa e distribuído o questionário, para em seguida ser recolhido. A devolução era em média de 35%. Na construção do questionário foi cuidadosamente planejado para evitar questões que se distanciasse do objeto investigativo, com vocabulário claro e preciso. As questões foram colocadas em sequência, possibilitando num primeiro momento, uma aproximação gradual

com o tema central, como recomenda Richardson (2010, p.201), no sentido de propor ao entrevistado maior familiarização com o instrumento e o conteúdo investigado.

As entrevistas, junto aos técnicos responsáveis pelas ações formativas eram realizadas em dois momentos: no primeiro era feito o contato, esclarecendo o objetivo do trabalho e em seguida era definido o agendamento para a entrevista, onde todos cumpriram com o horário pré- estabelecido, havendo boa aceitação.

Foi elaborado questionário (APÊNDICE A) para os professores docentes da rede pública, tendo o primeiro eixo a finalidade de caracterizar quem é o professor que atua na rede pública de ensino, os níveis de ensino trabalhado e disciplinas que lecionam.

O segundo eixo teve como focos voltados para elucidar a implementação da política de formação continuada no Estado de Pernambuco; a participação docente nos programas de formação continuada, e a relação do programa de formação continuada com as necessidades dos docentes, o sentimento do professor frente aos referidos programas de formação continuada, e sua contribuição na melhoria do exercício docente. Buscava-se ainda verificar se, após a formação continuada, o professor/ docente se sentia motivado para aprofundar as questões trabalhadas, consultando novas fontes de informação por iniciativa própria. O terceiro eixo teve como objetivo identificar a relação entre professores e os formadores, ou seja, sua contribuição na aprendizagem do professor. O quarto eixo, objetivava verificar o grau de satisfação do professor em relação à formação continuada e sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula.

Em relação ao corpo técnico entrevistado, foi preparado um roteiro de entrevista (APÊNDICE B), por considerar que a pesquisa qualitativa caracteriza-se como um instrumento importante, por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos participantes envolvidos num processo – materiais que tanto podem ser objetivos quanto subjetivos. Segundo Minayo (2000, p.109)

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir através de um porta voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas sócioeconômicas específicas.

O entrevistador pretende com esse instrumento, elucidar as informações pertinentes ao seu objeto de estudo. Dessa forma a entrevista como fonte de informações fornece dados

primários e secundários a serem estruturados de forma diversas e variadas, tais como a sondagem de opiniões como questionário fechado, a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva e a entrevista centrada. Minayo (2000). No processo investigativo utilizou-se a forma semiestruturada, individual, combinando perguntas fechadas e abertas com o objetivo de possibilitar ao participante de se pronunciar sobre a temática em questão.

Por fim, como argumentava Minayo, (2000, p.109) a entrevista não é;

[...] simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma situação na qual as informações dadas pelos participantes podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas realizações com o entrevistador [...] Desta forma, além da fala mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos e cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano.

Destacamos algumas características dessa técnica utilizada, que nos subsidiaram na escolha: é caracterizada pela existência de um conjunto de questões previamente preparada e que serve como eixo orientador ao desenvolvimento da pesquisa, a qual procura garantir que os diversos participantes respondam as mesmas questões; não exige uma ordem rígida nas questões: o desenvolvimento da entrevista vai se adaptando ao entrevistado e mantém-se um elevado grau de flexibilidade na exploração das questões.

A entrevista semiestruturada, opção feita neste trabalho, com o segmento dos técnicos formadores, não é inteiramente aberta. Baseia-se em 4 eixos norteadores, com questões quase sempre abertas. Porém, todas as questões previamente elaboradas foram utilizadas. Durante a realização da entrevista introduziu-se outras questões que fluíram espontaneamente, de acordo com a dinâmica do processo em relação às informações que se desejou obter.

O instrumento em si, foi composto por 4 eixos: o primeiro estava composto por dados de identificação dos participantes, cujo objetivo foi traçar um perfil dos técnicos envolvidos com o processo formativo do professor / docente. Dados como nome, formação (graduação, especialização e pós-graduação), experiência profissional, experiência na função que estava exercendo, como chegou a essa função, foram questões que serviram para conhecer melhor o participante e seu vínculo com a função / secretaria. O segundo eixo composto por questões norteadas, teve como objetivo construir uma análise de pontos comuns entre as respostas apresentadas sobre a política de formação continuada e buscou, também,

obter melhor compreensão do estado, acerca do processo vivenciado pelo professor. O terceiro eixo buscou averiguar as conquistas da formação continuada, suas atribuições, significativas na ressignificação do saber fazer, na qualificação profissional e na melhoria da qualidade do ensino. Por fim, o quarto eixo tratou de identificar a concepção de formação continuada subjacente na prática formadora, os referenciais teóricos que embasam essa ação, bem como da necessidade da formação continuada para os professores.

Essas questões abordaram a política de formação continuada do Estado, a concepção do que é formação continuada, buscando compreender os pressupostos teóricos que fundamentaram, bem como o programa de formação foi elaborado, procurando conhecer as contribuições da formação para a prática docente, da sua periodicidade.

Além dessas questões, outras foram sendo colocadas em função das respostas obtidas sem se distanciar do objeto de estudo da pesquisa. Cada entrevista teve uma duração de 30 a 50 minutos, e todas foram gravadas em áudio, com a autorização prévia dos participantes.

As entrevistas ocorreram no espaço de trabalho dos técnicos, ou seja, na Secretaria Estadual de educação de Pernambuco. No momento em que as entrevistas eram realizadas, buscou-se manter um clima tranquilo, descontraído, de interação com os entrevistados, com senso de responsabilidade, respeitando o tempo e o ritmo de cada um, estando, sobretudo, disponível e receptivo às respostas apresentadas.

3.4 Procedimento de Análise dos Dados

A tarefa de analisar todos os dados obtidos nesta investigação foi complexa, por não existir fórmula ou modelo padrão a ser seguido. É a etapa da pesquisa que exige uma profunda capacidade reflexiva e criativa do pesquisados. É um trabalho artesanal de vários fios condutores que se entrelaçam, visando a construção de um produto satisfatório. As análises dos dados obtidos foram sendo construídas gradativamente, apoiadas nos referenciais teóricos adotados, na literatura sobre a análise de conteúdo e pelas informações obtidas.

Para análise e interpretação dos dados nos quais embasamos na análise de conteúdo. Segundo Bardin (1979, p. 42) que define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos e objetivos, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição

do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção destas mensagens.

Utilizamos a análise temática, que se baseia na definição de um tema relacionado a uma afirmação a respeito de um determinado assunto, podendo ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase ou um resumo. Segundo Bardin (1979, p.105), “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critério relativo à teoria que serve de guia”.

Inicialmente, a exploração dos depoimentos inicialmente, foi realizada uma análise temática com o recorte dos textos das entrevistas. Nesse primeiro momento, ao explorar o material das entrevistas, trabalhamos com as palavras-chaves formação continuada, necessidades docentes, o saber fazer docente e profissionalização, que correspondem as nossas categorias teóricas. Buscamos inicialmente perceber qual a ideia ou a concepção dos sujeitos sobre tais categorias teóricas, organizadas nos 4 quadros dos apêndices.

Ao final do trabalho de agrupamento dos dados, a partir das categorias referidas acima, foi possível sistematizar as informações em tópicos de análise referentes à identificação de concepções e práticas realizadas pelos técnicos formadores da Secretaria de Educação de Pernambuco. Dessa forma, traçamos um quadro demonstrativo das principais estratégias que envolvem os processos de formação continuada.

CAPÍTULO IV
PENSANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA
NO EXERCÍCIO DOCENTE

4. Pensando a Formação Continuada no Exercício Docente

Neste quarto e último capítulo apresentamos os resultados das análises desta pesquisa, na qual os professores em exercício docente e professores formadores da rede pública de ensino do estado de Pernambuco registram e narram suas concepções e perspectivas da Formação Continuada para o professor.

Apresentamos os resultados dos dados investigados, analisados à luz do referencial teórico, desenvolvidos por Tardif, (2001; 2009; 2009), Nóvoa (1995; 1992), Imbernón (2010; 2009), Estrela (2003), Flores (2004), Libâneo (2009), Gatti (2011; 2009) e Perrenoud (2008; 2003; 2000), entre outros. Nele enfocamos quatro perspectivas da formação continuada a partir do olhar do professor e do formador. Na primeira perspectiva são formados a reflexão em torno da concepção de formação continuada no olhar do professor em formação e do professor formador. Na segunda perspectiva, abordaremos a compreensão do professor sobre a reflexão do fazer pedagógico e a necessidade do seu redimensionamento.

Dando continuidade, direcionamos para a terceira perspectiva da análise acerca do entendimento do professor a respeito do programa / conteúdos vivenciados da formação continuada, no sentido de atender suas necessidades que assegurem qualificar sua profissionalização; na quarta perspectiva apontaremos a partir das concepções dos professores e formadores que norteiem para propostas de formação continuada voltada para a melhoria do exercício docente.

Na sequência, apresentamos a análise de conteúdos das entrevistas realizadas junto aos cinco formadores, apoiada nas teorias de Bardin e Moraes, caracterizada em quatro eixos. No primeiro eixo, apontaremos o perfil dos formadores, em seguida no segundo eixo aprofundaremos aspectos da formação continuada que contribuem para a profissionalização do professor. O terceiro eixo, trataremos a partir do olhar do professor formador às contribuições significativas que a formação continuada oportuniza para a melhoria do exercício docente e por último o quarto eixo, onde procuraremos retratar a partir da pesquisa realizada com os formadores, quais as referências teóricas subjacentes na condução da sua prática pedagógica, ao planejar e estabelecer metas nos programas de formação continuada, com vistas à melhoria do exercício docente.

4.1 O que dizem os professores sobre a Formação Inicial e a Formação Continuada.

Dos cem professores pesquisados, 99% se declaram ser portadores da licenciatura, o que nos remete a concluir que os profissionais da educação em Pernambuco estão habilitados a desenvolver sua profissão, dados que confirmam o último censo nacional sobre a formação do professor. Porém outra questão se levanta diante deste quadro, como explicar as dificuldades de aprendizagem, no rendimento escolar dos estudantes? Com certeza as dificuldades podem ser de origens diversas, desde a formação inicial, condições de trabalho, forma de acesso, formação continuada e valorização profissional.

Como vimos no capítulo II à formação continuada tem ocorrido na sua grande maioria, no sentido de procurar preencher lacunas deixadas pela formação inicial, como nos chama atenção Ramalho, Muñez e Galthier (2003, p. 67)

A formação dos futuros professores, exige importantes e radicais transformações que vão desde a definição de modelos de formação de competências até as formas concretas de alternativas formativas na preparação do professor para as atividades profissionais.

O que os leva afirmar que os programas de formação do professor precisam ser revisados, tendo o currículo como foco das atenções, pois é a partir dele, segundo Ramalho (2003, p.135) que se podem viabilizar as novas formas de se pensar a organização dos processos formativos, nessa perspectiva, Lella (1999, p.3), afirma que:

Os contextos socioeconômicos e culturais nos quais se dá a formação de professores na América Latina, entre outros aspectos destaca a globalização inequitativa e excludente, com imposição dos ajustes estruturais; o predomínio da lógica do mercado, no qual o trabalho é um bem de uso que se compra ao menor preço possível; a emergência de um novo paradigma de desenvolvimento humano no integral, de uma nova solidariedade e cooperação internacional, etc...

O aligeiramento dos cursos de formação de professores vivenciado no Brasil tem grande parcela de responsabilidade nos resultados precários de desempenho escolar. O estado de Pernambuco aparece no cenário nacional com resultados de desempenho educacional preocupante. Por outro lado, as habilitações ficam muito centradas no curso de Pedagogia. Que responde por 23% dos formados, considerando a natureza do que se dispõe a formação do professor nessa área, significa a ausência de uma política de formação de professores voltada para atuar nas áreas diversas, bem como nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio, enquanto habilitações como matemática aparecem com 6%, geografia e química com 3%, e não se registra nenhuma indicação para física, o que representa uma área

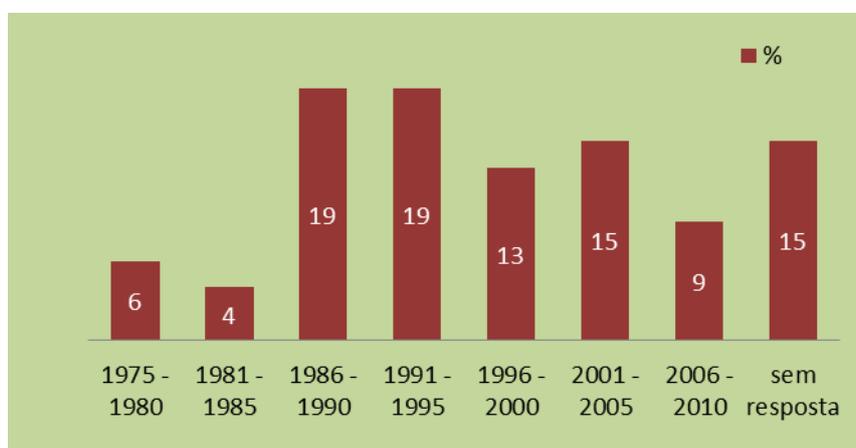
carente de profissionais, que compromete seriamente o desempenho escolar dos estudantes. Ver tabela 1.

Tabela 1 FORMAÇÃO ACADÊMICA

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL / LICENCIATURA	PERCENTUAL
Pedagogia	23
Matemática	06
Biologia	12
Letras	19
História	14
Geografia	03
Ciências c/ habilitação em matemática	04
Educação Física	07
Ensino Religioso	01
Química	03
Administração	01
Serviço Social (bacharelado)	01
Economia Doméstica	01
Estudos Sociais	02
Ciências Sociais	03
TOTAL	100

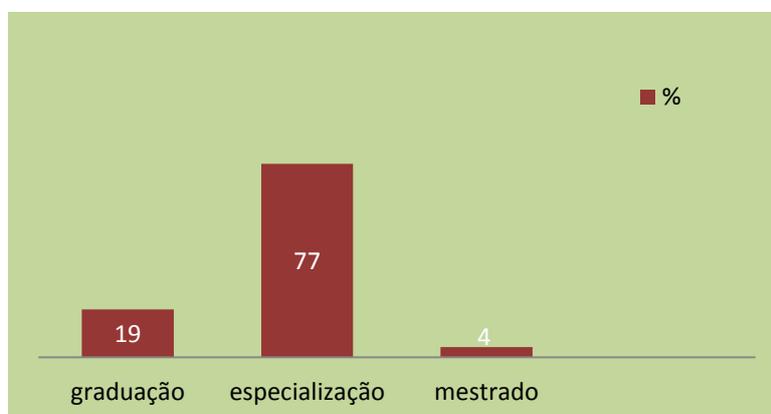
Considerando ainda o tempo em que ocorreu a formação, ver gráfico 1, 38% concluíram seus cursos entre 1986/ 1995, contexto histórico em que o Brasil passava pela expansão do acesso à escola da população de baixa renda, período caracterizado como milagre brasileiro. Nesse período a expansão de oferta de cursos de formação de professores ocorre pelo sistema privado, sem uma política de controle de qualidade por parte do governo. Em seguida registramos um declínio gradativo pela procura dos cursos de licenciatura, o que nos leva a afirmar a ausência de uma política de valorização desses profissionais.

GRÁFICO 1 – ANO DE CONCLUSÃO DA HABILITAÇÃO



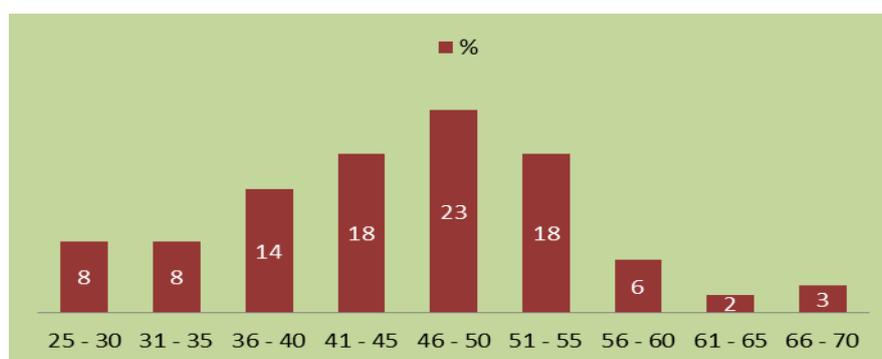
Nos chama atenção que 77% dos professores (gráfico 1.1) possuem a pós-graduação em nível de *lato senso*, dos quais 23% concluíram entre o período de 2008 a 2010, muito recente, resultado das lutas travadas pelo movimento sindical em defesa da implantação do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS); só 4% possui mestrado, não tendo sido identificado nenhum com o título de doutor. Fica evidenciado a necessidade de maior investimento na qualificação dos profissionais que estão na sala de aula, como afirma Ramalho (2003, p.134). “A formação dos futuros professores, como vimos afirmando, exige importantes e radicais transformações que vão desde a definição dos modelos de formação de competências até as formas concretas de alternativas formativas”.

GRÁFICO 2 - SITUAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DOCENTES EM PERNAMBUCO



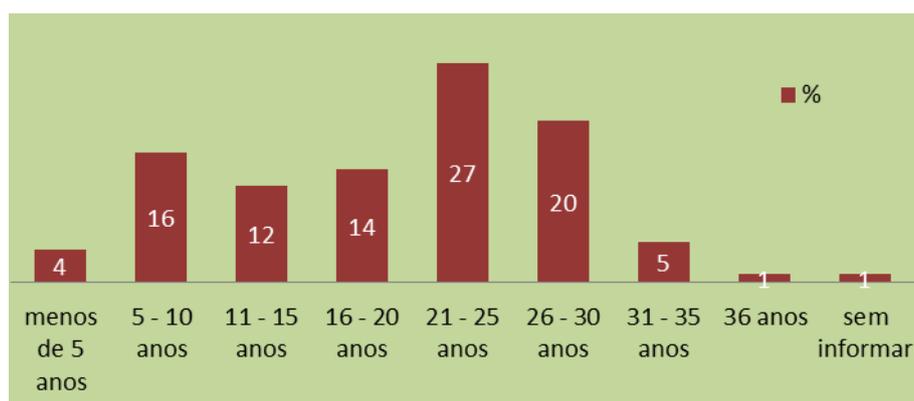
A grande maioria dos profissionais da educação é constituída por 71% do sexo feminino e 29% masculino, logo é uma profissão marcada fortemente pela presença feminina, onde a questão de gênero no Brasil é um dado muito forte; embora no que diz respeito a salários, condições de trabalho e valorização profissional. A faixa etária (gráfico 3) varia entre 25 a 65 anos.

GRÁFICO 3 - FAIXA ETÁRIA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA



O tempo de serviço dos professores (gráfico 3.1) varia entre menos de 5 a 36 anos, com maior concentração entre 21 e 30 anos. Fica claro que os professores em exercício efetivo da docência tem um tempo de dedicação na profissão, como afirma Tardif (2002, p.330), “enquanto grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”.

GRÁFICO 3.1 - TEMPO DE ATUAÇÃO NA PROFISSÃO



Diante desta afirmação é preocupante que o quantitativo de professores com faixa etária entre 25 a 35 anos é bem maior, o que implicará que futuramente se terá problemas com falta de professores para atender a demanda escolar, reportando a Tardif (2011, p.33):

No âmbito da modernidade ocidental, o extraordinário desenvolvimento quantitativo e qualitativo dos saberes teria sido e seria ainda inconcebível sem um desenvolvimento correspondente dos recursos educativos e, notadamente, de corpos docentes e de formadores capazes de assumir, dentro dos sistemas de educação os processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem a base da cultural intelectual e científica moderna.

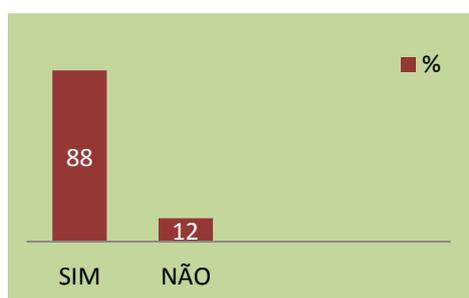
Neste contexto, o professor é um elemento chave para desencadear o processo educativo na perspectiva de atender às exigências da sociedade moderna, e para tal, a formação continuada se apresenta como condição para atualização do professor, espaço que deve ser assegurado, a socialização das vivências sociais e educativas de forma que garanta o acesso aos saberes sociais disponíveis.

A pesquisa nos aponta que 40% dos professores pesquisados atuam exclusivamente no ensino fundamental, deixando que esse nível de ensino tem maior predominância na oferta, enquanto o ensino médio aparece com 15% de professores atuando exclusivamente nesse

nível de ensino. Por outro lado, indica um contingente significativo com 36% de professores que atuam nos dois níveis de ensino da educação básica, ensino fundamental e médio. O que exigirá dele maior habilidade e competência para conviver com realidades distintas.

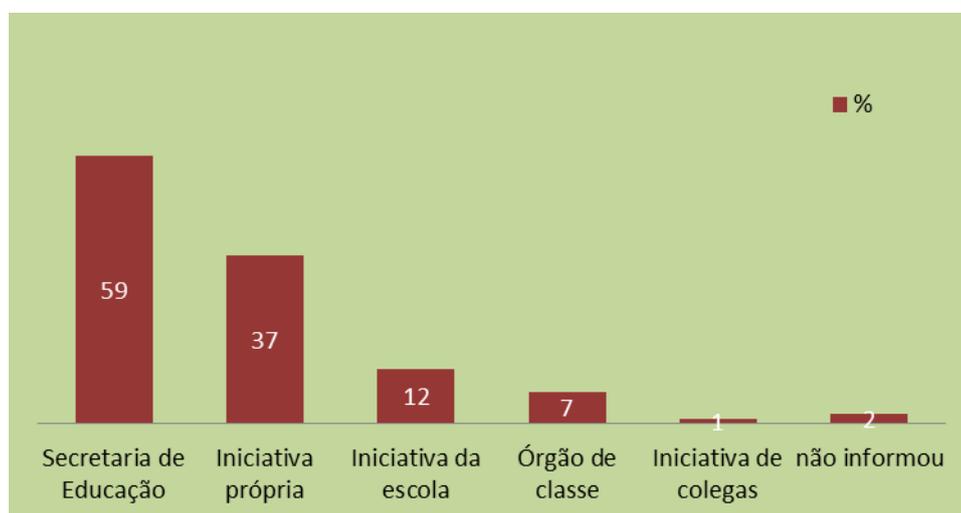
Analisando os resultados representados abaixo pelo gráfico 4, quanto da participação dos professores nos cursos de aperfeiçoamento ou atualização relacionados a áreas de atuação apresentou o seguinte resultado.

GRÁFICO 4 - PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO



88% afirmaram ter participado e, quando questionados quem foi o responsável pela promoção do curso, apontou para os seguintes dados: (gráfico 5)

GRÁFICO 5 - RESPONSÁVEL PELA PROMOÇÃO DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO E ATUALIZAÇÃO



A Secretaria de Educação aparece como a maior responsável pela promoção dos cursos de aperfeiçoamento e atualização, direcionado ao professor, portanto cumprindo com seu papel de gestora das políticas educacionais. Para Tardif (2011, p.37) “No plano institucional, a articulação entre essas ciências e a prática docente se estabelece,

concretamente, através da formação inicial ou contínua dos professores”. Como também chama atenção a iniciativa do próprio professor buscar se aperfeiçoar no seu objeto de trabalho, o que assegurará um exercício profissional mais qualificado, fica claro a responsabilidade e o reconhecimento das suas necessidades para obter um melhor desempenho profissional, como afirma Tardif (2011, p.37), “é sobretudo no decorrer da formação que os profissionais entram em contato com a ciência da educação”.

A escola, espaço onde os professores externam em prática seus saberes profissionais, e sociais, se relacionam com outros saberes, com outras práticas, com diversos interesses e necessidades, sendo um espaço desafiador, instigante, mediador das relações ali estabelecidas, que denuncia as dificuldades que precisam se superadas, como anuncia os resultados das ações bem sucedidas. Considerando os resultados da pesquisa, percebemos que a escola, enquanto instituição, ainda é muito tímida na sua autonomia de intervir na formação continuada dos professores, a partir das suas necessidades, ainda está presa as amarras do órgão central, ficando à mercê de suas decisões, levando-os a buscarem a própria formação continuada. Em telação à escola Estrela (2003, p.56) se reporta:

A escola tem uma ação cotidiana a desempenhar, intensificando as suas preocupações formativas de cidadãos dotados de uma consciência social crítica em relação aos contextos locais, nacionais e internacionais e à sua historicidade.

A escola precisa deixar de ser um espaço de transmissão de informação e começar a desenvolver ações que viabilize a análise crítica, que produza novos saberes, que esteja em permanente vigilância na busca de novos saberes que vão surgindo, que identifique com presteza suas debilidades e sobretudo que assegure aos seus professores condições para repensar sua prática pedagógica, que articule sua capacidade de resignificar seus saberes. Este é um dos maiores desafios. Libâneo (2009, p.28) faz a seguinte referência:

O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor.

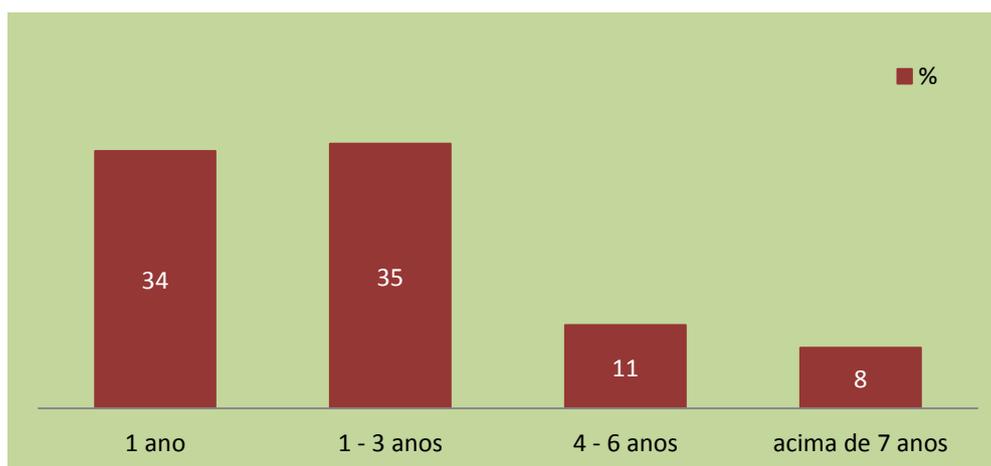
Portanto, a formação continuada, como diz Paulo Freire, a partir do “Chão da escola” é condição para que o professor esteja preparado, se constitua profissionalmente na perspectiva de interagir com os alunos, atendendo de forma eficaz suas necessidades.

A escola é um espaço por excelência de socialização, de construção de conhecimento, de confronto dos diversos saberes, que tem como princípio, não só ensinar a decodificar, mas sobretudo de formar o cidadão, respeitando sua identidade e reconhecendo outras identidades. Estrela, em seu livro cita R. Canário (1994) que diz: “mudar a instituição implica mudar as suas relações com o mundo envolvente e, só assim, a formação continuada poderá ter efeitos na escola, enquanto centro da comunidade educativa”.

O que significa a necessidade de mudanças a serem desenvolvida por esses profissionais com maior senso de responsabilidade, estabelecendo uma relação respeitosa e democrática.

Outra questão levantada é o tempo que participou dos cursos de aperfeiçoamento ou atualização, temos o seguinte resultado:

GRÁFICO 6 - TEMPO DA ÚLTIMA PARTICIPAÇÃO DOS CURSOS DE APERFEIÇOAMENTO OU ATUALIZAÇÃO



A pesquisa aponta que o tempo de participação dos cursos varia entre menos de um ano até mais de sete anos, tendo maior concentração em menos de um ano e de um a três anos, totalizando 69%, evidenciando a descontinuidade com o processo formativo, onde nem todos são contemplados; 11% afirmaram não participar dos cursos entre quatro a seis anos, um bom tempo, para uma sociedade globalizada, onde os conhecimentos são renovados muito rapidamente, na mesma direção segue para os 8% que responderam que há mais de sete anos não têm participado. Situação que contribui para uma desprofissionalização do docente, que perde referências significativas da ação educativa, como da sua área específica de atuação.

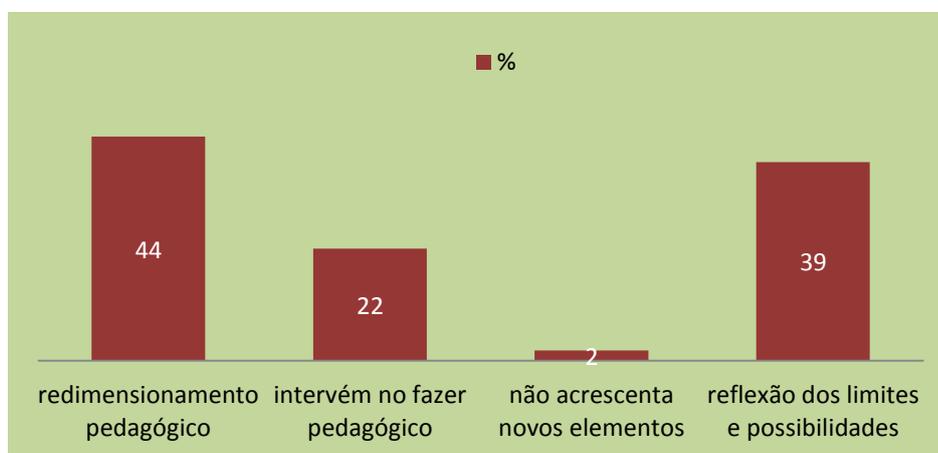
Os professores se confrontam com diversos desafios, um deles é de ensinar o outro, é manter os alunos interessados pelo estudo, quando muitos trazem consigo uma história de vida comprometedora, que não se alinha aos interesses da escola, mas que são obrigados a frequentá-la, por conta de uma legislação, acumulando em muitos, experiências não bem sucedidas, perdendo o interesse pela escola e a atenção com o que está sendo ensinado nela. É como se estivesse frequentando-a, mas a escola não é referência para ela, trazendo problemas para o professor que termina sendo atingido no seu exercício profissional, perdendo aos poucos a motivação e mexendo inclusive na sua autoestima, na qual a relação estabelecida entre professor e aluno fica sobre tensão e a escola como um todo.

A atuação do professor exige uma formação sólida, não só conhecedor do objeto de estudo da sua disciplina, como das questões pedagógicas, o que lhe permite abertura para dialogar, discutir e refletir questões que interferem nessa relação. Neste sentido, a formação continuada passa a ser percebida como espaço de ação, reflexão-ação, como faz referência Silva (2008, p.110)

Para um bom desempenho das suas funções, o professor tem de possuir uma sólida formação contínua e continuada, desligada de uma lógica de oferta e procura individual; que não seja geradora de práticas tendencialmente uniformes. Formosinho e Ferreira e Silva.

O professor ao reconhecer suas necessidades, deposita na formação continuada, respostas para suas dificuldades em solucionar questões ligadas ao exercício profissional, quando questionado sobre a contribuição que a formação continuada traz para seu fazer pedagógico. Ver gráfico 7.

GRÁFICO 7 - FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA CONTRIBUIÇÃO NO FAZER PEDAGÓGICO



A pesquisa indica que 98% dos professores receberam contribuição da formação continuada no seu fazer pedagógico. Diante deste quadro, a formação continuada na ótica do professor é importante, remetendo aos programas de formação continuada uma responsabilidade maior e necessariamente uma maior articulação com as reais necessidades da escola / professor, para atender cada vez mais às novas exigências, fruto de uma nova sociedade que vem se impondo em decorrência dos avanços tecnológicos. Nesse contexto são os professores responsáveis pelo fracasso escolar, pelo baixo desempenho do aluno, em relação a esse entendimento, Flores (2004, p. 129) afirma: “contudo, se, por um lado são culpados do que ocorre mal no sistema educativo, por outro, são vistos como detentores da chave do sucesso da educação”.

As necessidades voltadas para assegurar a qualidade do desempenho profissional, cabem ao poder público responder concretamente a esses desafios. Não basta monitorar os resultados estatísticos, para responder às metas pré-determinadas, traçadas pelos organismos internacionais, que primam por uma pedagogia de resultados, onde as ações do professor são controladas, atuando como implementador de “políticas de qualidade”. “Os professores ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins”. Tardif (2011, p.33), o que justifica a presença da formação continuada, articulada com os interesses do professor, que leva na pesquisa a 98% acenar positivamente a contribuição da formação continuada, no fazer pedagógico.

É preciso que os conteúdos programados no decorrer da formação continuada considerem o contexto sociocultural em que o professor atua. O professor ao ser indagado a respeito das temáticas propostas pelo programa de formação continuada x reflexões da prática docente. Ver gráfico abaixo.

GRÁFICO 8 - AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS VIVENCIADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA



Neste aspecto a pesquisa aponta que 59% dos entrevistados afirmam que as temáticas propostas pelos programas de formação continuada contribuem para reflexão da sua prática pedagógica, por outro lado temos que considerar um contingente significativo de 41%, dos entrevistados, se posicionarem com restrições, ou seja, desses, 11% se declaram não contribuir para reflexão da sua prática pedagógica. Entendendo que a formação continuada do professor na perspectiva de Gomez (1998, p.378)

Os papéis e as tarefas dos especialistas externos à sala de aula e à escola só poderão justificar-se, dentro dessa perspectiva educativa, à medida que sirvam para facilitar e apoiar a prática reflexiva dos que participam no intercâmbio educativo. Isto só pode acontecer se os especialistas externos participam em processos de colaboração abertos e negociados com os professores / as e não como agentes externos que ocupam uma posição privilegiada de influência e conhecimento.

Os dados denunciam a ausência de articulação entre professores e formadores. Os programas de formação continuada, considerando espaço de socialização, de ampliação de conhecimentos, que deve ter o foco voltado para desenvolver no professor a capacidade de reflexão, da sua prática social e do seu fazer pedagógico, na perspectiva da ação transformadora e inovadora, tem falhado, fica explicitado. Indagamos, o que se quer com a formação continuada? Aonde se quer chegar? Para quem está sendo pensada? Se desconhecemos o professor como sujeito e construtor de um conhecimento e vivências do cotidiano, a sala de aula, a formação continuada não acontece no isolamento, como nos lembra Severino (2011, p. 132)

[...] a formação se caracteriza por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de plena autonomia do sujeito.

[...] a interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.

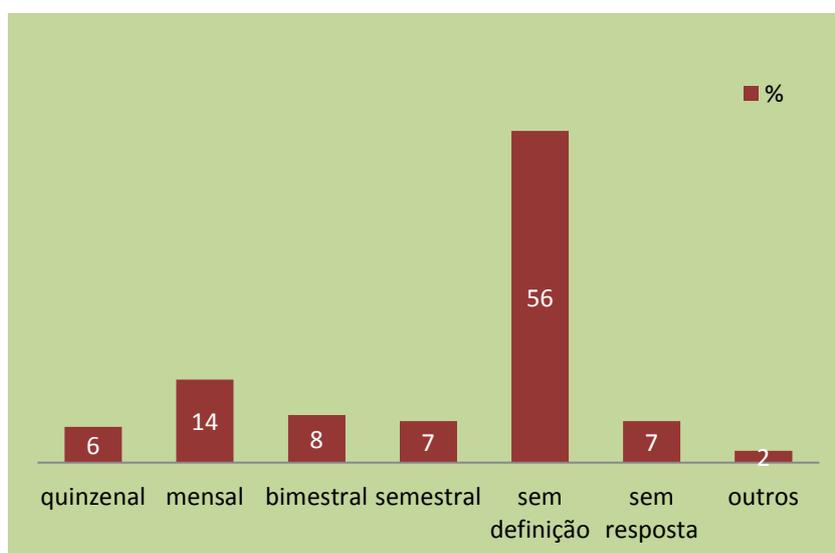
A formação continuada objetiva colocar o professor frente aos novos saberes que vão sendo construídos, de forma que subsidie o a se manter informado das mudanças e novas concepções do seu fazer. Há de reconhecer a bagagem que traz consigo e a partir dela resignificar suas ações, sem perder de vista que entre esse binômio está presente a reflexão, isso tem que fazer parte da ação formadora ação – reflexão – ação.

O que motiva então o professor a participar dos programas de formação continuada? A obrigatoriedade por parte dos gestores? As prestações de contas dos incentivos voltados

para esse fim ou o desconto das faltas no seu salário? A participação dos professores na formação continuada em muitos casos é de telespectador.

Quando questionados sobre os períodos em que ocorre a formação, 56% dos entrevistados declaram não ter cronograma definido, demonstrando falta de continuidade, num percentual menor, 36% afirma que os encontros ocorrem com calendário definido, o que nos remete a pensar quais interesses institucionais está assegurando essa sistemática. Ver gráfico 9.

GRÁFICO 9 - PERIODICIDADE DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA



Revelam ainda os professores que no decorrer dos encontros destinados à formação continuada ocorre distribuição de material didático, 47% responderam afirmativamente. Quando questionados se o material trabalhado contribui para melhoria da prática docente 61% afirmam que sim, o que significa dizer que a formação continuada quando planejada e organizada proporciona elementos que serão postos em prática, pois o que foi trabalhado entrou em sintonia com o fazer pedagógico, ganhando dessa forma capilaridade, como expressa Imbernón (2010, p.108)

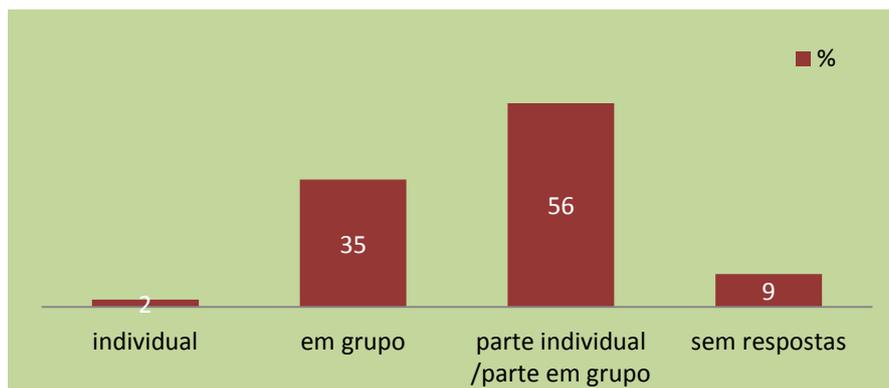
No entanto, se apenas pensarmos que a formação é necessária, esquecendo os demais elementos, o debate sobre a formação dos professores limita-se a tentar mudar os indivíduos, seus conhecimentos, sua forma de agir. Nesse sentido, deparamo-nos com professores mais informados e, muitas vezes, mais entediados, mas nada mais que isso.

A metodologia de trabalho adotada na formação continuada prevalece o trabalho misto, ou seja, individual e em grupo, ver gráfico 10, Morin (2009, p.66)

É preciso, em certos casos, juntar princípios, ideias e noções que parecem opor-se uns aos outros.

[...] Neste contexto, o princípio é necessário para afrontar realidades profundas que, exatamente unem verdades aparentemente contraditórias.

GRÁFICO 10 - METODOLOGIA ADOTADA



Conduzir a formação nessa perspectiva de confronto das ideias, da troca das experiências e saberes, se constitui um canal de interação que resulta na construção e reconstrução de novos saberes, porém é preciso maior investimento na condução da metodologia que estabeleça o confronto e o diálogo no sentido de direcionar um novo entendimento e os sujeitos envolvidos sintam-se partícipes da sua formação.

A condução dos programas de formação continuada leva os professores a apontarem pontos positivos, bem com identificar falhas, ver tabela 2.

Tabela 2 - Identificação dos Pontos Positivos na Formação Continuada

Identificação dos pontos positivos	%
Domínio dos conteúdos e segurança dos formadores	27
Metodologia de trabalho	27
Seleção de conteúdos com interesses do grupo	28
Interação do grupo	38
Troca de experiências	72
Não identifica pontos positivos	12
Sem respostas	8
Não houve para educação física	1

Reafirmando que a troca de experiência entre os professores é um momento significativo de reflexão, de ampliação e enriquecimento de novos saberes, não só de conteúdo, mas da sua condução, 72% dos professores ao afirmarem a troca de experiência como ponto positivo da formação continuada, sinalizam a importância do diálogo entre os pares que vivenciam situações semelhantes, em contextos diferentes, e que uns aprendem com os outros, Imbernón (2009, p.64) afirma:

O diálogo ajuda-nos a entender a contradição como parte da compreensão da realidade educacional e profissional. Assim, o respeito à diferença aparece como elemento importante para se ver a unidade a partir da diversidade.

Partindo desse entendimento a formação continuada não deve ser caracterizada como um momento em que o professor tenha sua participação obrigatória, mas, porque lhe proporciona condição para melhorar e se reconhecer responsável pela sua profissionalização. O segundo ponto apontado pelos professores na pesquisa, está à interação do grupo, o que vem reforçar a necessidade de se manter o convívio entre os pares, onde possam socializar suas experiências, dificuldades e superações. Esse processo Imbernón (2010, p.103), faz citação de Morin (1996, p.199) a respeito do princípio recursivo ou recursividade, o qual permite analisarmos a formação como algo em permanente construção, em que os professores “Converte-se em produtos e produto em uma relação de complexidade necessária em que não importam os processos nem os tempos, mas sim, os produtos que se inter-relacionam e que são independentes”. Ressalta Imbernón (2009, p.64)

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas, competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas cada um a seu modo.

O isolamento acaba por se introduzir na rotina, o desencanto e, provavelmente, a desilusão da paixão pelo que se faz. O isolamento gera incomunicação, guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa.

O programa de formação continuada como vimos, anteriormente, não pode estar voltado apenas para o conteúdo, mas, para um todo; a seleção de conteúdos, pertinentes aos interesses dos professores formadores, a metodologia de trabalho adotada e o domínio dos

conteúdos aprofundados e conduzido para a reflexão a apropriação são os principais pontos positivos apresentados na formação continuada.

É preocupante quando consideramos os que não identificam pontos positivos somados aos que não responderam, totalizando 20%, nos exige uma maior reflexão, como a formação continuada tem chegado a esse professor, que se sente isolado, que desempenha uma profissão complexa, que lhe exige acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo, cada vez mais globalizado, e que está relacionado com seu exercício docente, com a sua profissão, este é um desafio aos formuladores da política de formação continuada, focalizar no que define Morin (2009, p.64): “De um lado, temos a inteligência tecnocrática, cega, incapaz de reconhecer o sofrimento e a felicidade humana, o que vem causando tantos desperdícios, ruínas e infelicidades e, de outro a miopia alucinada do voltar-se para si mesmo”.

A necessidade de uma aproximação junto a esses professores, no sentido de trazê-los para a roda de debates, possibilitando externar seus anseios e perspectivas.

A identificação de falhas na condução da formação continuada, ver tabela 3.

Tabela 3 - Identificação de Falhas na Formação Continuada

Identificação de Falhas	%
Conteúdo desvinculado do interesse do grupo	27
Falta de domínio e clareza dos formadores	18
Metodologia inadequada	23
Ausência de encontros sistemáticos	53
Não identifica falhas	11
Sem respostas	11
Outras	2

Nesta questão os professores pesquisados se posicionam em mais de uma proposta, porém, prevaleceu com 53% a ausência de encontros sistemáticos, os quais contribuem para a desmotivação e a descrença na formação continuada. Bem como o registro de conteúdo desvinculado do interesse do grupo. Neste caso se evidencia a falta de articulação entre

formadores e professores cursistas, prevalecendo a ideia dos formadores de que o professor deve saber, desconhecendo o que afirma Imbernón (2009, p.44) “A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática”.

A articulação entre formador e situação problema vivenciada pelo professor em seu cotidiano escolar é fundamental, para se estabelecer uma relação que rompa com a visão autoritária, descontextualizada, conteudista dos programas de formação continuada, distante da realidade do professor, que empurra para sua desmotivação e desprofissionalização. Essa posição reflete na escolha do formador por metodologia inadequada, que não favorecem a participação efetiva do professor no processo formativo, e no próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

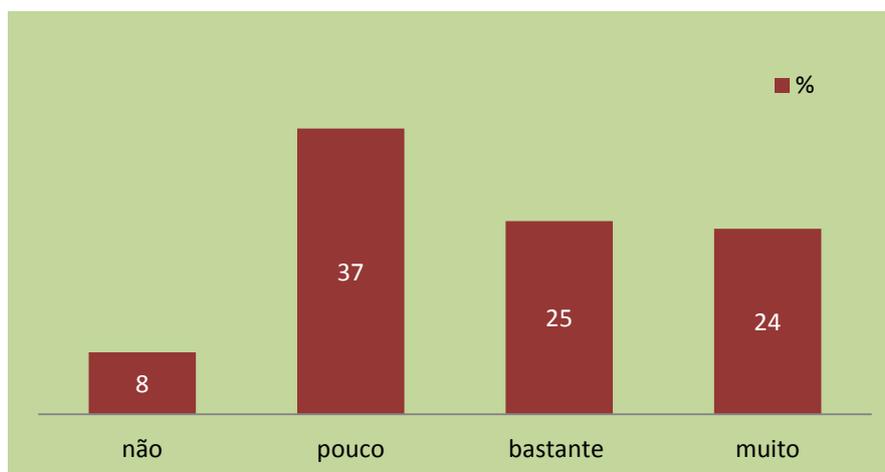
A participação dos professores pesquisados nos programas de formação continuada, ver gráfico 10, é de 76% o que indica uma necessidade de estabelecer condição para envolver todos os professores em exercício participarem da formação continuada como vimos ao longo desse trabalho, a concepção de formação continuada como espaço de reflexão da prática pedagógica, de construção e reconstrução de saberes e da profissionalização do professor.

GRÁFICO 11 - PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA



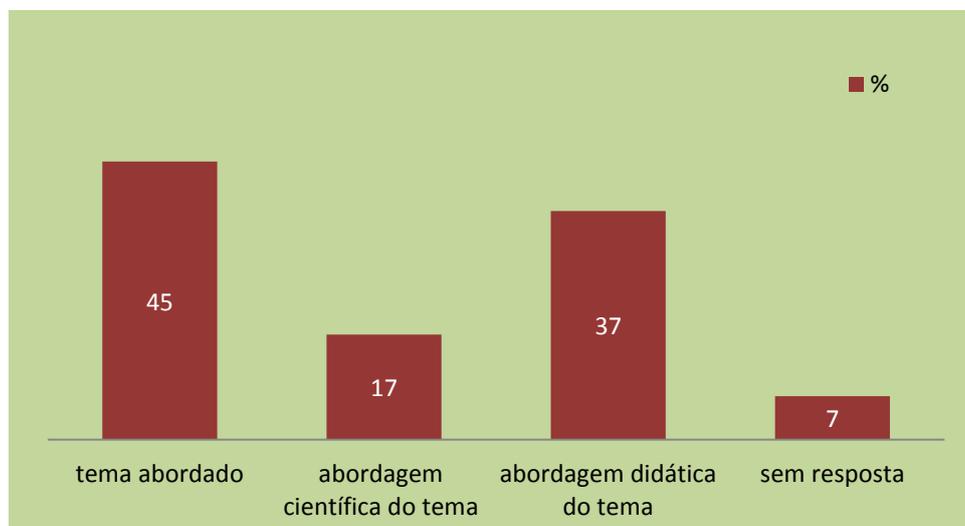
Os programas de formação continuada ver gráfico 11, no que tange ser instrumento de contribuição de reflexão da prática pedagógica precisam ser ampliados, mais alargados, considerando que a formação continuada deve objetivar a condição de o professor vir a ser sujeito, protagonista da sua formação.

**GRÁFICO 12 - PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE
DESPERTAM INTERESSE NO PROFESSOR**



Constata-se que 49% do professorado se sente motivado a aprofundar-se e reorganizar sua prática pedagógica, porém, considerando os que se posicionaram contrários, 51%, significa que, para a maior parte dos professores, a formação continuada não atende suas necessidades e expectativas. É preciso que os formadores ao planejar a formação continuada preocupem-se também com o engajamento dos professores no processo formativo, ser protagonista da sua profissionalização. Os professores ao responderem os aspectos de interesse na formação continuada, ver gráfico 13, apontam para os temas abordados, e o modo didático como esse tema é tratado, o que significa a expectativa do professor ao participar da formação continuada objetivando atender suas necessidades imediatas, justificadas por uma cobrança de resultados, onde os professores estão submetidos a uma permanente tensão.

GRÁFICO 13 - ASPECTOS DE INTERESSE DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA



Nóvoa (1995, p.24)

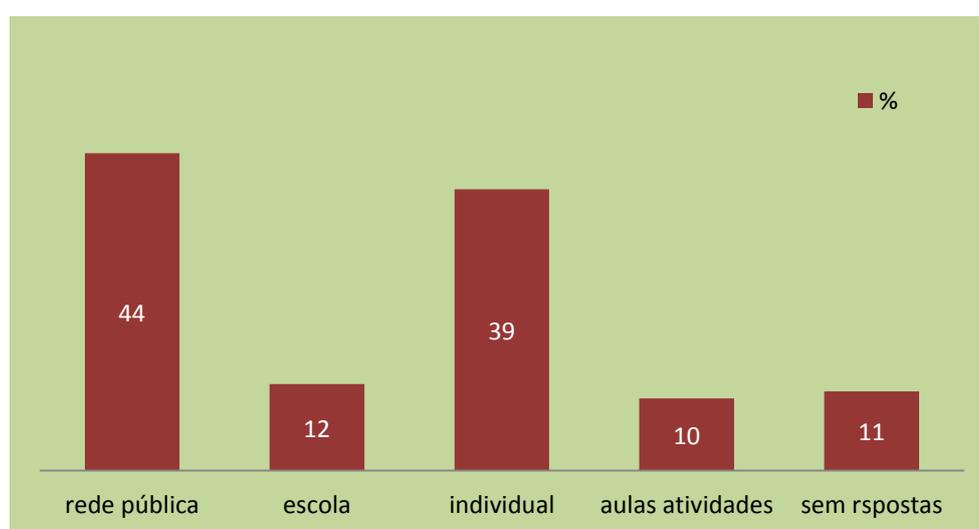
Trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinhar as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional, Por outro lado, a tendência no sentido de intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades.

Essa condição favorece ao professor buscar respostas prontas, acabadas, para suas necessidades imediatas, ao mesmo tempo em que contribui para a sua desvalorização profissional.

A formação continuada deve estar atenta para se constituir em espaço de formação crítica e reflexiva, estimulando os professores a serem protagonistas do seu processo formativo. Portanto, a formação continuada dos professores não se esgota no tempo e espaço em que é programada oficialmente. Nóvoa (1995, p.25): “Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

A formação continuada que mais atende às necessidades do professor são as promovidas pelo sistema público de ensino, como mostra o gráfico 14.

GRÁFICO 14 - INSTÂNCIAS ORGANIZATIVAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA



Como afirma Demailly (1995, p.143):

[...] o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores. [...] os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa (oficial), o lugar depositário dos programas, que pode ser o Estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores.

A ausência do professor nas decisões curriculares do ensino, o torna cada vez mais dependente das decisões dos órgãos oficiais, pois é ali onde o professor sofre pressão para dar respostas satisfatórias aos índices de rendimento escolar, ao cumprimento de metas definidas pelos organismos internacionais. Ao professor, cabe a responsabilidade de por em prática a política de currículo definida pelo sistema educacional, para isso é preciso que entenda o que deve ser ensinado e apreendidos pelos alunos da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), o que tem definido as políticas de formação continuada a se programar para a implantação do currículo.

A nova concepção de currículo, de trabalhar o ensino por competência, a transversalidade e a interdisciplinaridade, coloca o poder público, estaduais, municipais e a própria escola, tomar para si a responsabilidade de conduzir a formação continuada, voltada para atender aos programas específicos. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, pelo governo federal, indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola, de cada rede escolar com base no rendimento do aluno que estabelece metas a serem alcançadas. Pressiona para que os sistemas de ensino se empenhem em assegurar a formação continuada, voltada para responder aos desafios estabelecidos, no sentido de assegurar a melhoria da qualidade do ensino expressa em qualitativos alcançados, o que justifica o empenho dos sistemas de ensino público conduzir a formação continuada dos docentes, direcionada para vivenciar o currículo.

Por outro lado, é registrada a iniciativa do próprio professor na busca de formação continuada, o que demonstra o interesse e o reconhecimento de se integrar aos pares, de debater e discutir sua prática pedagógica, livre das amarras diretivas e de intencionalidades de resultados imediatistas. Thurler (2002, p.90)

Para se ter êxito nessa operação difícil e delicada, hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se o máximo de competências e fazendo o

que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo.

A escola ainda não se reconhece como espaço por excelência da formação continuada do professor, ficando tutelada pelas iniciativas do poder central, em que o professor não sente o seu espaço de trabalho, a escola, como *locus* privilegiado para acontecer a formação continuada.

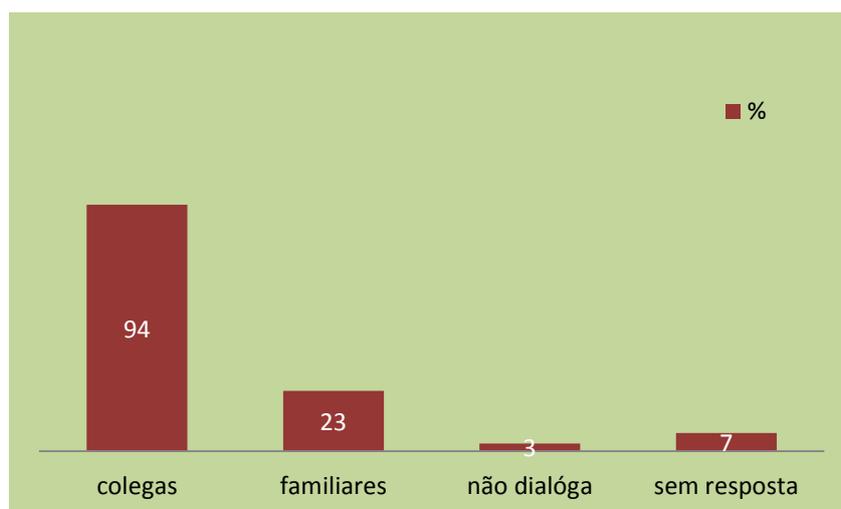
Os sistemas ao detectar as necessidades de intervenção, da atuação do professor em responder aos desafios observados, tem que trazer para o ciclo de debate, o sujeito que será responsável pela implementação. Logo essa decisão não poderá ocorrer de forma autoritária, nem por decreto, deve acontecer de forma que o professor sinta-se livre, com liberdade de engajar-se como partícipe que contribui, opera e executa e avalia sua prática, seus procedimentos, na superação dos desafios.

As novas exigências colocadas para o professor desenvolver na escola tende estabelecer um distanciamento entre a idealização da profissão e a realidade do trabalho que é chamado a desempenhar. Contraditoriamente, esse profissional é escalado, e está preparado para “desenvolver uma prática contextualizada, atenta às especialidades do momento, à cultura local ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. Gatti (2011, p. 25). É preciso que a escola se organize e assegure condições de trabalho aos professores, a partir da autonomia escolar, de decidir coletivamente, como solucionar seus desafios.

O contexto, no qual o professor atua é complexo, não favorece a valorização profissional, nem contribui para sua autoestima.

A formação continuada tem estimulado os professores a estabelecer um diálogo entre os pares (ver gráfico 15), nestas questões, o professor pesquisado assinalou mais de uma possibilidade, ficando registrado que a maioria absoluta dos professores quando participam do programa de formação continuada é estimulado a aprofundar as discussões com os pares, o que significa que o mesmo continua no processo de reflexão, de construção coletiva, como vimos anteriormente. A formação continuada não acontece apenas em um determinado espaço, momento, mas principalmente dos resultados por ela provocado, da inquietação, da busca do diálogo entre profissionais, canal para reconhecimento da profissionalização.

GRÁFICO 15 - COM QUEM SOCIALIZA A FORMAÇÃO CONTINUADA RECEBIDA



A estrutura organizativa da formação continuada é constituída por formados e formadores, esse último, há tempos atrás era considerado um especialista experts, com respostas prontas, que detinham um conhecimento maior, e estavam destinados a manter o professorado “atualizado”. Essa forma de conceber o papel do formador, hierarquizado, os detentores do saber daqueles que no dia-a-dia trabalham e vivenciam experiências, as mais diversas, a necessidade de manter o diálogo é importante, não só no sentido de provocar o professor quando este é desafiado, O trabalho do professor é dinâmico, sujeito a mudanças de acordo com suas experiências, possibilitando-o construir sua identidade profissional. Tardif (2009, p. 195)

Todo trabalho humano possui fins, que se manifestam sob diversas formas no decorrer da ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamentos, etc. Esses fins podem ser formalmente declarados e apresentados, ou marcar durante a ação, por exemplo, pela pressão das circunstâncias. Além disso, os fins dificilmente são dados de uma vez por todas.

Logo, o exercício docente quando dialogado entre os pares, contribui para a reconstrução e ressignificação dos fins, os que não são imutáveis, estão sujeitos a mudanças a partir das vivências. A pesquisa nos aponta que a necessidade do professor falar a respeito de suas ideias e concepções extrapola a própria comunidade de professores, sendo levado por 23% dos pesquisados para o núcleo familiar, envolvendo a família a conhecer o campo específico onde se desenvolve o seu trabalho. Raríssima exceção, são àqueles profissionais do ensino, que após um processo formativo, não se sente instigado a ampliar as ideias com os pares.

4.1.1 O que diz o professor sobre a relação: professores em formação e professores formadores

As mudanças, hoje, ocorridas no mundo globalizado e tecnológico coloca a escola no centro do debate, em que novas exigências desafiadoras são apresentadas, não só em relação ao currículo, mas sobretudo na formação dos professores, postas pelas sociedades contemporâneas, como a tecnologia, a diversidade cultural, a ética e a consciência ecológica. Pensar a formação de professores, hoje, requer uma reavaliação, tendo as mudanças do mundo contemporâneo como paradigma de onde se quer chegar. Qual o papel da escola e da ação do professor nesse contexto social? Pressupõe, portanto, reavaliar seus objetivos curriculares, exercício docente e conteúdos de ensino.

As exigências do mundo contemporâneo, não desafiam apenas a escola a responder pelas transformações na educação, outras instâncias também são exigidas, com adequamento ao mundo contemporâneo. O Estado implementador de políticas públicas se cerca de instrumentos que legitima ação mais direta, como a Lei de Diretrizes de Bases da educação Nacional – Lei 9698/96, que reconhece a formação continuada de professores, como direito a ser assegurado. O Plano Nacional de Educação (PNE) segue na mesma direção, o Regime de Colaboração entre os entes federados e Decretos presidenciais na definição de quem são os profissionais da educação e a Lei do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica, que estabelece percentuais para pagamento de salários e recursos destinados à formação continuada. A Lei do Piso Nacional Profissional dos Professores da Educação Básica exigiu do poder público que a formação continuada fosse inserida no sistema educacional, muitas vivenciadas em serviço.

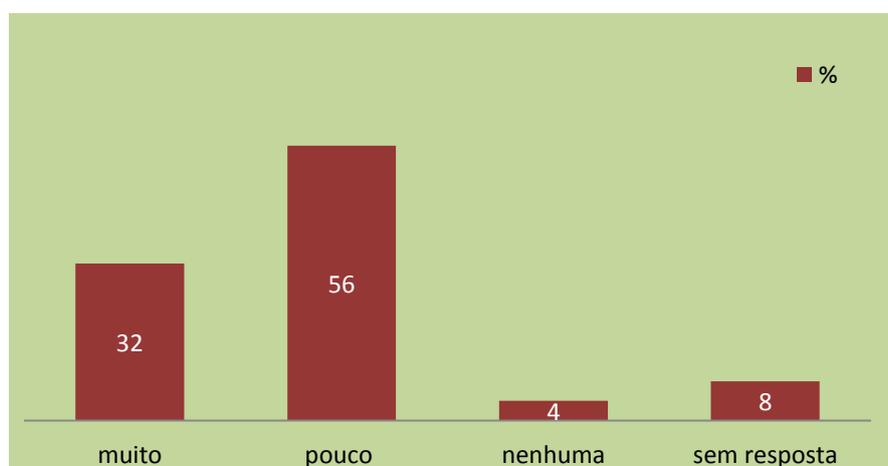
É na Educação Básica que se vivencia maior intervenção, na sua reorganização e competências administrativas, ampliação do tempo de escolaridade obrigatória, universalização da educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio, bem como redefinição das propostas curriculares. O movimento social, com a tomada da redemocratização do país, se reorganiza em defesa dos seus direitos e exige reconhecimento da diversidade cultural, na definição das políticas educacionais no Brasil, como indígenas, quilombolas e afrodescendente. São situações que contribuem para maior complexidade da ação pedagógica do professor docente. Reforçando a necessidade de estabelecer um diálogo entre as diferenças, no sentido de se conhecer uns aos outros, a formação inicial, que formava o professor numa concepção e educação única para todos, na realidade da escola, nas relações

estabelecidas entre o processo de ensino, não atendia o professor ficava cada vez mais distanciado da realidade do aluno concreto.

As mudanças de procedimentos pedagógicos não residem apenas no professor, é preciso que a escola também seja protagonista do processo de transformação, como os formadores. A trajetória dos professores e de sua formação é marcada por dependência, necessidades de apoio, suporte que os subsidiem no seu exercício docente. A submissão, a hierarquia, alguém que dite o que fazer, e como fazer, são situações que contribuíram para o não reconhecimento da identidade profissional e falta de autonomia. Imbernón (2010; p.770) “Durante as últimas décadas foram abertas importantes buscas nessa pedagogia do “subsídio e da dependência”, dando-se importância a subjetividade dos docentes”.

O professor pesquisado, ao ser questionado sobre a interação entre professor e formador apresentou o seguinte resultado (ver gráfico 16)

GRÁFICO 16 - INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E FORMADOR



Situação que demonstra que as relações estabelecidas entre formandos e formadores precisam ser melhor refletidas, na perspectiva de romper com a ideia hierárquica do conhecimento, segundo Imbernón (2010, p. 77)

[...] a compreensão de que a experiência não é neutra, mas eminentemente subjetiva, comprometida com valores éticos e morais, e a crença na capacidade dos professores, por outro lado normal, de serem sujeitos de conhecimento, de dar valor e identidade, de gerarem um conhecimento pedagógico que estrutura e orienta sua teoria e prática.

A formação continuada de professores no contexto atual faz-se necessário entendermos sua trajetória e como foi concebida em diferentes momentos, partindo dos estudos realizados por Imbernón (2010, p.15;16;17) situa a formação continuada em quatro momentos, caracterizando-os de acordo com o contexto histórico, ficando assim estabelecido:

Até os anos de 1970, início da formação continuada, caracterizada pelo individualismo, (cada um por si) aplicava-se à formação continuada a ideia “forme-se onde puder e como puder”. Este período é marcado pela condição do professor, ser responsável pela sua formação. Foi uma época de descobertas e ideias diferentes sobre as questões relacionadas com a formação continuada, com outro olhar, vindas de um mundo em que a censura não permitia a circulação de ideias que não convergissem com as suas. Neste período, formavam-se poucos professores, que concentrava o conhecimento que durava toda sua vida profissional.

A segunda etapa, nos anos de 1980, Imbernón caracteriza como paradoxo da formação, vinculada ao desenvolvimento industrial que vai exigir mudanças na escola e na condução do trabalho docente. As universidades começam a preparar programas de formação continuada, tendo por hora a observação, avaliação, portanto, a metodologia adotada era o treinamento. Os docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e acreditando que havia soluções teóricas para tudo e para todos.

Nos anos de 1990, a formação continuada é institucionalizada e em alguns países, surge a ideia de adequar os professores ao tempo atual, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, de adequá-las às necessidades, demandadas presentes e futuras.

A formação continuada passou a ser realizada através de treinamentos, de cursos padronizados, que possibilitam aos professores a adquirir conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros, que objetivando produzir mudanças de atitudes junto aos professores e esses repassariam para a sala de aula. Nesse modelo compete ao formador solucionar as atividades formadoras que consideram pertinentes e que deveriam ajudar os professores alcançar os resultados esperados. Paradoxalmente é o período de questionamento frente ao modelo de formação continuada que vinha sendo implementado, o modelo de treinamento que criava dependência dos professores, buscando receitas prontas e acabadas, para por em prática nas mais diversas e diferentes realidades. O professor estava sempre na busca que alguém lhe ensinasse a ensinar,

depositava crença nos especialistas e estes eram tidos como os iluminadores e detentores do saber.

Esse período é marcado pelo movimento, frente a esse modelo “treinamento”, novas ideias e conceitos vão sendo incorporados, novas literaturas pedagógicas são traduzidas trazendo contribuição significativa, não só em fundamentar, com base teórica, a crítica que se fazia ao modelo de formação vigente, como também criar perspectiva de mudanças. Surgem novos modelos de formação, em serviço (escola), seminário e a figura do assessor, como ressalva Imbernón (2010, p.21). Neste período os conflitos de ideias, concepções, de disputa inclusive dentro do próprio movimento. A situação vivida na Europa, também é vivida no Brasil, que iniciava seu processo de redemocratização, em que as novas ideias passam a ser discutidas e assimiladas junto às universidades e dos professores vanguardistas. Muitos são chamados a compor as equipes de governo e vão implementar novo modelo de formação continuada, período da desmistificação pedagógica, tecnicista, positivista, em prol dos limites e possibilidades, da ressignificação da prática pedagógica. O professor começa a se ver nessa perspectiva como sujeito do processo de ensino; o aluno passa a ser visto não mais como um objeto depositário de conhecimentos transmitidos pelo professor, mas alguém que pensa, vive, interage, constrói novas compreensões e conhecimentos. Foi a época da resolução do pensamento pedagógico no Brasil e não tinha, mais como impedir que essas ideias fossem amadurecendo e os professores fossem tomados por uma consciência política do seu papel profissional, saindo para uma participação crítica reflexiva da ação educativa e social.

Todo esse cenário influencia o professor, alguns mais ávidos por mudanças imediatas em sua prática pedagógica, e outros mais cautelosos, sentindo-se inseguro com o novo. Os formadores também sentem-se inseguros, antes vistos como iluminados, espelhos, agora passavam a ser questionados, e confrontados diante de uma nova concepção de educação, formação, ensino e aprendizagem.

O ano de 2000, Imbernón, classifica como período da busca de novas alternativas, período em que os conflitos das concepções educacionais estão expressos, as mudanças no mundo produtivo e tecnológico acontecem com rapidez, a globalização influencia a cultura, os meios de comunicação cada vez mais sofisticados e exigentes com os profissionais da educação, instalando, assim, a crise da profissão de ensinar. Passa a ideia de que os professores no exercício profissional não atendiam às novas exigências do mundo

contemporâneo, suas práticas são consideradas obsoletas, as estruturas escolares inadequadas para o novo século.

Esse foi o período em que o Brasil assistiu o maior número de desistência profissional dos professores docentes. Pesquisa encomendada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, junto ao Departamento de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (UNB), constata a síndrome de Burnout, (desistência da profissão docente) bem como a baixa estima que empurra o professor a desenvolver outros tipos de doenças, como depressão e síndrome do pânico.

Nesse contexto, a formação continuada passa a ser concebida, não mais voltada para assegurar o domínio do conhecimento das disciplinas científicas ou acadêmicas, como se refere Imbernón (2010, p.23) “mas de estabelecer novas formas de relacionamentos, participativos na formação continuada de professores”. Em relação a esse entendimento de formação na pesquisa, fica claro que a concepção da formação continuada com base na participação dos professores docente é algo ainda em processo, precisando avançar, no sentido de romper com o distanciamento estabelecido na relação entre professor e formador. Esse resultado demonstra que o modelo de formação docente desenvolvido no Brasil, a cultura hierarquizada dos detentores do saber, ainda está presente nos dias atuais, haja vista a mudança de paradigmas ser complexa, exigindo de o professor formador reconhecer os limites de quem teoriza o conhecimento, e considerar os conhecimentos daquele que vivenciam na prática.

As mudanças de postura e do agir, não é esperado apenas para o professor em formação, mas para todos envolvidos no processo. A formação em processo, quando conduzida na expectativa da participação, possibilita que os sujeitos se defrontem com suas subjetividades e identidades, podendo reconhecer as próprias crenças, expectativas, valores, atitudes, refletindo sobre elas, falando sobre as mesmas, considerando as diferenças, confrontando-as, vendo-se, sentindo-se um aprendiz, sem perder suas subjetividades e identidades. O reconhecimento das diferenças não significa estabelecer uma padronização ou enquadramento.

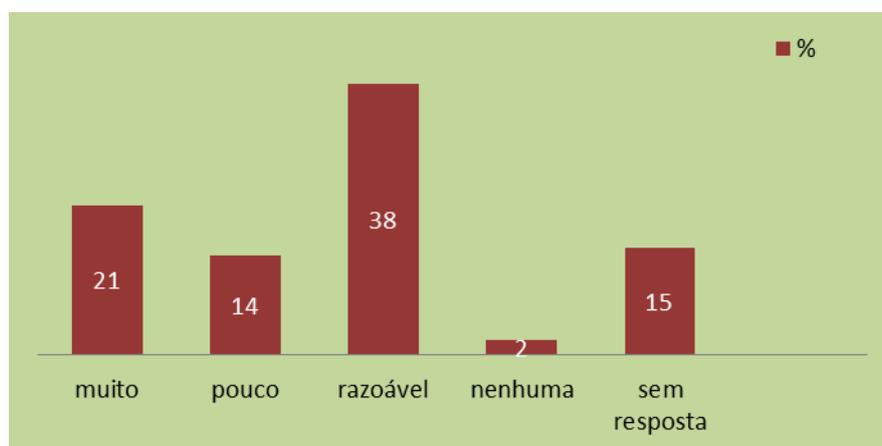
Há resistência por parte de alguns formadores de professores, com temor de se sentirem ameaçados, confrontados, buscam desenvolver dinâmicas que dificultam a participação dos professores em formação, evitando o questionamento, preocupando-se mais

em estabelecer e assegurar o planejado, do que vivenciar uma aprendizagem significativa como afirma Scoz (2011, p. 32)

Esse modo de ver o sujeito é uma posição que tem inclusive implicações políticas, pois não há projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais dentro dos quais atuam.

Portanto, se entendermos a formação continuada, como condição que favorece a reflexão da ação de forma crítica no sentido de confrontá-la com outras realidades, a qual só é possível através da participação. A falta desse diálogo torna a formação dos docentes, na perspectiva conservadora, bloqueia a possibilidade de construir novos conhecimentos e novas aprendizagens significativas. Nesse sentido, podemos observar o que mostra a pesquisa (ver gráfico 17).

GRÁFICO 17 - CONTRIBUIÇÃO DO FORMADOR NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR



Sinaliza que o papel destinado à formação continuada não vem atendendo, Imbernón (2010, p. 93) aponta para:

O desconforto de práticas formadoras baseadas em processos de especialistas infalíveis ou acadêmicos. Em casos assim, os professores são uns ignorantes que assistem às sessões que pretendem “culturalizá-los” profissionalmente, que tentam solucionar seus problemas, muitas vezes sendo conduzidas por um formador sem experiência prática. Incômodo que demanda metodologias diferentes na formação.

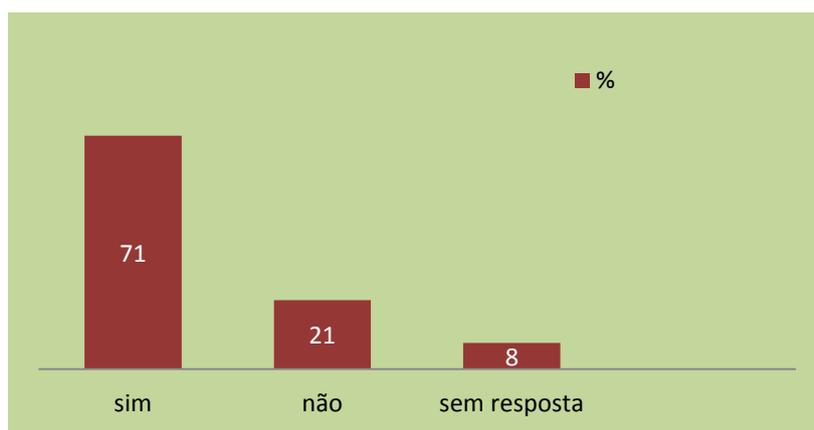
O desenvolvimento pessoal e profissional corre grande risco quando compreendido por metodologias reduzidas a técnicas e fórmulas didáticas, pré-definidas, acreditando que essas contribuam para a reflexão-da-ação, que qualifique a ação pedagógica, alimente e

aprimore a qualificação profissional. A aprendizagem não acontece em outra relação isolada, é uma via de mão dupla, de construção coletiva, porém não podemos deixar de reconhecer alguns avanços, iniciativas, percebidas e registradas pelos professores em formação: 21% aponta que a formação continuada muito tem contribuído na sua aprendizagem, qualificando sua profissionalização, colocando-a como sujeito responsável pelo seu processo de aprendizagem. É preciso que os formadores passem a ver a formação continuada, não só como momento de aprofundamento de conteúdos curriculares, é preciso romper com a passividade, para que a aprendizagem ocorra simplesmente pela transmissão, sem considerar outras dimensões presentes e necessárias no processo de aprendizagem.

4.1.2 O que diz o professor sobre os professores formadores na formação continuada

A formação continuada deve ter por princípio esclarecer qual o seu papel. Para que serve? Qual a concepção que tem o professor no contexto atual? O que se espera dele? E qual a sua participação nesse processo? 15% dos professores ao silenciarem-se em relação a essa questão, não têm claro, ou não se apropriaram do sentido e significado da formação continuada para sua qualificação profissional. O professor quando questionado a respeito da relação entre a formação continuada e a melhoria do desempenho profissional apresentou o seguinte resultado. (ver gráfico 18)

GRÁFICO 18 - FORMAÇÃO CONTINUADA E MELHORIADO DESEMPENHO DOCENTE



Compreendendo que a formação busca a autonomia do sujeito, a partir do seu engajamento no processo de novas aprendizagens, de uma reflexão permanente do seu fazer pedagógico, do vir a ser e do que é, que não se limita apenas a desenvolver um “processo institucional ou instrucional”, como afirma Severino (2011, p. 132).

[...] mas, fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. A interação docente é mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem.

Ao afirmarem na sua grande maioria, 70% dos professores, que a formação continuada tem impacto na melhoria do desempenho docente. Isso quer anunciar a prevalência do que foi implementado nos programas, como foram assimilados, absorvidos e posto em prática? Podia parecer contraditório diante da situação vista anteriormente, porém, quando verificamos as manifestações entre os que admitem, em escala de valor, muito, pouco e razoável, identificamos coerência. Aponta também para a necessidade de repensar as condições concretas, metodológicas, em que aspectos da formação continuada poderiam contribuir significativamente para a melhoria do desempenho profissional, e seu rebatimento na melhoria da qualidade do rendimento escolar.

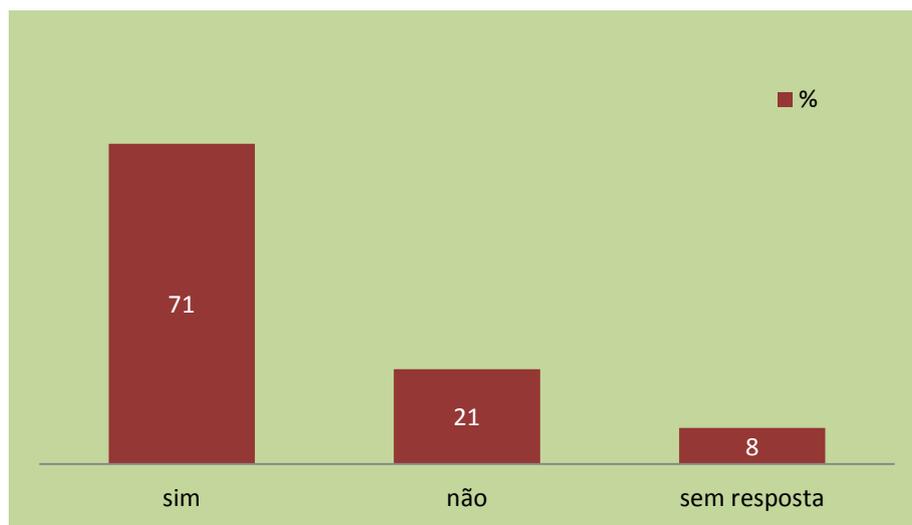
A educação é complexa, pela sua própria natureza, ao lidar com os indivíduos, em diferentes contextos históricos, sociais e culturais, requer, portanto, que os profissionais envolvidos nas questões referentes à educação estabeleçam aonde querem chegar, e quais as relações estão estabelecidas, entre os diferentes sujeitos, nesse processo educativo. Essas questões nos remetem a outra dimensão que está intrinsecamente interligada às ações desenvolvidas pelo professor, no seu ato educativo. A subjetividade, que no processo formativo surge bem como os diferentes olhares a respeito de uma mesma situação, em contextos diferenciados e desafiadores. O repensar das ações e das intervenções do agir sobre o que fazer com a formação continuada, não pode deixar de considerar essa dimensão.

Esse desafio provocativo exige do professor e formador uma concepção diferenciada, não preocupada apenas com a melhoria dos resultados que o aluno deve demonstrar ao sistema institucional, ou alcançar metas pré-estabelecidas, pelos organismos, mas no desenvolvimento profissional, no resgate da sua autoestima e na afirmação da identidade profissional. A formação deve contemplar nas suas propostas questões que favoreçam a formação de professores na perspectiva do que afirma Imbernón (2010, p. 31)

[...] o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos. Paradoxalmente, por um lado, a formação tem que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve ser ao mesmo tempo a arma crítica frente às contradições dos sistemas educacional e social.

Nesta perspectiva não basta apenas exigir do professor mudanças na sua prática educativa, mas de todos que estão ligados e definindo as políticas de formação de professores. Os professores pesquisados, quando indagados a respeito dos novos conhecimentos acrescidos pela formação continuada os professores se posicionaram de acordo. (ver gráfico 19).

GRÁFICO 19 - NOVOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA



A maior parte, 71% dos professores, afirmam ter adquirido novos conhecimentos decorrentes da relação entre os pares, da integração, da aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre professores que implicam maneiras de pensar e agir, diferentes. Atitude essa que contribui para o repensar da prática pedagógica e incorporar novas formas de pensar e agir, diferentemente.

Vários são os aspectos de influências, um novo pensar, um novo agir, o apoio externo. A busca pela melhoria da qualidade do ensino tem exigido cada vez mais dos gestores da educação a promover programas de formação continuada, direcionados para assegurar essa qualidade tão almejada, porém as pesquisas apontam que não menos relevante, é o apoio real e efetivo aos cursos de formação de professores.

A formação continuada, com o objetivo de implementar mudanças cognitivas e práticas, Scoz (2011, p. 47), conclui que:

[...] os mentores e implementadores desses cursos de formação tem a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos

profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas, e de formas de agir.

Esse entendimento da formação, voltada apenas para o aspecto intelectual, conteudista, não percebe outras dimensões que o exercício da profissão de professor exige. O professor enquanto indivíduo é constituído de subjetividade e identidade próprias, pessoais e profissionais. Nesse sentido, os processos de aprender e ensinar, os professores traduzem suas diferentes visões do que vivem seu contexto histórico, social, cultural e econômico, e a partir daí, constituem suas subjetividade e identidade.

O caminho percorrido pelo professor na construção de processos que produzem sua aprendizagem e ensino está relacionado à forma como ele se situa com sujeito que pensa e age. As situações de ensino e aprendizagem acontecem de maneira diversa e espaços diferenciados. No processo de aquisição de novos conhecimentos, o professor envolve-se com o conjunto, com o todo com as próprias dificuldades e insegurança de reconhecer o novo, da superação de limites e construções de novas possibilidades, novos olhares e nova compreensão. Citação de Scoz a Agnes Heller (2011, p.50)

A vida cotidiana de todas as esferas da humanidade é a que mais se presta à alienação. Nela, ação e pensamento tendem a ser econômicos e funcionam na exata medida para garantir a continuidade da continuidade.

O que reflete a dificuldade de alguns professores admitirem o convívio com outros pares, espaços e situações diferenciadas, desde que seja assegurado o diálogo a reflexão não seja percebido a construção de um novo conhecimento, um novo fazer. Essa percepção caminha no sentido de garantir a continuidade do fazer cotidiano, somando às condições de trabalho em que os professores estão inseridos, na cultura cotidiana da escola, com poucas possibilidades de intervenção, de recondução de um novo fazer pedagógico, de estabelecer uma nova relação no processo de ensino e aprendizagem. Tais condições lhe favorece a não reconhecer sua capacidade e possibilidades docentes no processo de transformação, de inovação, não entendendo, como modismo, mas como um repensar contextualizado, em um mundo dinâmico e articulado. A pesquisa aponta que os conhecimentos vivenciados na formação continuada são ampliados para a sala de aula (ver gráfico 20).

GRÁFICO 20 - APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NO FAZER PEDAGÓGICO



Estamos diante de um dado que precisa ser analisado com bastante cuidado, diante de uma situação contraditória. Como explicar que a grande maioria dos professores aplicam os conhecimentos, ou informações adquiridas nos programas de formação continuada e os resultados dos desempenhos escolares não correspondem satisfatoriamente? Para repensar essa indagação, Imbernón, (2010, p.40) faz a seguinte referência:

Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe.

Não basta repassar, por repassar o que é transmitido em uma formação, mas como vai ser trabalhado. O professor não deve ser visto apenas como um agente transmissor, mas como alguém que está intermediando um processo de aprendizagem, que deve ser compartilhado pelos elementos envolvidos. Como vimos inicialmente, no estudo dessa pesquisa, o distanciamento dos programas da formação continuada com as necessidades do professor, nesse confronto, pudemos perceber o professor sendo mero instrumento de transmissão.

O professor ao reconhecer que a formação continuada apresenta uma contribuição razoável na aquisição de novos saberes, resultando numa melhoria parcial do desempenho profissional, em que a condução dada pelos sistemas de ensino, com vista a implementar uma política de ensino com foco no desenvolvimento da qualidade, na melhoria dos resultados, não respondem satisfatoriamente aos objetivos e metas traçadas externamente. São desafios a

descobrir, desvendar as possíveis falhas para o não êxito, das pretensões no sentido de reajustar e identificar fatores que comprometeram os resultados almejados e fazer as mudanças, adequações e correções necessárias para esse fim.

Outro fator são as condições de trabalho que influenciam nos resultados do desempenho escolar. Espera-se que o professor repense a sua prática, que realize inovações pedagógicas e envolva seus alunos, no interesse pelos estudos, descobrindo e construindo competências. “Um dos mitos da profissão docente é que ensinar é fácil”. Afirmção essa que a cada dia vai se revelando de forma contrária; confirma-se sua complexidade, diante dos avanços das novas tecnologias da comunicação, das mudanças das estruturas sociais no mundo do trabalho. Novos valores e concepções são absorvidos, repercutindo na profissão do professor.

Diante desse novo contexto, das novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos na formação dos professores, tende a torná-los mais vulneráveis e inseguros, necessitando de maior aprofundamento dos conhecimentos não só disciplinares, mas de capacidade de atuação para saber lidar e atuar com a diversidade e as diferenças, Imbernón (2011, p. 100) ressalta:

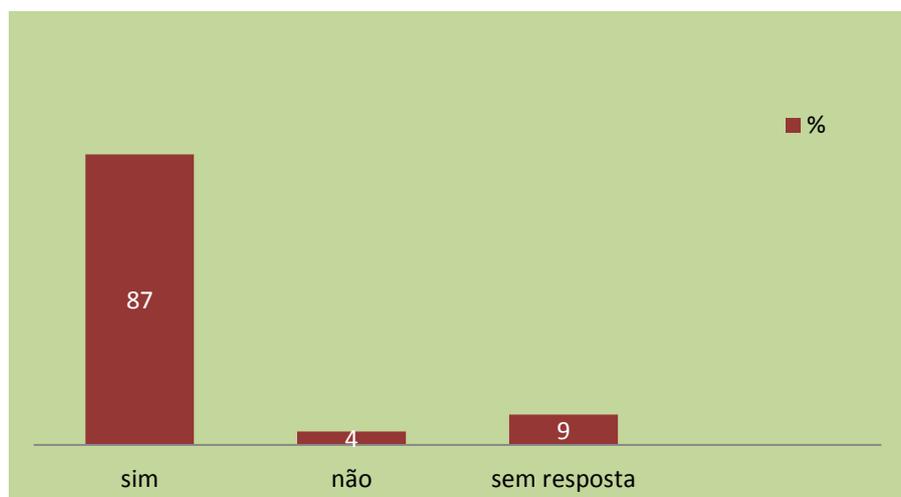
A profissão docente sempre foi complexa por ser um fenômeno social, pois em uma instituição de ensino e em uma sala de aula é preciso tomar decisões rápidas, para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou linearidade aparente daquilo com que se depara e á complexidade do ambiente que preocupa.

Como podemos ver a profissão de professor requer uma ação permanente que o favoreça a organizar-se e preparar-se para saber enfrentar e lidar com as mudanças, com o novo, sem ser contagiado pelo desânimo, pela descrença: ao contrário, construindo sua profissionalização e identidade profissional.

Os professores ao declararem que os saberes adquiridos na formação continuada são aplicados no fazer pedagógico, nos remetem, mas uma vez a fazer um paralelo com os resultados apresentados pelos sistemas de avaliação dos organismos internacionais, como o PIZA, do nacional IDEB, SAEB e estadual SAEPE.

A necessidade de uma avaliação mais aprofundada dos programas de formação continuada de professores fica claro que essa avaliação deve ser vivenciada com todos os indivíduos envolvidos. De uma vez que os professores acreditam na formação continuada como instrumento formativo, (ver gráfico 21)

**GRÁFICO 21 - IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA
COMO INSTRUMENTO FORMATIVO**



Os professores reconhecem a importância dos processos de formação continuada como forma de apoio ao seu trabalho, Gatti (2011, p.195) “sua importância no desenvolvimento profissional dos docentes”. Vários autores têm chamado atenção para que os formuladores dos programas de formação considerem a subjetividade dos docentes, as emoções, os sentimentos e autoestima, no sentido de possibilitar o conhecimento de si enquanto sujeito e reconhecer o outro, Gatti (2011, p.196) “exercitar a escuta ativa e a empatia, para que possam aprender com o outro”.

A complexidade social e formadora contribui para que a profissão docente e sua formação sejam também complexas, onde a visão meramente de que compete ao professor docente ser um aplicador de técnicas pensadas e elaboradas por outros pensantes. Entretanto, a formação continuada deve superar essa visão de que a profissão de professor seja percebida apenas do ponto de vista técnico, onde o professor é concebido como um reproduzidor de técnicas, que desempenha um papel mecânico, para isto não precisa participar das decisões nem das conduções que vai dirigir sua ação, como diz Imbernón, (2011, p. 101)

Isso causa um distanciamento profissional, uma falta de profissionalização, uma incompreensão dos fenômenos sociais e educacionais, que por sua vez, implicam uma despreocupação e inibição relacionados aos processos de mudança, uma ausência de compreensão e interpretação do trabalho docente, até se chegar em um “autismo” pedagógico, que afasta os professores da realidade que os rodeia.

O distanciamento entre o pensar e o fazer docente não só desprofissionaliza o professor como gera a alienação do seu papel profissional e das suas relações com o mundo

social, causando “miopia pedagógica”, fechando-se em seu próprio mundo, não percebendo as diferentes situações de realidades presentes em seu entorno. Como o professor afirma ser a formação continuada um instrumento formativo, o formador ao reconhecer a educação como fenômeno social, ao mesmo tempo reconhece a complexidade estabelecida entre o conhecimento e a prática docente. Esse reconhecimento avança no entendimento de que as decisões voltadas para a educação não pode acontecer a partir de um determinado segmento, decidindo para outro executar. A formação deve assegurar a participação dos professores como sujeito desse processo, visando a autonomia pedagógica, seu reconhecimento profissional, elevando sua autoestima, que trás consigo a subjetividade, experiências vivenciais diferentes das demais, que contribuirão para o enriquecimento da sua aprendizagem e dos demais participantes no processo formativo.

O envolvimento do professor docente na formação continuada deve ter como perspectiva a reflexão da ação, no intuito da mudança consciente. Essa interação estabelecida entre a formação continuada e o fazer pedagógico do professor tornará a ação docente viva, oxigenada. A pesquisa mostrou que ao final do programa da formação continuada era elaborado um planejamento para ser vivenciado na sala de aula, onde obtivemos o seguinte resultado (ver gráfico 22).

GRÁFICO 22 - PLANEJAMENTO A SER VIVENCIADO APÓS FORMAÇÃO CONTINUADA



A interação entre os professores que transitam em diferentes contextos sociais e educativos se constitui em uma das alternativas para superação de situações problemas da educação, determinado por uma sociedade complexa, de interesses antagônicos, onde diferentes grupos sociais se levantam em busca de ver seus interesses contemplados e ter visibilidade no contexto escolar. Embora seja tarefa impossível de que a partir do ensino, toda

essa complexidade social, geradora da exclusão, possa vir a ser solucionada. Imbernón (2010, p. 85)

Os atuais contextos sociais, familiares e econômicos mostram-nos claramente que, sem a ajuda da comunidade que envolve a instituição educacional, é difícil ensinar as diversas cidadanias necessárias no futuro; democráticas, sociais, interculturais e ambientais, que permitem uma vida e um mundo melhor. É difícil que a educação atual seja capaz de oferecer essa velha ideia de “viver felizes”.

A transformação na educação não ocorre sem a efetiva participação dos segmentos presentes, direta ou indiretamente na escola. Porém, as questões tratadas pelos docentes, vão muito além das reivindicações sociais, pois cabe a esses, cumprir com o papel educativo de ensinar e desenvolver uma aprendizagem significativa para seus alunos. Para que isso aconteça, o professor tem que se envolver por completo, nos seus conhecimentos, sua subjetividade, emoções, crenças, identidade profissional e ética.

O planejamento construído coletivamente, e desenvolvido, considerando as diferentes realidades, possibilitará ao professor maior engajamento e autonomia na condução do processo. Nesse sentido, a formação continuada abre uma perspectiva de que ela não começa, nem termina em si mesma, como nos faz refletir a afirmação de Estrela (2003, p. 57)

[...] não é através dos discursos teóricos e jurídicos que a realidade muda, embora uns sejam importantes como facilitadores de uma consciência crítica e os outros criem condições favoráveis à realização de mudanças e delimitem as margens da liberdade em que os atores se podem mover.

Para que ocorram mudanças, é necessário que os atores que vão por em prática, executar as ações, se vejam como partícipes da proposta, do planejamento. Não cabe mais pensar na dicotomia entre os que pensam e os que executam, se pretendemos construir, transformar a educação.

4.1.3 Sugestões dos Professores para a Melhoria do Exercício Docente

Os desafios do mundo globalizado, caracterizados pela complexidade que atinge as dimensões da vida, as relações do homem com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo, não reflete no trabalho docente. Esse de forma também complexa, onde as críticas, concepções, demandas, decisões não são discutidas, dialogadas, feitas no seu interior,

extrapola e muitas dessas decisões são definidas externamente, gerando o desconforto aos profissionais da educação, que são desafiados a responderem às necessidades emergentes de uma sociedade, complexa, em permanente transformação. Nesse sentido, Morin (2000, p. 18) faz a seguinte afirmação.

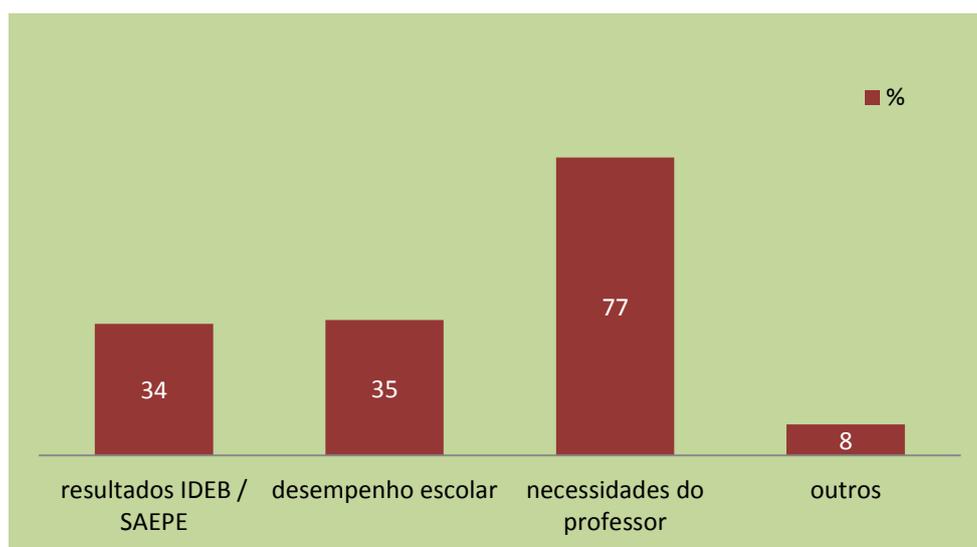
Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas uma das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação das e fragmentação das disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

Este desenho pelo qual a formação dos professores se guiou, representa hoje, mais um desafio a ser superado, o qual compromete a profissionalização do professor, contribuindo para uma fragilidade, desânimo e insegurança profissional. Os sistemas de ensino, cada vez mais recebem pressões externas no sentido de intervir em uma realidade em que as pesquisas apresentam déficit dos indicadores de aprendizagens que apontam para uma qualidade de ensino baseada em padrões de excelência. Essa constatação tem levado os órgãos governamentais e não governamentais a implementarem políticas de ensino, padronizadas, intervindo diretamente na escola e na prática pedagógica do docente.

Várias iniciativas de apoio ao trabalho docente foram implantadas pelos órgãos oficiais, direcionadas para auxiliar os professores a desempenharem as atividades de sala de aula, potencializando alcançar as metas estabelecidas para a aprendizagem dos alunos, onde o professorado sentia-se cada vez mais pressionado, cobrado e responsabilizado pelos resultados. Os resultados seriam convertidos na melhoria da qualidade do ensino, oferecida à população pelo sistema público, como vimos anteriormente e nem sempre, eles eram satisfatórios, trazendo cobranças para o professorado. Essas iniciativas de apoio incluíam segundo Gatti (2011, p. 185) “guias curriculares, professores auxiliares, aulas de reforço ou recuperação, classes de apoio, cursos de formação, horário para trabalho coletivo, entre outros”.

Entre os apoios oferecidos para a melhoria do trabalho docente, é a formação continuada, espaço no qual é trabalhado para a implantação do currículo e atendimento às dificuldades dos alunos. A pesquisa aponta segundo os professores pesquisados, aspectos que deveriam ser considerados para o aperfeiçoamento da formação continuada, na perspectiva da melhoria do exercício docente (ver gráfico 23)

GRÁFICO 23 - SUGESTÕES PARA APERFEIÇOAMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA



O destaque apresentado sinaliza para o atendimento das necessidades do professor, sendo preciso que os programas de formação continuada definidos a partir dos intergovernamentais, dos projetos e programas vivenciados no estado e implantados nas escolas, abram espaço para escutar o professorado, onde ele possa externar suas dificuldades, seus anseios, Scoz (2011, p. 48), nos remete a seguinte fala:

São, enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que almejam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas, mostram-se ineficazes, causando além disso, desperdício de tempo e de dinheiro.

Essa constatação, Severino (2011, p.130) “...a educação é uma modalidade de ação intrinsecamente relacionada à existência do outro”. Neste sentido esperar obter resultados satisfatórios no processo educativo ignorando um dos seus elementos, significa por em risco toda uma possibilidade de sucesso, eficaz, Severino (2011, p. 31) “sendo uma prática interventiva, traz em seu próprio processo um risco muito grande de atingir a identidade e a dignidade do outro”.

A prática educativa interventiva visa atingir objetivos, ou seja, pessoas, o que pressupõe um maior cuidado e respeito ao outro. Num processo formativo não está em jogo apenas trabalhar um saber, um determinado conhecimento, mas, sua relação com o mundo, com as expectativas de aprendizagem do outro. Quando a pesquisa aponta em proporção

menor que a formação continuada deve estar voltada para os resultados estatísticos, como IDEB (nacional); SAEPE (estadual); fica explicitado a visão da formação continuada, como espaço institucional, onde o professor vai buscar fórmula para aplicar na sua prática educativa.

Esse entendimento do processo formativo demonstra o caráter pragmático da prática educativa, norteadas por aplicações de técnicas mecanicistas que buscam resultados imediatistas. Também que o professor seja visto como um mero aplicador de técnicas, um bom cumpridor de receituário, perdendo o respeito da sua identidade profissional e sua dignidade. Não podemos, entretanto deixar de considerar as pressões externas que recebe para cumprir com as metas pré-estabelecidas, não só dos organismos externos à escola, como dos próprios pares.

Retornando aos 77% dos professores que elegeram ser as necessidades do professor o principal foco da formação continuada, articulada a outras questões, como o desempenho escolar e resultados dos sistemas de avaliação nacional e estadual, que busca um equilíbrio do processo formativo, como situa Flores (2004, p. 139)

[...] trata-se não só de “fazer” ou implementar um determinado currículo, mas de tomar decisões, de emitir juízos fundamentados, de compreender e justificar as próprias ações e de refletir sobre os contextos educacionais nos quais se exerce a atividade docente.

Partindo dessa concepção, o processo formativo do professor, como indica Flores (2004, p. 140) “implica, portanto, a análise dos pressupostos conceituais e epistemológicos subjacentes aos diferentes modelos e sistemas organizacionais, mas também a consideração do contexto histórico em que se inserem”. Vários estudos têm sido feitos em relação aos programas de formação de professores, seja inicial, seja continuada, principalmente no contexto atual de mudanças que refletem na formação docente, no seu saber fazer pedagógico. Flores (2004, p. 142) faz referência ao estado da arte das reformas ocorridas na formação de professores, numa perspectiva europeia, ressalta Vonk (1995) que em seus estudos identifica um conjunto de tendências apontando para diferentes modos de encarar o profissionalismo docente. Descreve uma tendência geral para a profissionalização do ensino visível no esforço de estabelecer um corpo de conhecimento e de saber-fazer profissional. A Inglaterra introduz esquemas de formação centrados na escola, com participação mínima das instituições de

ensino superior, que para alguns críticos esse modelo contribui para a desprofissionalização do ensino.

O estudo realizado por Gatti, Barreto e André (2011, p. 195) sobre Políticas Docentes no Brasil, um estado da arte, da formação continuada constitui importante forma de apoio ao trabalho docente. Destaca-se sua importância no desenvolvimento profissional dos docentes, releva os saberes diretamente vinculados ao ensino, em que os programas de formação continuada é de responsabilidade dos órgãos governamentais a nível estadual e municipal. Prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos ou longos, em Pernambuco, de acordo com quadro de programação da formação continuada oferecida pela rede estadual de ensino. (Ver quadro 04)

QUADRO 04 - PROGRAMAS OFICIAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO

Programa/ Projeto	Participantes				Capacitações				Carga Horária de Formação			
	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010	2007	2008	2009	2010
Ensino fundamental	5.368	11.108	2.847	8.272	40	51	28	40	528	2.112	817	1.573
Ensino Médio	5.345	5.154	2.832	1.503	20	26	14	10	420	632	336	236
Educação em Direitos humanos / Educação Escolar indígena	958	5.556	2.680	3.052	20	40	11	20	60	698	624	627
Ed. Jovens e Adultos	960	3.873	608	-	03	15	07	-	60	600	144	-
Normatização do Ensino	311	1.753	1.329	1.891	01	09	12	10	72	376	219	698
Educação Especial	45	1.433	2.640	3.771	02	08	19	33	32	224	414	698
Sistema de Avaliação SAEPE/EM	-	45	-	-	-	01	-	-	-	16	-	-
Qualificação dos profissionais de Educação	25.038*	60.979	36.811***	4.363	06	51	49	14	90	2.116	11.242**	228
Programa Paulo Freire	-	-	863	8.023	-	-	25	19	-	-	372	1.080
Projeto Escola Legal	-	-	-	900	-	-	-	06	-	-	-	36
Alfabetizar com sucesso	4.384	-	-	-	10	-	-	-	90	-	-	-
Alfabetização Cidadã	284	-	-	-	03	-	-	-	34	-	-	-

Regularização do Fluxo Escolar do EM	1.061	-	-	-	03	-	-	-	40	-	-	-
TOTAL	43.788*	89.901	49.664	30.746	83	201	157	150	3.824	6.156	13.720*	6.284

NOTA:

(*) incluindo a participação dos 24.431 professores na VI Bienal Internacional do Livro de Pernambuco

(**) Incluindo os professores / alunos dos cursos de Especialização e Atualização

(***) Incluindo a participação dos 31.865 profissionais da Educação na VII Bienal do Livro de Pernambuco e 2.833 professores de Cursos de Especialização e Atualização.

DADOS FORNECIDOS PELA SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – SEDE

Apresenta uma programação bem diversificada, vivenciada nos períodos de 2007 a 2010, procurando atender aos programas / projetos propostos pela rede oficial estadual de ensino. Podemos observar uma maior concentração voltada para o ensino fundamental, tanto no que diz respeito ao número de participantes, principalmente nos anos de 2008 a 2010, em números de capacitações oferecidas e carga horária; em relação ao ensino médio, uma gradativa queda da participação dos professores envolvidos com esse nível de ensino, nesse período; o mesmo fenômeno vem ocorrendo em relação aos números de capacitações, com exceção do ano de 2008, e a carga horária de formação dos professores de nível médio, quando comparada com o ensino fundamental. Mais uma vez demonstra que as intencionalidades das ações governamentais estão voltadas para responder, de forma satisfatória, aos índices de rendimento da aprendizagem dos alunos do ensino fundamental.

Os programas / projetos voltados para a Educação em Direitos Humanos / Educação Escolar Indígena, que vão se firmando nesse período com um aumento considerável dos participantes, fruto da mobilização social dos segmentos excluídos, os quais pressionam o governo, para ter seus direitos reconhecidos nas políticas educacionais.

Outro aspecto que apresenta notoriedade, são os programas voltados para as questões legais da normatização do ensino, aspecto que burocratiza cada vez mais as ações docentes e contribui para sua desprofissionalização. As instituições de educação superior deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (Artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB); distanciando cada vez mais da reflexão coletiva do fazer docente.

A qualificação dos profissionais da educação, que envolve também os segmentos não docentes, com participação massiva, resultado dos estímulos / bônus recebidos, para compra de livros e ajuda de custo para participarem da Bienal Internacional do Livro. Ainda no quesito de qualificação dos profissionais da Educação está sendo oferecido para 2.833

professores cursos de especialização e atualização, o que representa em termos percentuais menos de 10% do conjunto dos profissionais da educação. Justificando a sugestão apresentada pelos docentes, no sentido de melhorar / aperfeiçoar o programa de formação continuada, está voltado para atender às necessidades dos professores.

4.2 O que pensam os Formadores sobre a Formação Continuada dos Professores

Essa é a segunda etapa da pesquisa, na qual procuramos conhecer e escutar os professores formadores, que desenvolveram suas ações na Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, suas características, o que pensam, o que fazem suas concepções e perspectivas em torno da formação continuada de professores. A escolha dos sujeitos foi baseada no que nos remete Minayo (2000, p. 197) “privilegiar os sujeitos que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer”. Os critérios para a escolha dos sujeitos foram: ser formador da rede estadual de ensino, planejador e executor, onde foram entrevistados cinco professores. No quadro abaixo caracterizamos os sujeitos:

QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Formadores	PERFIL ACADÊMICO			
	Graduação	Especialização	Mestrado	Sexo
Sujeito 1	Licenciatura	x		F
Sujeito 2	Licenciatura	x	X	F
Sujeito 3	Licenciatura	x	X	M
Sujeito 4	Licenciatura	x		F
Sujeito 5	Licenciatura	x		F

Percebemos que a formação acadêmica em pedagogia é predominante. Dados reafirmam o segmento da pesquisa, realizada com professores docentes, destacando nesse o segmento, a trajetória escolar no grupo de cinco profissionais, em que dois já concluíram o mestrado, um cursando, enquanto no grupo de cem professores, apenas quatro tinha o mestrado. Significa certo cuidado em definir a equipe formadora, ou oferecer melhores condições para que os mesmos possam dar continuidade a sua escolarização.

Utilizamos como instrumento de coleta, as entrevistas semiestruturadas. Segundo Minayo (2000, p. 109) a entrevista se constitui em um instrumento privilegiado pela “possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos”, elementos importantes para se compreender o significado atribuído pelos sujeitos às práticas e experiências vivenciadas.

Apoiada na entrevista semiestruturada buscamos de acordo com Cruz Neto (1994, p. 59)

Obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coletar dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos – objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo localizada.

A entrevista se constituiu em um instrumento privilegiado de coleta de dados, por possibilitar e detectar opiniões dos sujeitos entrevistados através de suas falas sobre o processo de inserção na carreira e as práticas de formação continuada, vivenciadas por eles; no decorrer das entrevistas onde se estabeleceu um clima de interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados.

Ao concluirmos as entrevistas, providenciamos de imediato suas transcrições, com o propósito de ter o material necessário para dar prosseguimento à análise. De posse dos dados coletados, iniciamos a análise e interpretação, apoiada em Bardin (2011, p. 126) entendendo as técnicas de análises de comunicação, composta por procedimentos de exploração sistemática dos documentos. A descrição das práticas de formação continuada feita pelos entrevistados nos possibilitou interpretar o sentido da formação continuada, associando-a ao contexto sócio, político em que ocorre, sua repercussão no fazer docente e melhoria do exercício docente.

Para analisarmos os dados seguimos a organização definida por Bardin (2011, p. 125).

1. Pré-análise – essa foi a fase de organização propriamente dita. Realizamos a leitura “flutuante”, objetivando uma maior aproximação com os documentos a analisar, lendo atentamente todas as respostas dos entrevistados por mais de uma vez, no intuito de familiarizar-nos com o texto, de pensar qual a técnica a ser aplicada a partir do material disponibilizado, estabelecendo-se dessa forma, um contato mais direto com as entrevistas, e buscando informações relativas com os objetivos propostos.

Com o material definido, estava constituído o *corpus* da nossa análise, Bardin (2011, p.126) “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. As entrevistas que realizamos com os professores da rede de ensino público do estado de Pernambuco, para identificação das práticas, concepções e expectativas tidas sobre a formação continuada dos docentes. A organização desse material nos permitiu compreender a significância desse *corpus*, constituído para a realização da nossa análise em busca de achados da pesquisa.

2. Exploração do Material – nessa etapa procedemos com a codificação do material analisado de acordo com a citação feita por Bardin (2011, p.133) como diz O. R. Holsti.

A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidade, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

Usamos numerais através das categorias temáticas que surgiram dos dados coletados, utilizamos a análise temática, como uma forma de atingir os significados manifestos latentes, buscando descobrir os “núcleos de sentidos” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Bardin (2011, p. 135).

Nessa pesquisa, os dados empíricos foram agrupados em subtemas por categorias temáticas, as quais Moraes (1999) como “uma geração de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios”. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo. Sendo eles: Formação continuada; Profissionalização; Melhoria do desempenho.

4.2.1 O que pensam os formadores sobre os desafios da formação continuada

As mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, decorrentes das novas tecnologias ou das novas concepções de gestões do mundo produtivo, têm colocado a educação em evidência, em debate permanente, no repensar do seu papel nesse contexto, sobretudo do desempenho que ela tem apresentado de maneira insatisfatória, para atender às novas exigências demandadas e impostas para a sociedade, as quais recaem principalmente sobre o professor, sua formação, seu profissionalismo e desempenho profissional.

Refletir sobre o professor para essa nova realidade, desvinculado a esse novo paradigma da pós-modernidade, presente na educação em que se inicia o século XXI, como nos lembra, Hengemuhle, (2004, p. 133) a respeito da opinião de Perrenoud.

Exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em maiores abordagens e novos paradigmas.

Tal opinião nos remete a refletir a escola, o que acontece no seu interior, a que ela se propõe realizar, diante dessa realidade, onde diversos interesses se cruzam num mesmo espaço, em que estudantes chegam com histórias e experiências, as mais diversas. Nesse cenário, está o professor que estabelece uma relação direta, que convive com toda essa complexidade e passa a ser alvo de cobranças, sendo desafiado a desempenhar competências e habilidades que no decorrer da sua formação acadêmica não lhe deu os subsídios necessários para o enfrentamento dessa realidade, o que justificaria a necessidade da formação continuada. Porém, de acordo com a formação continuada vivenciada, o que nos diz o sujeito 1:

“Os desafios são muitos, especialmente porque os professores têm certas resistências em participar de formações continuadas elas não atendem as necessidades mais prementes dos professores, elas não os ajudam a resolver as questões do dia-a-dia, especialmente as formações, elas acontecem de modo geral, muito em dizer o quê o professor tem que fazer em sala de aula, como os novos métodos ou técnicas, quando eu entendo que a formação continuada deveria trabalhar mais com a subjetividade do professor”.

Considerando as observações feitas pelo sujeito1, percebemos que a condução da formação continuada, vivenciada pela rede pública de ensino do estado de Pernambuco, precisa ser repensada, uma vez que o principal sujeito a ser atendido não se sente motivados, não vê a formação continuada como uma necessidade do profissional, como expressa Imbernón (2010, p. 40)

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias.

Essa resistência do professor em relação a formação continuada demonstra a sua insatisfação com as propostas dos programas de formação continuada definidas pelo estado, nesta direção o sujeito 3, na condição de formador, ressalta:

“A secretaria tem esse papel que é essa responsabilidade de pensar em políticas e programas e projetos, que estejam voltados para a formação continuada; [...] eu me organizo numa formação dentro da necessidade dele, e vou a escola e faço um trabalho nesse sentido, em cima de uma reflexão para que eles possam perceber a importância, porque a formação não é um campo que se fecha em si mesmo”.

O fato de a Secretaria ter a responsabilidade de pensar em políticas e programas para a formação continuada dos professores, não significa que ela desconheça o que têm os professores para dizer, do que ele realiza no cotidiano escolar, no dia-a-dia da sala de aula. A formação continuada precisa ser vista como um processo interativo, como nos remete a refletir no que diz Imbernón (2010, p. 40)

[...] por que não, deixar de lado ou contemplar a formação estreitamente disciplinar é que está centrada em questões genéricas sócio pedagógicas, as quais, quando abordadas apenas na formação, podem conduzir à ausência, ao abandono, a desmotivação, ao cansaço da formação continuada, a crença comum de considerá-la algo distante.

A sinalização apresentada pelo professor, através da sua resistência em participar dos programas de formação continuada, demonstra que ele está dizendo: eu existo, eu sou sujeito, eu estou no cotidiano dia-a-dia da escola, da sala de aula, e quero ser ouvido, quero participar, enquanto profissional e sujeito, que conduz um processo educativo junto aos estudantes, a comunidade e a sociedade. O sujeito 1 expressa:

“Assim como a política de formação continuada ainda não tem, eu acho que é uma lacuna muito grande. Eu acredito também, que a educação de qualidade que nós queremos, ela somente vai acontecer quando houver de fato políticas claras de formação continuada, enquanto não acontecer essa política de formação elas continuaram sendo bastante esporádica, ainda que exista alguns projetos de língua portuguesa e matemática, mas a educação básica não se restringe apenas a esse dois componentes curriculares”.

Este depoimento nos revela a ausência de uma política clara, voltada para a formação continuada do professor como um todo, indiscriminadamente, em que todos os professores das diferentes disciplinas sintam-se contemplados, esta seria uma das possibilidades para superar a resistência do professor aos programas de formação continuada, tornando-o protagonista do seu itinerário formativo, o que exigirá definições na política de formação que contemple a valorização dos professores, suas condições de trabalho e salarial. Neste sentido, Imbernón (2010, p.41) diz:

Uma rearmada profissional dos docentes e de sua formação necessita de uma oposição frontal e qualquer manifestação, explícita ou oculta, da racionalidade técnica que nos encaminhe, com outros nomes e procedimentos ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia, entre outros), seja nas formas de gestão e controle técnico burocrático da educação e da formação.

Logo, pensar em uma política de formação continuada passa necessariamente pelo reconhecimento da autonomia da escola do professor, segundo Gatti e Barreto (2009, p.201)

Os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos de 1980, que para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade de formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados.

Para construir uma política de formação na perspectiva do desenvolvimento do professor, passa necessariamente pela sua participação nas definições dessa política, bem como os projetos políticos pedagógicos constituídos pela escola. Essa posição, resultado do entendimento da concepção da formação continuada, é compreendida como um processo contínuo no decorrer do exercício profissional ou efetivo movimento, vigilante a responder aos desafios postos por uma sociedade em constante mudanças e exigir cada vez mais de seus profissionais a intimidade com o “novo”, como esclarece Gatti e Barreto (2009, p. 203) “as diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional”.

Nesse sentido fica muito claro que o profissional do ensino, exerce uma atividade não estática, mas dinâmica que é chamada a todo o momento a se adequar, a inferir as diferentes realidades vividas na sociedade. Não significa dizer que o acúmulo de experiências e vivências desse profissional deva ser ignorado, pelo contrário, ele contribuirá pela construção e reconstrução dos novos saberes. Nesta direção o sujeito 2 afirma:

“A própria escola se ver, deve saber quais são as suas necessidades, preparar sua formação e pedir ajuda aos órgãos, Secretaria de Educação, Regional, mas partindo da necessidade não com o que a secretaria planeja para dentro dela”.

Nesta afirmação, está embutido o modelo de formação continuada implementada pelo governo do estado de Pernambuco, a opção por um modelo de formação definido a partir dos interesses e necessidades dos programas e políticas determinadas pelo governo a ser operacionalizada, segundo Gatti e Barreto (2009, p.203)

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Análise realizada por Rego e Mello (2002), a cerca dos dois modelos de formação continuada demonstra, citada por Gatti e Barreto (2009, p.203)

O modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo e tem produzido efeitos interessantes. Permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo. Contudo, quando limitado às dimensões de uma unidade escolar, não responde às necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social e amplitude para atingir o corpo docente em seu conjunto, cuja dimensão quantitativa é de elevada monta.

A pesquisa realizada com os professores e formadores da rede pública de ensino do estado de Pernambuco, aponta priorização de um modelo de formação continuada com perspectiva a atender os interesses do Sistema, da implementação de políticas educacionais governamentais que buscam introduzir novas concepções pedagógicas. Para tal tem optado por uma formação continuada de massa, onde os resultados não são satisfatórios, não têm alcançado os objetivos desejados, de acordo com o sujeito 4:

“Temos que ultrapassar já essa formação continuada, com muitos professores, de modo geral as formações elas contribuem um pouco para a transformação dessa qualidade social da educação da escola. Acrescentando: São poucas as escolas que têm em seu projeto político pedagógico com essa visão de formação continuada”.

A opção do estado em defesa de uma política de formação continuada simplista, massificadora, corre o risco de não ver seus objetivos alcançados, contribuindo para o distanciamento e o descrédito dos professores em relação à formação continuada, a mudança de concepção em favor de outra concepção que provoca a necessidade da incorporação de novos conhecimentos. Morin (2009, p.58) “um conhecimento só é pertinente na medida em que se situe num contexto”. A condução de uma formação continuada de massa, não assegura necessariamente o confronto de pensamentos de ideias e experiências vivenciadas, dificultando o processo de reconstrução do pensamento, considerado por Morin (2009, p.58) “primordial aprender a contextualizar e melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber, situar um conhecimento num conjunto organizado”.

A reconstrução ou a aquisição de um novo conhecimento requer uma interação entre os sujeitos e o conhecimento proposto a ser assimilado. O professor nessa situação não pode ser visto como objeto, ou apenas como um vaso receptor que vai reproduzir da forma como lhe foi passado, para a sala de aula, como se seus alunos também fossem objetos, criando um ciclo. Ele deve romper com essa visão de formação continuada e compreender, a partir da visão de Morin (2009, p.63)

O desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza. É preciso religar o que era considerado como separado. Ao mesmo tempo, é preciso aprender a fazer com que as certezas interajam com a certeza.

Concluimos, portanto, que a formação continuada oferecida pela rede estadual de ensino de Pernambuco tem um desafio a mais, que é repensar a dinâmica, a política de formação que vem sendo implementada junto aos seus professores, caso vislumbre resultados satisfatórios.

Não podemos também, deixar de registrar os avanços decorrentes da legislação, no reconhecimento da formação continuada, como direito dos professores, a qual vem se constituindo como política pública, presente na LDBEN, N° 9394/96, o qual no seu artigo 67, prevê que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive licenciamento periódico remunerado para esse fim. O artigo 80 reza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”. Nas disposições transitórias do artigo 87, parágrafo 3° inciso III, no FUNDEB, na Resolução N° 01/07 do Conselho Nacional de Educação, estabelece parâmetros que norteiam o credenciamento das instituições na oferta de cursos, bem como a composição do corpo docente formador. O Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, norteia as ações de educação continuada entre os três níveis de gestão: União, Estados e Municípios. Portanto, as leis estabelecem e sinalizam para a responsabilidade dos entes federados na promoção da formação continuada, cabendo aos professores lutarem, e reivindicarem por uma formação continuada que atenda suas expectativas, bem como, os interesses da escola e dos estudantes.

4.2.2 O que pensam os formadores sobre a formação continuada e a Profissionalização dos docentes

É crescente entre os estudiosos e pesquisadores que se debruçam em compreender questões referentes à formação de professores, na perspectiva da profissionalização docente. Segundo Ramalho (2004, p.10)

[...] o processo formativo de futuros docentes, orientados nos conceitos de profissão, profissionalização, docência, ensino, aprendizagem, dentre outros, considerando as necessidades formativas do professorado a partir de suas práticas atuais e perspectivas, permitirá surgir um novo entendimento, enquanto referência, para nortear a concepção de Formação de Professores.

Tratar a profissionalização do professor requer considerar todas as ações previstas na sua atuação como profissional, seus saberes, habilidades, competências, atitudes, etc...

As mudanças decorrentes na sociedade influenciaram e exigiram transformações na condução das políticas educacionais e dos seus respectivos sistemas, as quais se materializam não apenas na gestão, mas no fazer pedagógico, que passa a estabelecer as orientações, os conteúdos e os dispositivos de formação para o ensino.

A atenção voltada para as mudanças nos Programas de Formação, decorrentes dos relatórios do Grupo Holmes e do Fórum Carnegie em Educação e Economia, vão influenciar e provocar as reformas, com foco no ensino, na profissionalização do docente, questões essas que fazem parte da agenda de diversos países.

No Brasil, a década de 90 é marcada com o discurso centrado na profissionalização do ensino e ao mesmo tempo, que faz duras críticas ao desempenho escolar dos alunos, que rebate na formação do professor, na sua precariedade e deficiência. Era preciso fazer uma intervenção, dando uma nova direção a uma formação, na perspectiva de atender a esta nova demanda centrada na aprendizagem de competências profissionais. Ramalho (2004, p.11).

Assim que, a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc., do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social de um maior *status* do grupo.

Historicamente, no Brasil, a formação de professores ocorre em contextos desfavoráveis, com formações aligeiradas, fragmentadas e conteudistas, em que muitos dos

profissionais em exercício do magistério, em atuação precária, como podemos observar o que diz o sujeito 1 na entrevista:

“Então eu acredito que as lacunas no meu conhecimento dificultaram, impediram que fosse uma pessoa melhor, eu gostaria de ter sido uma professora melhor, e eu sei que eu teria tido mais alegrias, porque eu teria mais clareza do que estava fazendo, e é por isso que a formação do professor, a formação inicial, que seja no normal médio, seja nos cursos de licenciaturas, quando ela é não é uma formação sólida, e ela realmente tem sido uma formação precária, ela impede que eu aja com profissionalismo e que a minha profissionalização ela fica comprometida”.

Este depoimento demonstra a fragilidade dos cursos de formação dos professores e aponta para a necessidade de reflexão sobre os mesmos, na reforma dos programas e currículos das instituições formadoras. Percebemos ainda neste depoimento, a consciência crítica do professor em relação aos limites da sua formação, a angústia de não ter tido uma atuação de qualidade no seu desempenho profissional, subjacente a essa situação, o que aprofunda a desvalorização profissional do professor, e afeta sensivelmente sua autoestima, de acordo com o depoimento do sujeito 1:

“Enquanto a profissão do professor tiver com essa visão tão desgastada, é muito difícil para o professor investir nele mesmo, ele tem até um pouco de vergonha, porque causa constrangimento ser professor da rede pública, ele causa dó nas pessoas”.

Situações como essa, que retratam a real condição de ser professor, apontando para outras interrogações e desafios como: medo de que a formação continuada contribuirá para superação desses desafios? Até que ponto as instituições formadoras acompanham a realidade em que os professores estão inseridos em seus exercícios profissionais? Sobre essas questões, Ramalho (2004, p.13)

São problemas extremamente delicados e de complexidades diversas, o que nos leva a centrar a atenção em “pontos” nucleares da docência: a base de conhecimentos privados (concepções, atitudes, hábitos, competências, etc.), a prática peculiar e autônoma dos docentes, o reconhecimento / status/ estilo de exercitar a docência, os salários, as condições sociais (de benefícios) e de trabalho, etc....

Questões como essas estão colocadas no debate da profissionalização do ensino, bem como da atuação desse profissional. A complexidade de como ocorrem as mudanças na sociedade se reverte na direção desse profissional que se vê cada vez mais acuado, com dificuldades de acompanhar esse movimento dinâmico, e a cobrança de resultados

imediatistas traçados pelas políticas educacionais, comprometidas com interesses os mais diversos. Vejamos o que diz o sujeito 2 em sua entrevista:

“a gente trabalha a questão do conteúdo e forma, e trabalha também a relação desses conteúdos com o todo da formação do professor, quando a gente trabalha isso trabalha na perspectiva da avaliação”.

Neste sentido, a formação continuada caminha em direção de resultados. Resultados que buscam atender às expectativas das políticas ou programas educacionais implementados, de acordo com os interesses governamentais, diferentemente do que nos remete Ramalho (2004, p.19). “Pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implica reconhecê-lo como produtor de sua identidade profissional”.

Reconhecer o professor como sujeito construtor de sua identidade, tem se apresentado como um desafio que de acordo com Ramalho, Muñoz e Gauthier (2004, p. 19) “...é um desafio teórico e prático, já que a docência tem características e se desenvolve em situações específicas, o que lhe outorga uma dada singularidade em relação a outras atividades reconhecidas como profissão”. O exercício profissional do professor não é algo mecânico, por ser exercido por indivíduos que estabelecem relação direta com outros indivíduos e está carregado de subjetividade, de intencionalidades e de confronto com outras práticas, conseqüentemente com resultados diferenciados, já que o produto final do seu trabalho não ocorre de forma padronizada. Nessa direção o sujeito 5 relembra: “meu pai dizia que professor e soldado não era profissão”, em outras palavras, o que ele queria informar era o fato desse profissional lidar com indivíduos de contextos sócio econômico, político e cultural diferentes, com histórias de vida e expectativas diferenciadas, por não existirem fórmulas prontas e acabadas para solucionar as situações problemas. Levando-se em consideração que os indivíduos não devem ser confundidos como meros números e objetos sem sentimentos.

O contexto sócio, econômico e político, marcado pelo século XXI, repensa a formação dos professores, pautada por uma concepção de excelência, competência e eficiência pronta a assumir os desafios desse contexto histórico. Os estudos apontam que o Brasil tem priorizado pelo “Modelo Hegemônico da Formação”, que se fundamenta por princípios das tendências próprias do racionalismo técnico e da formação acadêmica e tradicional. O sujeito 3 expõe:

“Hoje a necessidade da turma é que ele saiba de uma certa forma atuar de maneira onde a metodologia utilizada, a seleção de conteúdos, seja dentro daquela realidade, o domínio conceitual, diferente prática, diferentes situações, que possam ser levadas por esse professor para a sala de aula”.

Como vimos, trata-se de um profissional diferenciado, capaz de se adaptar às diferentes situações, sem perder de vista o seu objeto de trabalho. Fazemos porém, o seguinte questionamento: como esperar essa desenvoltura de um profissional influenciado por uma formação docente? Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 21)

No modelo de professor executor / reproduzidor e consumidor de saberes profissionais produzidos pelos especialistas das áreas científicas, sendo, portanto, o seu papel no processo de construção da profissão minimizado, uma vez que ele ocupa um nível inferior da hierarquia que estatifica a profissão docente.

Esse modelo de formação pouco contribui para a profissionalização do professor para a sua autonomia profissional. Favorece uma relação horizontal junto aos demais profissionais da educação. O sujeito 3 em entrevista diz:

“O professor hoje está lá na sala, não domina, você muitas vezes tem um professor que como nós sabemos, o professor de um modo geral não tem como dominar tudo, a tendência dele é caminhar por um tema que ele domina mais; não deixar transparecer para as pessoas a incompetência, a vulnerabilidade dele, porque a própria prática, o ofício do professor é aquele que sabe”.

Esse depoimento demonstra a fragilidade dos cursos de formação de professores, mesmo numa perspectiva conteudista, quando os mesmos não são contextualizados perdem-se não tem significado na aprendizagem do estudante. O professor recorre veicular o conhecimento que ele sente segurança, buscando dessa forma, atingir os estudantes, seus familiares, a comunidade escolar e a sociedade. O reconhecimento e credibilidade do seu trabalho, é uma atuação limitada, como nos revela o sujeito 5:

“O professor deve ter conhecimento do objeto que ele está trabalhando, então, o professor de português, português; o professor de matemática, tem que ter conhecimento de matemática. Hoje, você tem que ter formação específica na área, mas também da psicologia, da sociologia, para que você possa entender esse movimento que a sociedade exige de qualquer profissional, principalmente para você conseguir conviver com as pessoas”.

Logo, o modelo de Formação Hegemônico adotado pelas instituições formadoras desse professor desejável, pelo contrário é um modelo formativo que tem contribuído para a desprofissionalização do professor.

Repensar um novo perfil de professor, necessariamente requer repensar os programas de formação inicial e continuada, na perspectiva de subsidiar, e instrumentalizar esse profissional para exercitar plenamente sua profissão. Thurler (2008, p.90).

Hoje sabemos que é primordial que os professores não sejam mais vistos como indivíduos em formação, nem como executores, mas como atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se ativamente, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for preciso para que possam ser construídas novas competências a curto ou médio prazo.

Esse olhar de ver o professor como sujeito, que não só executa, mas que pensa, reage, cria e transforma, nos faz pensar uma formação que prepare o professor para exercitar sua profissão de forma crítica, consciente da sua função formadora, que trabalha também numa perspectiva crítica, permitindo seu aluno, contextualizar os saberes, ser sujeito, construtor da sua aprendizagem. Para que isso se materialize é preciso investimento na formação do professor, para que ele seja um investigador, um pesquisador permanente da sua prática pedagógica.

Entendendo a profissionalização de acordo com Ramalho (2004, p. 39),

Pode-se definir a profissionalização como o processo no qual uma ocupação organizada normalmente, mas nem sempre, em virtude de uma demanda de competências especiais e isotéricas, e da qualidade do trabalho, dos benefícios para a sociedade, obtém o exclusivo direito a executar um tipo particular de trabalho, controlar a formação e o acesso, e controlar o direito para determinar e avaliar as formas de como realizar o trabalho.

Nesse sentido, o professor precisa de condições de trabalho que o possibilite desempenhar sua função de forma autônoma e reflexiva, de uma vez que lidar com o conhecimento, e se tratar de um trabalho intelectual que se materializa através da prática pedagógica, de metodologias adequadas, capazes de estimular e despertar o interesse do aluno em desenvolver suas potencialidades cognitivas, crítica e criativa. Para isso, o professor precisa de atualização permanente, acompanhando as transformações do mundo cada vez mais globalizado, onde o conhecimento por si só não basta, é preciso que ele esteja articulado, que o aluno não seja visto apenas na sua dimensão cognitiva, mas como um todo.

Ramalho (2004, p.39), faz uma referência a explicação dada por Enguita (2001).

A profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores, de jurisdição face aos outros grupos profissionais, de poder e autoridade face ao público e às potenciais reflexões ou grupos ocupacionais subordinados.

Partindo desse entendimento, verificamos que no atual conteúdo, a atuação do professor em exercício se estabelece em uma relação de poder hierárquico, em disputa e conflito permanente. As políticas educacionais, em sua grande maioria, buscam aprofundar esses conflitos, estabelecendo relações intermediárias de acompanhamento e monitoramento do fazer pedagógico do professor, intervindo através de ações, no sentido, de desqualificar e descredenciar o mesmo, perante os alunos, familiares, a comunidade escolar e a sociedade, excluindo-o de sua participação nas decisões e construções dessas políticas, tirando sua autonomia enquanto profissional que trabalha na perspectiva da socialização, inclusão e acesso do conhecimento para todos.

A sociologia atual trata da profissionalização como processo não linear, dinâmico, contextualizado e em construção, o que significa dizer que a formação continuada dos professores não deve ser concebida como espaço de adestramento, que instrumentaliza o professor a ser aplicador de técnicas e metodologias para serem executadas por ele. A formação continuada nessa direção, não viabiliza a profissionalização do professor. A política de formação continuada de professores na rede pública do estado de Pernambuco, de acordo com depoimentos dos formadores, aqui codificado como sujeito 1,2, 3, 4 e 5 respectivamente faz as seguintes declarações:

(1) “Então, quando se faz seleção, mas não há um investimento em mim e nos demais colegas aprovados, para que eu desempenhe a função de formador, então eu tenho que desempenhar uma função para a qual eu não fui preparada, oficialmente, no que se espera, se diz assim: - você tem essa atribuição, mas agora você dá conta, as condições tem haver com a formação; então, essa formação continuada tem que chegar a mim também já que essa é a minha atribuição”.

(2) “imagina você pegar o universo de tantas escolas, e colocar um programa único. É colocar camisa de força em todo mundo. Às vezes, eles ficam tão alheios, sem querer participar, é por conta disso. Não tá batendo com o que ele está necessitando”.

(3) “Então, a coisa começa justamente pelas equipes que estão a frente, de não saberem detectar a necessidade dos seus grupos. Se não sabem detectar,

consequentemente, imaginem, obviamente saber, o que é certo ou não para a sua escola”.

(4) “Ficamos muito a reboque, sobre as licitações de hotéis, locais para a formação, isso é um agravante; também uma grande dificuldade que temos hoje é a liberação dos professores, regentes, para participarem de formação”.

(5) “Quando a gente é chamada para discutir a avaliação, na qual a gente vai discutir a avaliação, a gente percebe na plateia, eu digo plateia, porque quando a gente vai é um encontro para muitas pessoas”.

Estes depoimentos traçam o desenho de como ocorre a formação continuada de professores na rede pública de ensino no estado de Pernambuco, o que vai exigir grandes esforços para reverter essa concepção de formação continuada, de resultados imediatistas, em favor de uma formação continuada processual, construtiva, que qualifique e profissionalize o professor.

4.2.3 A Formação Continuada e Melhoria do Desempenho Docente

A perspectiva da melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes tem se apresentado como carro chefe das políticas de formação continuada. É em sua função que as políticas são delineadas, que os programas são pensados, que se estabelecem metas, que se traça o perfil do professor para atender esse novo contexto histórico, onde se busca implementar políticas de acompanhamento, monitoramento e avaliação de alta escala, estabelecendo ranking como o grande estímulo a competitividade entre as escolas, os professores, alunos e familiares. Essas políticas começam a ser vivenciadas sem que o sistema educacional esteja devidamente estruturado, embora as legislações procurem contemplar as necessidades do mundo produtivo. Segundo Tardif, Lessard (2009, p. 17) “o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo”. Significando dizer que o ensino está atrelado às influências e determinações do mundo produtivo, o que justifica a presença dos empresários, decidindo qual ensino “interessa para a sociedade”, qual currículo deve ser desenvolvido na escola, qual escola interessa e que tipo de cidadão deve ser formado, para se inserir no mercado. Essa interferência no ensino invade principalmente a privacidade dos profissionais, fragilizando o exercício profissional? Tirando-lhes a autonomia. É nesse sentido que a formação continuada é planejada, como podemos observar o que diz o sujeito 2.

“atualizar o professor, um mundo em tanta ebulição e a escola tão prá traz, acho que ele se vê num mundo atual, melhora a questão da aprendizagem dos alunos, não podemos estar no século XXI com a aprendizagem do século XVIII”.

Nesse sentido, com base em Alarcão (2011, p.13) “As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas”.

Partindo desse entendimento, a escola não é um espaço inerte, isolado do mundo, muito pelo contrário, é um espaço latente, de construção e reconstrução de conhecimentos, de reflexão das práticas pedagógicas por ela vivenciadas e de convivência com diferentes práticas pedagógicas e sociais, como define Alarcão (2011, p. 14).

O desenvolvimento destas competências e dos contextos formativos que permitirão desenvolvê-las exigem novas atitudes dos alunos, dos professores e das escolas como organizações vocacionadas para educar.

Como podemos observar, através dos contextos formativos, as competências são desenvolvidas, permitindo ao professor reelaborar seu fazer pedagógico, fazendo uso da citação feita por Alarcão (2011, p. 15) sobre o que afirma Edgar Morin: “Só o pensamento pode organizar o conhecimento”. Para se pensar em uma determinada situação, requer que o indivíduo esteja mergulhado, envolvido nessa situação, que o provoque a refletir diferentes formas, possibilidades e resultados. Nessa direção o sujeito 1, faz a seguinte consideração:

“Se o formador conseguir ajudar o professor a perceber ou mover nele o desejo da autoformação, se o professor perceber a si mesmo como aprendiz, como aquele que precisa também aprender, e ajudá-lo a buscar novas aprendizagens, buscar uma fundamentação teórica que o ajude a refletir sobre a prática, essa seria uma grande conquista”.

Nesse sentido o formador 1 percebe a formação continuada do professor, não apenas como um espaço de preparação que vai instrumentalizar o professor a aplicar novas técnicas, “novas aprendizagens”, mas como espaço de reflexão da própria prática pedagógica, com vistas à melhoria do desempenho profissional, vinculada diretamente com o conhecimento e como diz Morin: “para conhecer é preciso pensar”.

Ressaltando a citação feita por Alarcão (2011, p. 15) a respeito da afirmação de Morin (2000) sobre o refletir “E uma cabeça bem feita é a que é capaz de transformar a informação em conhecimento pertinente”. Entendo por conhecimento pertinente: “E o

conhecimento que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”.

Esse conhecimento pertinente, significativo, está relacionado às necessidades dos estudantes, aos diferentes contextos sociais, às práticas sociais. Alarcão afirma (2011, p. 46).

A proposta de formação do professor reflexivo reconheço nela um potencial que tem ajudado aos professores a tomarem consciência de sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento de competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica.

Logo, esse conhecimento não se deve ser transmitido de qualquer forma, requer do professor uma condução que permita ao estudante ter uma participação efetiva, relacionanda com as diferentes dimensões da vida. O sujeito 1 na condição de formador expressa a seguinte compreensão a respeito da formação continuada:

“O reflexo dessa formação seria a melhoria do relacionamento professor x aluno; a melhoria na aprendizagem desse aluno; a melhoria na satisfação desse professor, porque à medida que você trabalha, que você tem resposta ao aluno você passa a estar mais satisfeito”.

Demonstra que o trabalho do professor não é um trabalho isolado, como diz Charlot (2012, p. 111)

Existe uma situação de contradependência que é muito interessante tem o poder do professor, mas, na verdade, esse aluno sobre quem tenho poder tem um enorme poder sobre mim, porque só serei bem sucedido no meu trabalho, se o aluno fizer o essencial no seu trabalho.

Podemos, portanto, afirmar a singularidade do trabalho do professor, que não se trata de uma produção em série, mas de um trabalho que vai sendo construído no dia a dia. Trazendo a fala do formador 3 no que diz respeito à formação continuada de professores, oferecida no estado de Pernambuco, aponta:

“a falha maior acontece nisso aí, que não existe uma relação, não existe uma conexão, não existe, acima de tudo, uma parada para analisar o que aquilo significa na vida do estudante”.

Tal constatação reforça o que diz o formador 4:

“O governo precisa instituir talvez um modelo de gestão que tenham professores substitutos para que os professores docentes possam participar”.

Como pensar na melhoria do desempenho docente sem condições de trabalho, sem estabelecer um processo de diálogo, de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida no interior da escola. Segundo Alarcão (2011, p. 47):

A escola é o local de trabalho do professor que constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas”.

A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para cumprir, tem, também ela, de ser reflexiva.

Portanto, cabe à escola se ver como espaço formativo e assegurar condições para se desenvolver à prática reflexiva e envolver toda a comunidade escolar neste processo, para Sacristán (2012, p. 100):

Devemos dar bastante importância aos motivos de ação do professorado, pois temos educado as mentes mas não o desejo, não educamos a vontade. Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, isso é vontade de querer fazer, querer transformar.

Não basta a Formação Continuada procurar preencher as lacunas das instituições de professores, pois o processo educativo exige muito mais do professor, exige que ele se posicione diante das diferentes situações que se apresentam no dia a dia, aspecto esse, não muito considerado pelos programas de formação continuada. O sujeito 5 faz a seguinte declaração:

“a gente observa que as escolas, como também a comunidade busca o resultado do SAEPE, para entender e reverter o quadro. O maior desafio são as pessoas observarem o resultado, analisarem e reconstruírem a prática”.

Esta declaração nos permite refletir o papel da escola na formação dos indivíduos. Uma escola que tem motivado toda a comunidade escolar a ter como parâmetro os resultados do desempenho escolar indicado pelo SAEPE, para fazer se necessário, intervenções que possibilitem resultados mais satisfatórios, esquecendo outras questões que são decorrentes para obtenção desses resultados. Segundo Charlot (2012, p.112)

Nenhuma estrutura, por si mesma, pode produzir um efeito educacional, nenhuma política educacional pode, por si mesma, atingir um resultado dado. As estruturas

são importantes, também os meios são importantes, o dinheiro é importante, as políticas são importantes, mas por seus efeitos e consequências.

Como podemos ver a necessidade de maior compreensão para as análises dos dados, que por trás desses dados estão presentes outras situações que merecem igual atenção. É preciso refletir com mais profundidade, como afirma Sacristán (2004, p. 99): “O grande fracasso da formação de professores está em que a ciência que lhes damos não lhes servem para pensar”. O sujeito 3, faz a seguinte constatação:

“A escola é munida por muito material; a escola hoje tem como se auto gerir, principalmente nessa questão de conhecimento; de certa forma o diretor, gestor da escola possa fazer uma reflexão com esses professores e esses apresentarem soluções”.

Parece-nos que a questão central da Formação Continuada, proposta pelo governo do estado de Pernambuco está centrada na questão do conhecimento, ou seja, do ensino voltado para conteúdos previamente definidos, os quais passarão por monitoramento, acompanhamento e avaliações externas, no sentido de reconhecer as competências do professor, bem como o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes. Essa visão posta de ensino e de aprendizagem nessa perspectiva da formação continuada, segundo Sacristán (2012, p.104) “não ver o ensino como um global e contextualizado, que o ensino tem uma dimensão axiológica, uma dimensão política, que o ensino visa alcançar metas e objetivos”.

O sujeito 4 quando afirma que a formação continuada de professores “facilita sua competência técnica pedagógica, lá no momento da construção, junto aos estudantes” – não atenta para o que diz Alarcão (2011, p. 16);

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber, O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal são bem mais exigentes: o aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos.

Pensar a formação continuada de professores, necessariamente tem que se pensar no contexto da sociedade, da informação, em que professor, alunos são bombardeados constantemente de informações de novos saberes / conhecimentos produzidos pela sociedade científica, bem como, outras instâncias, além das escolas que transmitem conhecimentos,

muito dos quais não chegam a ser trabalhados em sala de aula, mas que estão presentes no cotidiano da sociedade e na vida das pessoas. Na ótica de Giesta (2005, p. 35).

A literatura educacional descreve uma sociedade que está necessitando de um professor, de uma escola que, não apenas forneça conhecimentos predeterminados, transmitidos através de técnicas eficazes. Precisa de muito mais! Necessita de que, a educação escolarizada contribua para a formação de um cidadão crítico, reflexivo, transformador de sua realidade (complexa e quase incompreensível).

O que significa dizer que a escola não deve se organizar em função de oferecer aos estudantes apenas os conhecimentos definidos e cobrados pelos Sistemas educacionais, os quais são acompanhados, monitorados e avaliados, onde o desempenho do professor é medido de acordo com esses resultados apresentados pelos estudantes. De acordo com a investigação realizada com os formadores, o sujeito 4 expressa a seguinte opinião quanto aos desafios da formação continuada: “deixar de ser um momento individual seu e passar a ser um momento coletivo de toda a escola isso tem sido ainda um grande desafio para a escola”. Por outro, não podemos deixar de reconhecer que esse discurso é pedagogicamente correto, porém na hora de avaliar o rendimento escolar, fica centrado no binômio ensino e aprendizagem, ou seja, professor e aluno. As condições de trabalho pela qual esse processo ocorre não se constituem em objeto de avaliação do professor em participar dos programas de formação continuada, caracterizado em preparar o professor no que deve fazer em sala de aula, neste sentido Sacristán (2012, p.100);

O paradigma do senso comum diz que o saber-fazer, o “como”, não é uma derivação só do conhecimento, adquirido na formação ou no processo de formação, mas se deve a matriz cultural da qual provém o professor.

Isso quer dizer que os programas de formação continuada devem estar voltados também para o aspecto cultural que influencia na condução do trabalho do professor, ainda no ponto de vista de Sacristán (2012, p. 101).

É dizer que um professor se nutre das raízes culturais e não da ciência nos obriga a considerar os ambientes de aprendizagem, os contextos nos quais eles surgem, as condições de trabalho em que vai trabalhar.

No início desse tópico tivemos oportunidade de fazer referência às expectativas da melhoria dos resultados da aprendizagem dos estudantes, no intuito de atender às demandas postas pela sociedade. Embora as estratégias das políticas educacionais para pôr em prática seus objetivos e alcançar suas metas, envolvem escolas, professores e alunos se nesse

processo, com vistas à melhoria do desempenho docente, porém no contexto real em que essas políticas se materializam, não são consideradas as condições de trabalho, a valorização profissional, não reconhecem o contexto sócio, político e cultural do docente, compreendem a dinâmica do professor na sala de aula, como se comunica, como estabelece sua relação com os alunos e os demais profissionais da escola. Sem uma concepção de professor, de acordo com o que define Charlot (2012, p. 105) “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia a dia da sala de aula”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo fazendo uma releitura do processo histórico de como vem sendo constituído a formação de professores no Brasil, passando pela formação inicial e centralizando na formação continuada dos docentes, seus impactos na melhoria do desempenho docente, objeto desse trabalho.

A sociedade atual está inserida em uma conjuntura complexa, marcada por expectativas preocupantes; logo, as transformações acontecem cada vez mais rápido, exigindo das pessoas, o convívio com situações diferentes da realidade, gerando insegurança, incerteza nas relações com o outro e com o mundo, principalmente com os próprios sentimentos, bem como do saber, dos conhecimentos adquiridos e apropriados. De um momento para outro começa a perceber que esses conhecimentos, e experiências vivenciadas, já não atendam às exigências desse mundo no século XXI, denominados por outros de Pós-modernidade, onde essas questões têm provocado cada vez mais, a necessidade de uma maior reflexão.

Estudos realizados acerca da formação continuada demonstram o crescente interesse dos pesquisadores em aprofundar as questões a ela relacionadas, destacando as concepções presentes nas políticas, evidenciando que a formação continuada tem sido utilizada como instrumento que busca suprir lacunas básicas da formação inicial. Gatti (2011; p. 89) destaca “dois aspectos são importantes na discussão dessa formação, de um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente, de outro lado as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização”. André (2006) destaca “o quase esquecimento de estudos que tratassem das questões referentes a dimensão política na formação de professores”, condições de trabalho, plano de carreira e sindicalização, priorizando a dimensão cognitiva, voltada para as questões do conhecimento / conteúdos disciplinares.

Falar sobre Política de Formação Continuada implementada pelo poder público no Brasil, nos remete a refletir todo o contexto histórico, social e econômico em que essas políticas são definidas. As questões colocadas no centro do debate estão voltadas para atender os desafios oriundos do desenvolvimento tecnológico, e de um mundo cada vez mais globalizado, que impõe mudanças e exige um repensar do papel da escola, das práticas educativas e formativas. As pressões porque passa a educação, tem rebatimento na formação do professor, profissional que está desempenhando suas funções na ponta do sistema de ensino, responsável pela implementação das políticas educacionais.

Nesta perspectiva discutimos a formação continuada como possibilidade de contribuição ao desenvolvimento da profissionalização docente, sua identidade profissional e melhoria ao desempenho docente. Como afirma Alarcão (2011, p.44).

É central, nesta conceitualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

A formação continuada contribui para a melhoria da autoestima do professor, bem como superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Refletir, sistematizar e pesquisar sobre essa temática, nos inquietou por ter descoberto que o *locus* de trabalho onde o professor desempenha suas funções ainda está distante de atender suas necessidades de se reconhecer como espaço privilegiado, para desenvolver no professor docente, o sentimento de profissionalização que a sociedade espera de um educador. Como também, identificar nessa pesquisa, a relação estabelecida entre a prática pedagógica e a prática social, do envolvimento e engajamento do professor enquanto sujeito, que manifesta seus sentimentos, emoções, subjetividade, no fazer docente de ser um mero aplicador de técnicas pré-determinadas por alguns seres pensantes. Nos chama atenção que a educação, nos dias de hoje, pleno século XXI, estabeleça barreiras entre os educadores, hierarquizando o conhecimento, buscando resultados imediatistas, resultado dos compromissos assumidos por órgão externo à escola, que resistem em reconhecer, e trabalhar nos programas de formação continuada as necessidades demandadas pelos professores docentes. De acordo com Gatti, Barreto e André (2011, p.26)

O cenário no qual os professores atuam e o foco e as suas formas de atuação têm demandado complexidade crescente. A essa “complexificação” da condição docente aliam-se a precarização de suas condições de trabalho no contexto comparativo do exercício de outras profissões e as dificuldades de manter condições favoráveis para autoestima e, em sua representação criar estima social.

Tornando-se a partir desse cenário, um grande desafio para a formação continuada assegurar ações que busquem romper com esse paradigma, superando a concepção de formação técnica, onde o professor é visto como um aplicador de técnicas e passe a ser concebido como sujeito que interage seus saberes com diferentes saberes, vivenciados em diferentes contextos, histórico, sócio, político e econômico, capazes de reconstruir e resignificar os saberes, dando lugar a uma concepção de formação que tem como eixo

estruturador, a associação teoria-prática e a reflexão pedagógica e social, com a participação coletiva.

A pesquisa apontou quatro perspectivas de análise: a dimensão concebida através dos programas, planos de ensino da formação; e exercício profissional; as aproximações e distanciamentos entre o concebido e o exercício profissional.

Os programas da formação continuada apontam para uma ação imediatista, que visa melhorar resultados e atingir metas pré-estabelecidas, baseadas na construção de competências, na perspectiva de superar os baixos índices de aprendizagem registrados pelos sistemas de avaliação, o que justifica ser de iniciativa da Secretaria de Educação proporcionar um maior número de formação continuada, de forma mais diversificada.

Os programas de formação mostram um distanciamento entre o proposto e as necessidades do professor. Registra a ausência da participação do professor no seu processo formativo, o que demonstra uma concepção hierárquica entre os que pensam: detentores do conhecimento, e os que aplicam: os executores. Temos que considerar que os programas têm por base preparar o professor para desenvolver e implementar o currículo, numa perspectiva conteudista.

Esse modelo de formação continuada com vistas instrumentalista tem como perspectiva de formação, potencializar o professor de técnicas de ensino, reduzindo a formação ao treinamento, adestrando o professor a ser um mero aplicador, contribuindo para o docente reproduzir formas de ensinar, desprofissionalizando-o e não possibilitando a construção da autonomia crítica.

Diferentemente da participação do professor no seu processo formativo, na perspectiva emancipatória, contribui para que o sujeito compreenda e intervenha no fenômeno educativo, com diferentes olhares em diferentes dimensões sociais, culturais, econômica e política. Não vendo a educação como algo padronizado, como receituário único, tornando o professor isolado, inseguro uma vez que, suas necessidades, vivenciais e experienciais, não são consideradas como referencia da sua prática docente, como ponto de partida, com vistas à ressignificação e aquisição de novos conhecimentos.

Diante dessas questões, podemos perceber que o professor busca guarida na formação continuada, espaço que poderá contribuir na superação de suas dificuldades, lacunas, muitas deixadas pela formação inicial. Enfrentar uma realidade para a qual não foi

preparado, em que a escola não percebe suas dificuldades, tutelada ao que determina os organismos institucionais, pondo em risco sua autonomia, e prejudicando a própria escola, uma vez que não consegue enxergar suas reais necessidades e a partir delas trabalhar para sua superação, valorização e respeito.

A escola aparece como espaço propício a esse trabalho, porém ela ainda não se vê com essa potencialidade, não consegue interpretar os conflitos e dificuldades que permeiam, não só no campo do rendimento da aprendizagem, no aspecto cognitivo, como nas relações estabelecidas no seu interior, que também dificultam para uma melhor qualidade de ensino. A escola quando se mobiliza em defesa da sua autonomia, busca alternativas, propostas que atendam as suas necessidades, professores, alunos, funcionários, estará dando um salto de qualidade na formação continuada, contribuindo para a inserção do professor na carreira e na sua profissionalização, pois assume o papel de promotora do desenvolvimento profissional docente.

A trajetória deste trabalho teve como objetivo geral, compreender de que modo a formação continuada incide na melhoria do desempenho docente. Para isso, buscamos junto aos professores docentes e formadores, indicativos relacionados à concepção de formação continuada, suas expectativas, sua relação com as necessidades reais dos docentes, a escola, e as práticas de formação continuada instituídas. Analisamos esses indicadores e caracterizamos os aspectos da formação continuada que vem contribuindo para o desenvolvimento profissional, bem como os aspectos que requer maior reflexão no sentido de serem revistos, para melhor aperfeiçoamento.

Constatamos que as práticas de formação continuada na sua grande maioria, são desenvolvidas pela rede de ensino. A escola aparece na literatura, desenvolvida por diversos teóricos, como espaço privilegiado para acontecer a formação continuada e não cumpre com seu papel, cabendo aos gestores trazerem as propostas das instâncias governamentais, de acordo com seus interesses, para serem implementadas. Portanto, não assume sua condição de detectar as dificuldades dos professores, no sentido de assegurar uma melhoria no desempenho profissional e na aprendizagem dos estudantes.

As políticas da formação continuada postas em prática estão voltadas para atender os projetos, programas conveniados, acordados com parceiros e acordos assumidos pelos organismos internacionais. Todos têm uma coisa em comum: são externos à escola, não fazem a leitura das diferentes realidades que vive a escola. Como vimos no início, a grande

preocupação é apresentar dados satisfatórios e para isso, se pensa em formação continuada, numa perspectiva de massificação e de monitoramento.

Esse tipo de compromisso assumido com instituições externas acaba comprometendo as iniciativas locais da escola, uma vez que esses compromissos acabam embutidos, com os pacotes prontos para serem trabalhados na formação continuada do professor, onde são treinados para serem aplicadores do projeto / programa em sala de aula.

Ao analisarmos os conteúdos das entrevistas podemos distinguir a preocupação dos formadores, em defesa de uma formação articulada com as necessidades do professor, porém em outros momentos da entrevista percebemos características que indicam uma perspectiva instrumentalista, de resultados imediatos. A preocupação voltada para a atuação do professor na sala de aula, como sendo esse o único espaço de aprendizagem, bem como uma maior prioridade para determinadas disciplinas curriculares, bem como os sistemas de avaliação que funcionam como controle do desempenho escolar, a nível internacional, nacional e estadual.

Esses elementos caracterizam para uma formação instrumentalista, distanciando-se da perspectiva participativa e emancipatória.

Os programas de formação continuada oferecidos em parceria com o MEC, na sua maioria são trabalhados utilizando a metodologia semipresencial ou à distância (EaD), o que empobrece o debate, haja vista a educação se fazer com diálogo, com troca de experiência. Os aspectos que contribuem no desenvolvimento profissional dos docentes são a mobilização dos saberes, a troca de experiência, o compartilhar de ideias e saberes disciplinares.

Os saberes disciplinares estão presentes durante a formação que privilegiam os conteúdos específicos, para o trabalho do professor em sala de aula, e os saberes experienciais, contribuições para reconhecimento de suas práticas, e de seus pares, onde o professor encontra apoio nos relatos e nas trocas de experiências que acontecem no decorrer do processo de formação continuada. Essa metodologia corre o risco de se desenvolver uma prática pedagógica descontextualizada, o que não contribui para uma ação educativa coletiva, voltada para a realidade.

As práticas de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, têm tido uma contribuição muito tímida, onde o professor é visto como um mero aplicador de técnicas, alguém que executa o que outros pensam, não sendo envolvido nesse processo como sujeito, que detém um saber, não só no campo disciplinar, como no sentido

mais amplo, sua subjetividade, emoções presentes na sua relação no cotidiano da sala de aula, no seu contexto sócio-político, econômico e cultural, limitando a atuação ao mero reprodutor de técnicas.

Reafirmamos ser uma formação limitada, por entender que as práticas de formação estão voltadas para prever o que deve ser desenvolvido na sala de aula, por antecipação, desconhecendo os diversos interesses e contextos sociais dos alunos. Demonstrando claramente que a formação continuada tem por objetivo apenas instrumentalizar o professor a trabalhar o ensino de conteúdos específicos, não articulando a outros saberes nem dimensões da vida humana.

A política de formação continuada oferecida pelo Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco apresenta-se de forma bastante diversificada, massificação, voltada para algumas áreas e níveis de ensino prioritários.

Finalizamos com o entendimento da necessidade urgente de se repensar a formação continuada, como direito do professor. Devendo, portanto, ser protagonista do seu processo formativo, exercitar a pedagogia da escuta e trazer para o centro do debate, decisões, questões relacionadas a partir das necessidades e realidades do professor, e da escola. Instituir a escola de autonomia, liberdade de construir seus programas e planejamento de formação continuada, condizentes com sua realidade. É preciso que o professor sinta-se sujeito, participe da construção da sua profissionalização.

Algumas curiosidades, contudo, foram surgindo no decorrer dessa investigação. Como a escola se vê ausente do processo da elaboração das políticas de formação e da vivência dessas políticas? Como a escola vê a formação sendo alheia a ela? Como ela se vê implantando política de formação que não representa suas necessidades? Essas são algumas indagações que acreditamos serem interessantes à realizações de estudos futuros.

Esperamos que a formação continuada possa contribuir para a construção de sujeitos críticos, autônomos, que busquem a profissionalização do docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. Formação docente. Desafios de la política educativa; hacia una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de la educación básica. México: Secretaria de Educación Pública, 2006.
- Alarcão, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Almeida, M. & Carvalho, E. A. Edgar Morin – Educação e Complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2009.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. A profissionalização dos formadores de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Alves, N. (Org.). Formação de Professores: Pensar e Fazer. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- André, M. E. D. A formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, PUC – Rio Grande do Sul, v 33, p.6-18, 210.
- Bardin, L. Análise de Conteúdo, Tradução: Luiz Antero e Augusto Pinheiro. Edição 70, 2011.
- BRASIL, Congresso Nacional; Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília (1996 a).
- _____, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, (1996 b).
- _____, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referências para a Formação de Professores, Brasília, 1999.
- _____, Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Orientações Gerais para Rede nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.
- _____, Senado Federal. Plano Nacional de Educação, Lei Nº 10172, de 09 de janeiro de 2001.
- Breglia, V. L. A. Universidade Brasileira e Formação Docente na Trama dos Discursos, *Sisifo- Revista de Ciências da Educação* – Lisboa, 2006.

- Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
- Burboles, N. C. & Torres, C. A. Globalização e Educação: perspectivas críticas, Porto Alegre: Artmed Editora, 2004 – tradução: Ronaldo Cataldo Costa.
- Cabral, M. L. S. *Programas Pró-Letramento: Interface entre formação continuada, prática docente e ensino de leitura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Campos, C. M. Saberes Docentes e Autonomia dos Professores, 3ª Ed. Petrópolis; Rio de Janeiro. Ed. Vozes, 2011.
- Cassassus, J. Tarefas da Educação, Campinas – São Paulo, Autores Associados, 1995. (*Coleção Contemporânea*).
- Charlot, B. Formação de Professores, a pesquisa e a política educacional, 2011 – *Palestra proferida na Escola de Aplicação da Faculdade de São Paulo, em 28/03/2009*.
- Codo, W. (coord.). Educação, Carinho e Trabalho, Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- Cortella, M. S. A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos, São Paulo: Ed. Cortez, 14ª ed.
- Costa, C. J; Pimentel, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil, *Educação Técnica Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun.2009.
- Cruz, N. O Trabalho de campo como descoberta e criação. *In Pesquisa Social, teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.
- Demo, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. *In Formação de professores: passado, presente e futuro*. Lizete Shizue Bomura Maciel; Alexandre Shigunov Neto (orgs.) – São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, Formação Permanente e Tecnologias Educacionais, Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

- Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
- Barreto, E. S. S.; André, M. E. D. A. (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios - Brasília – UNESCO, 2009.
- Estrela, M. T. Formação Continuada e a Gestão da Educação, São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- Fávero, M. de L. A. Universidade e estágios curriculares: subsídio para discussão. In: Alves, N. *Formação de professores: Pensar e Fazer*, 6ª edição, São Paulo: Ed. Cortez 2001.
- Ferreira, N.S. C. (Org.). Formação Continuada e Gestão da Educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- Ferretti, C. J. (et al), Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar, Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.
- Flores, M. A. Dilemas e Desafios na Formação de Professores, Porto: Porto Editora, 2004.
- Freitas, H.C.L. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, V.24, Nº.55, p. 1095 – 1124, dezembro. 2003.
- Freitas, L.C. Educação e Sociedade, Campinas, V.28, Nº.100 – especial 965 – 987, out. 2007.
- Frigotto, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: Moreira, A. F.; Sacristán, J. G ; Gentili, P.; Silva, T. T. (orgs.). Escola S.A (p. 75 – 105); Brasília, CNTE, 1996.
- Galindo, C. J. Manifestações de necessidades de formação continuada por professores do 1º ciclo do ensino fundamental, UNESP GT: Formação de Professores / Nº 08.
- Garcia, C. M. Formação de professores para uma mudança educativa, Portugal: Porto, 1999.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S. & André, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte. Brasília – UNESCO, 2011.
- Gatti, B. A.; Barreto, E.S. S. (Coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios, Brasília, UNESCO, 2009.

- Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
- Giesta, N. C. Cotidiano escolar e Formação Reflexiva do Professor: moda ou valorização do saber docente, São Paulo: Junqueira & Marin, 2ª ed. 2005.
- Guillot, G. O resgate da autoridade em educação. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Renilard, Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Hengemühler, A. Formação de Professores, Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2ª edição, 2008
- Imbernón, F. Formação continuada de professores. Tradução Juliana dos Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. Formação permanente do professorado – novas tendências. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida, Edgar de Assis Carvalho (orgs) 5. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- Jobert, G. A profissionalização entre competência e reconhecimento social. In: Altet, M.; Perremoud, P.; Paquay L. e colaboradores, *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Kramer, Sônia, A política do pré-escolar no Brasil, Rio de Janeiro, Adiamé, 1982.
- Libâneo, J. C. Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 11ª ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.
- Maciel, L. S. B. Neto, A. S. (ORG.); Formação de professores – passado, presente e futuro. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.
- Melo, M. T. L. Programas oficiais para a formação de professores. *Revista Educação e Sociedade, N° 68*; Campinas, São Paulo: Cedes. 1998.
- Mello, Guiomar Nano, Magistério de 1º da competência técnica ao compromisso político. Coleção Educação Contemporânea. Editora Cortez, 1982.

- Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
- Minayo, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde, 7ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abraisco, 2000.
- Moraes, M. C. Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (Org.): Formação de professores – perspectivas educacionais e curriculares. Portugal: Porto, 2003.
- Moraes, R. Análise de Conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, V.32 Nº 37 p. 7 – 37; 1990.
- Morin, E. A educação e a complexidade do ser e do saber. 12.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.
- Morin, E., Ciurana, E. R. & Motta, R. D. Educar na era planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. 3ª edição, São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2009
- Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. In: *Formação de professores e profissão docente*; 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____, (Org.). Profissão professor, Porto Alegre, 1992.
- Oliveira, D. A., Duarte, A. (Org). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte. Fino Traço, 2011.
- Pacheco, J.A. Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol. Porto, Porto Editora, 2004.
- Paiva, Vanilda. O novo paradigma do desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. *Educação & Sociedade*. Campinas, (45). 309 – 329. Ago. 1993.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L., Machado, N.J. & Alessandrini, C. D. As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
- Perrenoud, P. A Profissionalização dos formadores. In: Altet, M.; Paquay, L. & colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Perrenoud, P. 10 Novas competências: para ensinar. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Pimenta, S. G. ; Ghedini, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.
- Ramalho, B.L.; Muñoz, J.B. & Guathier, C.; Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed.; Porto Alegre: Sulina, 2004.
- Richardson, R. J. e colaboradores; Pesquisa Social – métodos e técnicas. 3ª ed. Revista e ampliada; São Paulo: Atlas, 2010.
- Rodrigues, M. V., Almeida, M. L. [et.al.]; Políticas Educacionais e formação de Professores em tempo de globalização. Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008.
- Sacristán, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. *Texto de exposição oral apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu – MG, setembro de 1996*. Transcrição e tradução: José Carlos Libâneo. 2000.
- Sacristán, J., Gómez, A.J. P. Compreender e Transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª edição, São Paulo: Artmed, 1998.
- Santos, B. S.; Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade. 13ª ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- _____, Um discurso sobre as ciências. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2009.
- Scoz, B. Identidade e Subjetividade de Professores – sentido do aprender e do ensinar. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2011.
- Severino, J. S. Fernandes, C. M. B., Severino, F.E.S. (Org.); Ghiggi, G.; Goergen, P. & Guzzo, V.; Ética e formação de professores. São Paulo: Cortez. 2011.
- Silva, A. M. M., Aguiar, M. A. S. (Org.). Retrato da escola no Brasil. Brasília, 2004.

- Cleidimar Barbosa dos Santos. Formação Continuada de Professores e Melhoria do Exercício Docente
- Silva, J. N. Formação Contínua de Professores. Contradições de um modelo, *In*: N. C. Moraes; J. A. Pacheco; O. Evangelista (org.), Formação de professores perspectivas educacionais e curriculares (p.105 – 126). Porto: Porto Editora, 2004.
- Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. 12ª ed. Petrópolis – RJ, Vozes, 2011.
- Tardif, M., Lessard, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista kreuch. 5ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.
- Tardif, M., Lessard, C. (Orgs.) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 3ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009.
- Thurler, Monica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: Perrenoud, P; Macedo, L; Machado, N. J; Alessandrim. As competências para ensinar no século XXI, A formação dos professor e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fatima Murad. Porto Alegre. Artmed. 2008.
- Veiga, I. P. A. A aventura de formar professores. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2009 (Coleção Magistério Formação e Trabalho pedagógico).
- Zeichner, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

ANEXOS

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 29 de maio de 2011.

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Ao Secretário de Educação de Pernambuco

Professor Anderson Gomes

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Cleidimar Barbosa dos Santos, do Curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva uma pesquisa para a construção da Dissertação de Mestrado intitulada "Formação continuada de professores e melhoria do exercício docente" com os docentes e demais profissionais desta Instituição Pública do Município do Recife.

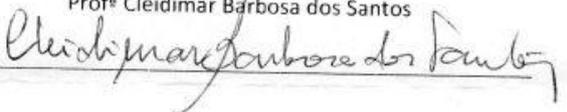
Atenciosamente

Profª Dra. Márcia Karina da Silva

Professora Orientadora da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT de Portugal

Profª Dra. Márcia Karina Silva
UFRPE / DECISO
marmarcia@hotmail.com

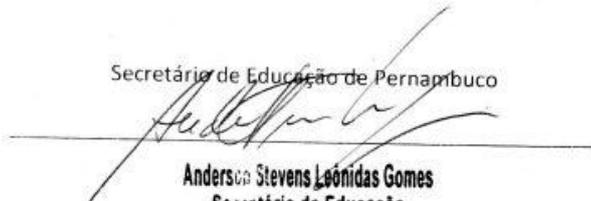
Profª Cleidimar Barbosa dos Santos



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

De acordo com a Carta de Anuência acima autorizamos o feito solicitado a partir de 22 de 08 de 2011.

Secretário de Educação de Pernambuco



Anderson Stevens Leônidas Gomes
Secretário de Educação
Secretaria de Educação de PE

[Digite texto]

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade da pesquisa intitulada “**Formação continuada de professores e melhoria do exercício docente**”. Esta pesquisa será realizada pela mestranda Cleidimar Barbosa dos Santos sob orientação da professora Dra. Márcia Karina da Silva, a quem poderei contactar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone 9415-6969 ou e-mail klsmarcia@hotmail.com ou com a pesquisadora Cleidimar Barbosa dos Santos pelo telefone 9959-8259 ou e-mail cleidimarbs@ig.com.br, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – UHLT / Portugal.

Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer tipo de constrangimento, ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo identificar a relação entre indicadores do SAEB e do SAEPE e de programas de Formação Continuada no sentido de redimensionamento do saber – fazer docente e sua implicação na melhoria de desempenho escolar na rede pública de ensino. Este estudo trará benefícios no que diz respeito aos programas de formação continuada desenvolvidos juntos aos professores do ensino fundamental da rede pública estadual e municipal da cidade do Recife, visando a identificação da realidade da formação continuada recebida pelos professores, elaborando uma análise reflexiva dos docentes sobre a relação dos resultados do desempenho escolar frente aos indicadores de avaliação do SAEB e SAEPE, bem como a relação entre a necessidade docente e conteúdo formativo. Como também, dos limites e possibilidades da formação continuada no redimensionamento do saber-fazer docente em razão dos indicadores apresentados pelo SAEB e SAEPE.

Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa, assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízos ou danos. Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo minha privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, dos resultados da pesquisa.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa, assim como fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos deste estudo.

Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, se assim desejar, por qualquer motivo, estando ciente de que tal fato não irá alterar a qualidade nem meus direitos quanto ao / atendimento recebido;

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos as normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS). Compreendo que minha identidade será mantida em sigilo e

[Digite texto]

que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em eventos e publicações científicas.

Riscos e Benefícios

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvidas ou me sinta prejudicado(a), poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Sociedade Pernambucana de Combate ao Câncer / Hospital de Câncer de Pernambuco, situado na Av. Cruz Cabugá, 1597 – Santo Amaro/Recife – (081) 32178197, para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa, o qual tomará as medidas cabíveis.

O pesquisador principal da pesquisa me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Recife, de de 2011

Participante: _____

Testemunha: _____

Testemunha: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE

APÊNDICE A - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO - PROFESSOR

DADOS PESSOAIS

1. Qual a sua habilitação profissional?

Licenciatura em _____ ano de conclusão _____

Pós graduação _____ ano de conclusão _____

2. Sexo

masculino

feminino

3. Idade? _____

4. Qual o tempo de atuação na profissão? _____

5. Em que nível de ensino/série leciona atualmente? _____

ensino fundamental

1º ano

4º ano

7º ano

2º ano

5º ano

8º ano

3º ano

6º ano

9º ano

ensino médio

1º ano

2º ano

3º ano

6. Com quais disciplinas trabalha atualmente?

português

Língua estrangeira

Educação artística

matemática

ciências

história

geografia

educação física

física/química

Sobre a Formação Continuada

7. Já participou de algum curso de aperfeiçoamento ou atualização relativo à sua área de atuação?

não sim quais? _____

8. Quem foi responsável por sua participação no curso de atualização?

- iniciativa própria
- iniciativa da escola
- iniciativa da Secretaria de Educação
- iniciativa do órgão de classe
- iniciativa de colegas

9. Quanto tempo faz que você participou do curso de aperfeiçoamento ou atualização?

- menos de 1 ano
- de 1 ano a 3 anos
- de 4 a 6 anos
- mais de 7 anos

10. De que forma o curso de aperfeiçoamento ou atualização contribuiu para sua prática pedagógica?

- no redimensionamento do fazer pedagógico
- intervindo no fazer pedagógico
- não tem acrescentado novos elementos no fazer pedagógico
- na reflexão dos limites e possibilidades da prática pedagógica

11. A programação do curso contemplou suas necessidades relacionadas a sua prática pedagógica?

- sim não em parte

Justifique sua resposta: _____

12. As temáticas propostas pelo programa de formação continuada proporcionaram reflexões em sua prática docente?

- sim não em parte

Justifique sua resposta: _____

13. Como considera os programas de formação continuada oferecido pela rede pública?

- todos desatualizados
- grande parte desatualizados

alguns desatualizados

todos atualizados

14. Em que período ocorre a formação continuada?

quinzenalmente

mensalmente

bimestralmente

semestralmente

não tem cronograma definido

15. Durante os encontros de formação continuada há distribuição de material didático que subsidie sua área de trabalho?

sim não

16. Qual a metodologia de estudo adotada no decorrer da formação continuada?

individual

em grupo

parte individual e parte em grupo

17. O material trabalhado na formação continuada contribui para a melhoria da sua prática pedagógica?

não

sim. Em que aspectos foi mais importante? _____

18. Identifique pontos positivos que encontrou na formação continuada:

domínio dos conteúdos e segurança do(s) formador(es)

metodologia de trabalho

seleção dos conteúdos condizente com os interesses do grupo

interação do grupo

trocas de experiências

não identifica pontos positivos

19. Identifique falhas que encontrou na formação continuada:

- conteúdo desvinculado do interesse do grupo
- falta de domínio e clareza dos formadores
- metodologia inadequada
- ausência de encontros sistemáticos
- não identifica falha

20. Você já participou formação continuada, promovida pela rede?

- sim
- Não.

21. Os programas de Formação Continuada despertam seu interesse?

- Não
- Pouco
- Bastante
- Muito

22. Os programas de Formação Continuada despertam seu interesse em que aspectos?

- tema abordado
- modo científico como trata o tema
- modo didático como trata o tema
- outros. Especifique: _____

23. Após participar de uma formação continuada você se sente motivado para:

- Ler o material trabalhado
- Buscar informações em outras fontes
- Discutir situações relacionadas com o tema abordado
- Problematizar o conteúdo
- Outros. Especifique: _____

24. Você comenta ou discute a formação continuada que recebe com:

- colegas
 - familiares
 - ninguém
 - outros. Quem? _____
-

25. Qual a formação continuada que mais atende suas necessidades?

- oferecida pela rede pública de ensino – Estadual / Municipal
- oferecida pela própria escola
- oferecida pela própria escola
- escolha individual
- no decorrer das aulas atividades

Relação professores e formadores

26. Existe interação entre o professor e os formadores?

- muita pouco nenhuma

27. O (a) formador(a) contribuiu para sua aprendizagem?

- nada pouco razoavelmente muito

Sobre os resultados da Formação Continuada

28. A Formação continuada atende suas expectativas?

- totalmente
 - parcialmente
 - não atende. Justifique: _____
-

29. Como avalia seu aprendizado na Formação Continuada?

- ótimo bom razoável insuficiente

30. A Formação Continuada tem acrescentado novos conhecimentos na sua área profissional?

sim não. Justifique: _____

31. Já aplicou os conhecimentos adquiridos em seu fazer pedagógico?

sim não

Justifique sua resposta: _____

32. A formação continuada lhe faz refletir sua importância como instrumento formativo?

sim não

Justifique sua resposta: _____

33. Ao final da formação continuada é elaborado um planejamento para ser vivenciado em sala de aula?

sim não. Motivo: _____

34. Que sugestões daria para o aperfeiçoamento da formação continuada?

considerar os resultados do IDEB e SAEPE

considerar os resultados do desempenho escolar

considerar as necessidades apresentadas pelos professores

outra

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS FORMADORES

BLOCOS	TÓPICOS	QUESTÕES
I. Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos da entrevista e do trabalho de investigação • Importância da participação do entrevistado na pesquisa • Caráter confidencial da fonte de informação e anonimato dos entrevistados • Registro áudio das entrevistas e declaração de autorização • Agradecimento pela colaboração na realização do estudo 	<p>Serão formuladas questões, no sentido de informar os sujeitos da temática, objetivos e finalidades da pesquisa e da importância da participação.</p>
<p>Blocos Temáticos</p> <p>I. Identificação do entrevistado</p>	Dados Pessoais	<p>Nome/ Idade/ Telefone/ E-mai/ Estado civil/ Curso feito no ensino médio/ Tipo de escola onde estudou.</p>
II. Sobre a profissão	<p>Informações profissionais relacionadas ao exercício do magistério e desenvolvimento na carreira</p>	<p>-Tempo de serviço na área de educação; -Tempo de serviço na escola pública; -Tipos de funções exercidas no magistério; -Quantas horas trabalhadas semanais; -Função atual</p>
	<p>Expectativas do processo formativo</p>	<p>Gosta do que faz? Como chegou a essa função?</p>
	<p>Compreensão do processo da formação continuada, na perspectiva da intervenção pedagógica.</p>	<p>Área de conhecimento que atua na formação continuada. Desafios encontrados na função de formador/a Conquistas da formação continuada</p>
III. Sobre as conquistas da Formação Continuada	<p>Contribuições significativas na ressignificação do saber fazer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que pensa sobre os cursos de formação continuada voltados para a

		<p>língua portuguesa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando a equipe técnica promove uma formação continuada, que tipo de planejamento ou mesmo meta tem em mente? • Quais as contribuições que o programa de formação continuada têm oferecido a sua qualificação e a melhoria da qualidade do ensino? • Existe algum tipo de periodicidade para essa ação? • A escola fornece formação continuada para os professores? • Considera a formação continuada oferecida pela escola coerente com as necessidades do professor?
<p>IV. Concepção da Formação Continuada</p>	<p>Necessidades da formação continuada para o professor</p> <p>Referenciais teóricos subjacentes a prática pedagógica do formador</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Após a sua qualificação, tem realizado cursos de qualificação? • Participa do programa de formação continuada desenvolvido pela escola? • Quais saberes necessários à prática docente? • Adota algum referencial sobre a formação continuada? • Quais livros têm lido para apoiar sua atividade formadora? • De modo geral, o quê influência a necessidade de uma formação continuada?

APÊNDICE C– GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
<p>SUJEITO 1</p> <p>Formadora Técnica (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco) e Educadora de Apoio (escola da rede pública estadual de Pernambuco)</p>	<p>Formação (95 / 1,89%)</p> <p>Professor (81 / 1,5%)</p> <p>Escola (34 / 0,63%)</p> <p>Ajudar (21 / 0,39%)</p>	<p>A unidade de registro formação é utilizado pelo sujeito 1 em diferentes contextos como em (1), (2) e (3).</p> <p>1) Para expor sua concepção acerca da formação continuada e sua aceitação junto aos professores, o sujeito 1, considera ser esse um dos desafios a ser superado a partir de uma relação não hierarquizada. <i>“Os desafios são muitos especialmente, porque os professores têm certas resistências em participar de formações continuadas, porque elas não atendem as necessidades mais prementes dos professores, elas não ajudam a resolver as questões do dia-a-dia, especialmente porque as formações, elas acontecem de modo geral, muito em dizer o quê o professor tem que fazer em sala de aula, como os novos métodos ou técnicos, quando eu entendo que a formação continuada deveria trabalhar mais com a subjetividade do professor”.</i></p> <p>2) Para esclarecer que a formação continuada não atende às necessidades do professor, que está distante da realidade e que não reconhece o professor como sujeito desse processo. <i>“Eu não vejo, nesse momento, a formação continuada, nesse aspecto de conquista, porque elas ainda não são pensadas desta forma, de ajudar a esse professor percebe-se como sujeito de algo, que precisa de formação, mas isso tem que partir dele, porque a formação não pode acontecer se o professor não quiser”. “(...) Então, enquanto não se mover, ou incentivar, ou algo que mova o professor a percebesse como sujeito aprendiz, enquanto isso não acontecer às formações não vão afetar de fato as pontas, que é a sala de aula”</i></p> <p>3) O sujeito 1 se refere a unidade de registro formação continuada como condição para se ter educação de qualidade. <i>“(…) Assim como, a Política de formação continuada ainda não tem, eu acho que é uma lacuna muito grande. Eu acredito também, que a educação de qualidade que nós</i></p>

*queremos, ela somente vai acontecer quando houver de fato políticas claras de **formação** continuada, enquanto não acontecer essa política de **formação** elas continuarão sendo bastante esporádicas, ainda que existam alguns projetos, de língua portuguesa e de matemática, mas a educação básica não se restringe apenas a esses dois componentes curriculares”.*

O sujeito 1 usa a unidade de registro **professor**, para se referir ao profissional que precisa ser trabalhado na sua totalidade em diferentes situações. *“(...) entendo que a formação continuada deveria trabalhar mais*

*com a subjetividade do **professor** (...) enquanto nós tratarmos a formação continuada, dando esse olhar de ver o **professor** como um ser humano, uma pessoa que precisa ser trabalhada na sua totalidade; então tratar as questões subjetivas, tratar a subjetividade do **professor** é fundamental”.*

O sujeito 1 utiliza essa unidade de registro para estabelecer uma relação entre a sua formação acadêmica e sua prática profissional. *“Então, eu acredito que as lacunas no meu conhecimento dificultaram, impediram que eu fosse uma **professora** melhor, eu gostaria de ter sido uma **professora** melhor, e eu sei que eu teria tido mais alegrias, porque eu teria mais clareza do que estava fazendo, e é por isso que a formação do **professor**, a formação inicial, quer seja normal médio, que seja nos cursos de licenciaturas, quando ela não é uma formação sólida, e ela realmente tem sido uma formação precária, ela impede que eu aja com profissionalismo, e que a minha profissionalização ela fica comprometida”.*

Outro aspecto importante dessa unidade de registro, destacada pelo sujeito 1, é a desvalorização desse profissional e o comprometimento com sua auto estima. *“Então, enquanto a profissão de **professor** tiver com essa visão tão desgastada, é muito difícil para o **professor** investir nele mesmo, ele tem até um pouco de vergonha, porque causa constrangimento ser **professor** da rede pública; ele causa dó nas pessoas; coitado, você ganha tão mal; coitado você tem que trabalhar tanto, né?”*

	<p>A unidade de registro escola citada pelo sujeito 1, como espaço de complexas relações profissionais, bem como de diferentes práticas pedagógicas, vejamos:</p> <p>1) Ele usa o termo escola como instituição subordinada, sem autonomia pedagógica, vejamos: <i>“(...) não é prática das escolas públicas, elas pensarem a formação continuada do professor”.</i></p> <p>2) O sujeito 1 refere-se a unidade de registro escola para esclarecer sua ausência nos programas de formação, bem como na melhoria da aprendizagem dos alunos. <i>“(...) eu não vejo reflexão dessa formação na sala de aula, estou falando da escola onde estou. O reflexo seria a melhoria, a melhoria no relacionamento professor x aluno; a melhoria na aprendizagem desse aluno; a melhoria na satisfação desse professor, porque à medida que você trabalha, que você tem a resposta do aluno, você passa a estar mais satisfeito. Então, eu não vejo nada disso na escola.”</i></p> <p>3) A unidade registro escola é citada pelo sujeito 1, no sentido de evidenciar sua função social, seus objetivos, sua singularidade e a necessidade de conhecer sua realidade para poder intervir. <i>“Essa escola que é para todos, que tem que receber a todos e ajudar a todos a aprender, então há a necessidade de a gente ter essas coisas bem claras, e depois disso eu preciso conhecer a escola. Se eu quero dar essa formação aos professores da escola, eu preciso conhecer a realidade da escola, não adianta eu juntar 300 escolas e querer dar formação, sem conhecer as especificidades dessa escola”.</i></p> <p>A unidade de registro ajudar é citada pelo sujeito 1 na perspectiva de mostrar as dificuldades enfrentadas pelo professor, decorrentes de uma formação que não prepara para as exigências do exercício da profissão.</p> <p>1) <i>“(...) se o formador conseguir ajudar o professor a perceber ou mover nele o desejo da autoformação” “(...) se o professor perceber a si mesmo como aprendiz, como aquele que precisa também aprender e ajudá-lo a buscar uma fundamentação teórica que o ajude a refletir sobre</i></p>
--	--

	<p><i>a prática, essa seria uma grande conquista”. “(...) as formações continuadas, ainda não são pensadas desta forma, de ajudar a esse professor perceber-se como sujeito de algo, que precisa de formação.”</i></p> <p>2) O sujeito 1 usa o termo ajudar relacionando a sua condição de formador, necessária para subsidiar o professor no repensar da sua prática. “<i>Por que somente vou ajudar a escola pública, se eu tiver alguma fundamentação teórica sólida para que eu possa ajudar aos professores a refletirem sobre sua prática”. “(...) como ajudá-los a compreender as teorias de aprendizagem e desenvolvimento”. “(...) como ajudá-los a compreender como o aluno aprender?”</i></p> <p>3) A unidade de registro ajudar é citada pelo sujeito 1 como apropriação de conhecimento, vejamos: “<i>(...) reconheço que preciso aprender para poder ajudar aos professores”. “(...) uma concepção de homem; de sociedade; essas concepções, elas, eu acredito que elas ajudem a gente a montar um programa de formação.” “A formação continuada ela é imprescindível para ajudar a construção da identidade do professor, e para desenvolver competências necessárias para o desenvolvimento”.</i></p> <p>A unidade de registro escola é utilizada pelo sujeito 2 para designá-la como espaço que possui singularidades, características e identidade própria, que tem vida, vejamos:</p> <p>1) “<i>(...) a própria escola se ver, saber quais são suas necessidades, preparar sua formação e pedir ajuda aos órgãos, Secretaria de Educação, Regional, mas partindo da necessidade dela com o que a Secretaria planeja para dentro da escola”.</i></p> <p>2) Para demonstrar a distância da Secretaria de Educação em relação as iniciativas da escola, o sujeito 2 fez a seguinte observação: “<i>(...) temos o conhecimento por conta da inferência que a gente faz dos resultados das avaliações que são bons nessa regional e nas escolas...</i>”</p> <p>“<i>(...) é como se as coisas acontecessem isoladamente”. “Só acontece globalmente, quando</i></p>
--	---

		<p><i>vem do nível nacional,</i></p> <p><i>como se fosse assim, vem dinheiro, vem cobrança, a gente tem que fazer como se fosse um mero executor, e não uma necessidade da realidade da escola”.</i></p> <p>3) Para falar sobre a formação continuada oferecida pela rede pública de ensino no Estado de Pernambuco, o sujeito 2 faz a seguinte declaração: “(...) <i>na minha opinião a formação continuada deveria ser da seguinte forma: faz um diagnóstico regional das escolas, da Regional e vamos compilar o que cada grupo de escolas está precisando, e pedir para que as escolas formulem seus projetos e a gente dá apoio. E não a gente vir de cima para baixo”.</i></p> <p>A unidade de registro a gente é citada pelo sujeito 2 no sentido de demonstrar que suas declarações refletem o pensamento do coletivo, vejamos:</p> <p>1) “<i>Atualmente a gente organiza as capacitações, participa das capacitações fazendo capacitação, das oficinas com o resultado do SAEPE, a gente trabalha com as questões do ensino...</i>”</p> <p>2) Para se referir às contribuições provenientes da formação continuada o sujeito 2 expressa: “(...) <i>tem sido muito bons porque a gente foca em cima dos níveis de desempenho que os alunos têm nas áreas de conhecimento...</i>” “(...) <i>a gente aprende muita coisa, construção de itens para elaboração de provas, erros dos alunos, em relação ao item que ele errou, o que levou o aluno a dar àquela resposta, isso tem contribuído sim”.</i></p>
<p>SUJEITO 2</p> <p>Formadora Técnica da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco</p> <p>2098 palavras</p>	<p>Escola (25 / 1,19%)</p> <p>A gente (20 / 0,95%)</p> <p>Trabalho (16 / 0,76%)</p> <p>Professor (16 / 0,76%)</p> <p>Avaliação (11 / 0,52%)</p>	<p>A unidade de registro escola é utilizada pelo sujeito 2 para designá-la como espaço que possui singularidades, características e identidade própria, que tem vida, vejamos:</p> <p>1) “(...) <i>a própria escola se ver, saber quais são suas necessidades, preparar sua formação e pedir ajuda aos órgãos, Secretaria de Educação, Regional, mas partindo da necessidade dela com o que a Secretaria planeja para dentro da escola”.</i></p> <p>2) Para demonstrar a distância da Secretaria de Educação em relação as iniciativas da escola, o</p>

	<p>sujeito 2 fez a seguinte observação: “(...) <i>temos o conhecimento por conta da inferência que a gente faz dos resultados das avaliações que são bons nessa regional e nas escolas...</i>”</p> <p>“(...) <i>é como se as coisas acontecessem isoladamente</i>”. “<i>Só acontece globalmente, quando vem do nível nacional,</i></p> <p><i>como se fosse assim, vem dinheiro, vem cobrança, a gente tem que fazer como se fosse um mero executor, e não uma necessidade da realidade da escola</i>”.</p> <p>3) Para falar sobre a formação continuada oferecida pela rede pública de ensino no Estado de Pernambuco, o sujeito 2 faz a seguinte declaração: “(...) <i>na minha opinião a formação continuada deveria ser da seguinte forma: faz um diagnóstico regional das escolas, da Regional e vamos compilar o que cada grupo de escolas está precisando, e pedir para que as escolas formulem seus projetos e a gente dá apoio. E não a gente vir de cima para baixo</i>”.</p> <p>A unidade de registro a gente é citada pelo sujeito 2 no sentido de demonstrar que suas declarações refletem o pensamento do coletivo, vejamos:</p> <p>1) “<i>Atualmente a gente organiza as capacitações, participa das capacitações fazendo capacitação, das oficinas com o resultado do SAEPE, a gente trabalha com as questões do ensino...</i>”</p> <p>2) Para se referir às contribuições provenientes da formação continuada o sujeito 2 expressa: “(...) <i>tem sido muito bons porque a gente foca em cima dos níveis de desempenho que os alunos têm nas áreas de conhecimento...</i>” “(...) <i>a gente aprende muita coisa, construção de itens para elaboração de provas, erros dos alunos, em relação ao item que ele errou, o que levou o aluno a dar àquela resposta, isso tem contribuído sim</i>”.</p> <p>3) O sujeito 2 para tratar dos desafios enfrentados pelos formadores, passa a ideia do coletivo, e ao mesmo tempo se posiciona de forma individual, observemos: “<i>Uma outra dificuldade é quando você monta uma qualificação, muitas vezes as pessoas que vão fazer estas capacitações não têm certa</i></p>
--	--

	<p><i>responsabilidade com aquilo e isso choca a gente que se prepara, que estuda, que vai até lá e vê que o resultado não foi o que esperávamos que fosse. Isso para mim é muito desgastante”.</i></p> <p>A unidade de registro trabalho utilizada pelo sujeito 2, como a ação laboral intelectual, desenvolvida pelo formador, de acordo com sua especificidade, quando questionado sobre os cursos de formação continuada, voltados para as áreas de português e matemática, vejamos o que é respondido:</p> <p>1) “(...) desde os pioneiros da educação, trabalham com português e matemática e vão trabalhar sempre. Teríamos que ver a educação de forma mais globalizada.” “(...) ver os conteúdos, mas trabalhar em cima das competências”.</p> <p>2) Para se referir aos resultados bem sucedidos, o sujeito 2 chama atenção: “A gente tem esse conhecimento, mas não sabe até que ponto esse trabalho [...] A gente vê que é por conta da formação do professor e do trabalho que ele realiza com o aluno”.</p> <p>3) O sujeito 2 se referindo a natureza do seu fazer profissional, bem como do suporte teórico por ele utilizado, demonstra que sua ação tem uma intencionalidade de qualificar o professor, vejamos como ele se expressa:</p> <p>“(...) a gente trabalha a questão do conteúdo e forma, e trabalha também a relação desses conteúdos como o todo da formação do professor, quando a gente trabalha isso, trabalha na perspectiva de avaliação”.</p> <p>A unidade de registro professor é usada pelo sujeito 2 para designar o profissional que tem sua atuação voltada para a sala de aula, que lida diretamente com a questão do ensino, que recebe uma formação acadêmica com lacunas e que não prepara adequadamente para atuar com as necessidades dos alunos, nem com a diversidade da realidade escolar.</p> <p>“Comecei como professora de primeira a quarta série... [...] fui professora do ensino médio... [...] educadora de apoio. [...] fui diretora de escola... [...] fiz seleção para vir para a equipe da</p>
--	--

	<p><i>secretaria da educação”.</i></p> <p>Para responder como começou sua carreira como professora o sujeito 2 responde:</p> <p><i>“Na época não existia concurso [...] um amigo político que arranhou um contrato para mim; [...] essa é minha frustração, nunca fiz concurso para professora, mas na época não tinha concurso”.</i></p> <p>O sujeito 2 usa a unidade de registro professor, como elemento do seu trabalho, para o qual pensa, planeja e estabelece metas quando programa e promove a formação continuada.</p> <p><i>“A meta é atingir o máximo de professores, isso é fundamental, é meta que as dificuldades dos professores pelo menos eles descubram que tem, então que eles comecem a reconhecer que tem dificuldades”.</i></p> <p>O sujeito 2 relaciona a unidade de registro professor, a importância da formação continuada no aprimoramento e atualização do fazer pedagógico.</p> <p><i>“Atualiza o professor; [...] o mundo em tanta ebulição e a escola tão prá trás, acho que ele se vê num mundo atual, melhora a questão de aprendizagem dos alunos, não podemos estar no século XXI com aprendizagem do século XVIII”</i></p> <p>A unidade de registro avaliação é utilizada pelo sujeito 2 é destacada para dizer que esse é um instrumento que deve ser ponto de partida para se programar uma formação continuada na escola.</p> <p><i>“A melhor forma é a avaliação que se faz anualmente, depois que ela vê sua avaliação, ela se vê nesse resultado, vê as lacunas que ela tem e dentro das lacunas foca a formação”.</i></p> <p>A unidade de registro avaliação foi utilizada pelo sujeito 2 para justificar a influência e necessidade da formação continuada.</p> <p><i>“A melhor forma é a avaliação, que se faz anualmente, depois que ela vê sua avaliação ela se vê nesse resultado, vê as lacunas que ela tem, e</i></p>
--	--

		<p><i>dentro das lacunas foca a formação”.</i></p> <p>E continua reafirmando a avaliação numa perspectiva denunciativa, que mostra as debilidades concretas que precisam receber intervenção, no sentido de responder de forma satisfatória às necessidades por ela identificadas.</p> <p><i>“(…) por que se faz avaliação? Não se faz por fazer; avaliar por avaliar. O resultado das avaliações numa série de coisas que precisam ser ajustadas.</i></p>
<p>SUJEITO 3</p> <p>Técnico da gerência de avaliação da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e professor licenciado de matemática em escola da rede privada.</p> <p>4385 palavras</p>	<p>Professor (58 / 1,32%)</p> <p>Formação (40 / 0,91%)</p> <p>Trabalho (36 / 0,82%)</p> <p>Escola (34 / 0,77%)</p> <p>Necessidade (22 / 0,50%)</p>	<p>A unidade de registro professor é empregada pelo sujeito 3 da mesma forma que o sujeito 2, como objeto do seu trabalho, profissional que apresenta lacunas em sua formação acadêmica e que precisam ser trabalhadas, vejamos o que diz o sujeito 3:</p> <p><i>“(…) na perspectiva de obter juntamente esse resultado se interessar; [...] esse professor viesse a frente dos demais, mostrasse aquilo que ele está fazendo a partir de um tema que já foi trabalhado por eles. E ele trouxesse esse resultado para mim, encontrar os ali presentes e todos pudessem discutir de uma forma onde visse a viabilidade disso aí, a importância que não só é você estar justamente vendo o quanto isso está sendo viável, eficaz, na prática, no ofício daquele Professor. Não tem coisa melhor</i></p> <p><i>que isso, é o retorno disso aí que ele está dando para você, pelo que ele trabalhou em sala de aula; [...] a forma como penso hoje quando a gente trata dessa questão de formação de professores, é um curso que se aproxima justamente da necessidade deste professor. Uma escolha de um tema que foi justamente por um consenso da parte desse professor.”</i></p> <p>Em programas de formação oferecidos pelas escolas o sujeito 3 externa ; “[...] o professor tenta trabalhar isso com os professores, às vezes de forma desconectada de uma realidade que eles estejam vivendo ou não; [...] A partir desses programas que o professor por sua vez discutiu e está lá trabalhando nisso aí. O próprio professor muitas vezes de salas diferentes não para a fim de conversar sobre isso. Não existe momento de</p>

	<p><i>parada de avaliação”.</i></p> <p>Quando indagado a respeito dos saberes necessários à prática docente o sujeito 3 destaca: “<i>Ah! o professor estar dominando bem; a prática docente, o professor dominar conceitualmente; [...] Aquilo que atua em sala de aula. Eu vejo não só o professor hoje necessidade da turma e que ele saiba de uma certa forma atuar de maneira onde a metodologia utilizada, a seleção de conteúdos seja dentro daquela realidade, o domínio conceitual, diferente forma. Diferente prática, diferentes situações, que possam ser levadas por esse professor para sala de aula; [...] Uma preocupação maior do professor para levar a sala de aula; [...] São saberes onde esse professor acima de tudo ele leva com o intuito de ter um significado para esse aluno.”</i></p> <p>O suporte teórico no qual o sujeito 3 adota na condução da formação continuada, destaca:</p> <p><i>“[...] geralmente eu sempre faço alguma referência com relação a Tardif, pela questão dos saberes que os professores elegem, que os professores fazem uso na sua prática diária, como Nóvoa, que trabalha muito essa questão de professores; [...] também com o ofício do professor, como é que é esse professor, gosto muito da parte do teórico Bernard Shaw, pela questão como ele traz o comportamento desse professor”.</i></p> <p>Para elaborar e desenvolver um programa de formação continuada, o sujeito 3 se refere a unidade de registro professor, como condição, saber das suas deficiências, o quê é que esse professor hoje, que está lá na sala, não domina; “(...) você muitas vezes, você tem um professor que, como nós sabemos, um professor de um modo geral não tem como dominar tudo; [...] a tendência dele é caminhar por um tema que ele domina mais; [...] não deixe transparecer para as pessoas a incompetência, a vulnerabilidade dele; [...] por que a própria prática, o ofício do professor é aquele que sabe; [...] o boletim pedagógico, para mim, eu considero como sendo um material extremamente importante, onde esses professores deveria, se não fazem estão perdendo uma grande oportunidade de fazer uma análise, um estudo desse material, ver,</p>
--	--

	<p><i>enxergar sua deficiência”.</i></p> <p>A unidade de registro formação, já citada pelo sujeito 1, é também referenciado pelo sujeito 3, em vários contextos, mas aqui com o objetivo de dizer qual a sua concepção, importância da formação continuada, seus desafios e suas conquistas.</p> <p><i>“(…) Eu sou muito constante nessa parte de formação se acredito na formação continuada tenho que ser um profissional que tem que intervir sempre; [...] A gente tem que entender formação continuada, como aquele momento em que o professor se reúne com o outro, mas se reúne só para estudar; [...] No momento eu consigo ver a formação continuada numa visão muito de Tardif e de Nóvoa, como uma questão maior que é o relacionamento, a conversa entre professores; [...] no próprio intervalo, no próprio corredor, passando um pelo outro, conversando em determinado foro; [...] isso é formação continuada; [...] querendo ou não ele está tentando encontrar um caminho para a formação continuada; um colega passa pelo outro, tem uma dificuldade de ensinar determinado tema, pergunta como o outro ensinou, como está ensinando, isso para mim é formação continuada, não resta dúvida disso; [...] Então eu nunca chego de uma hora para outra para dar uma formação que não tenha antes conversado essa formação; [...] quando a gente trabalha a ideia de formação aquilo que eu havia dito também, a ideia de formação como uma continuidade; [...] A formação pela rede pública de ensino, ela tem as boas intenções; [...] o que influencia a questão da formação continuada hoje, é o tempo desse professor para participar dessa formação; [...] a secretaria tem seu papel que é essa responsabilidade de pensar em políticas e programas e projetos, que estejam voltados para a formação continuada; [...] eu me organizo numa formação dentro de uma necessidade dele, e vou à escola e faço um trabalho nesse sentido, em cima de uma reflexão, para que eles possam perceber a importância; [...] porque a formação não é um campo que se fecha em si mesmo”.</i></p> <p>A unidade registro trabalho é citada pelo sujeito 3, como já citada pelo sujeito 2, para explicitar a ação</p>
--	---

laborial intelectual desenvolvida pelo formador, para suas perspectivas e desafios, em superar as lacunas e debilidades detectadas no professor em exercício da sala de aula.

*“(...) eu tinha todo um **trabalho**, tinha planos para o futuro de fazer matemática; [...] eu **trabalhei** com jogos matemáticos; [...] **trabalho** com formação de professores na área de matemática; [...] eu **trabalho** nessa atividade que eu desempenho como técnico; [...] A continuidade daquele **trabalho**, que inicialmente foi proposto, que eu dei início, como vai ser o retorno disso aí, isso aí **trabalhou** em sala de aula, diretamente esse **trabalho** como professor; [...] Eu acredito que esse seja o grande desafio, um dia a gente poder **trabalhar** a formação continuada como o próprio nome diz, na sua essência de continuidade; [...] o momento estanque deveria justamente **trabalhar** neste sentido aí; [...] não tem coisa melhor que isso, é o retorno disso aí que ele está dando para você pelo que ele **trabalhou** em sala de aula; [...] uma dificuldade de **trabalhar** determinado conteúdo, determinados conceitos. Então, o professor **trabalhar** nesse sentido vai trazer uma formação bem interessante do ponto de vista da qualidade; [...] e conseqüentemente **trabalhar** dentro daquilo que mais o professor precisa que são as deficiências deles; [...] aquilo que você **trabalhou** basicamente num curso, na academia ele não te dá o suporte necessário para que você de uma certa forma enfrente de imediato a sala de aula; [...] porque quando você **trabalha** na academia você **trabalha** com temas que são passíveis de serem avaliados; [...] muitas vezes você está **trabalhando** numa coisa que se encontra tão distante da realidade que é lá na escola; [...] Acho que eu tenho **trabalhado** essa questão, tá bem claro; [...] para ser um profissional que tem que intervir sempre na parte de cursos que participem, escrevendo **trabalhos**; [...] Geralmente eu **trabalho** na parte de saberes, eu **trabalho** muito com o teórico, geralmente eu faço alguma referência”.*

O sujeito 3 usa a unidade de registro **trabalho**, para fazer referência da relação hierárquica entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco, as Gerências Regionais de Ensino e a

	<p>Escola.</p> <p><i>“(...) A secretaria trabalha basicamente nessa rede, se a rede é falha, conseqüentemente as informações quando chegam aqui na secretaria, elas chegam falhas também; [...] São as Gerências que estão de certa forma, trabalhando o tempo todo com o currículo do estado de Pernambuco; [...] faço um trabalho nesse sentido, trabalho em cima de uma reflexão para que eles possam perceber a importância, se era aquilo que eles queriam mesmo”.</i></p> <p>A unidade registro escola, usada pelo sujeito 3, bem como, pelos sujeitos 1 e 2 é utilizada como espaço que se caracteriza pela singularidade, pelas relações nela estabelecidas, como espaços que transitam diferentes saberes, que socializa e constrói conhecimentos entre os indivíduos, de diferentes segmentos, que denuncia e anuncia suas debilidades e superações.</p> <p><i>“(...) você vai para uma escola o que você se depara é com um comportamento de alunos, muitas vezes diferentes daquilo que você está vendo lá na própria academia; [...] você coloca um currículo muito estático e a coisa na escola acontece de uma forma muito dinâmica, conseqüentemente isso aí te dá a questão maior que é te dar um certo desconforto; [...] tão distante da realidade que é lá na escola; [...] esse foi o maior impacto que senti, que é quando a gente chega na escola grande; [...] a gente tem que entender a escola aí no caso como uma instituição que ela querendo ou não ela tem uma política pública; [...] tem justamente a parte de projetos e programas, que de uma certa forma ela está lá ponta para implementar; [...] não conseguem ver uma conexão com outros programas que a própria escola está trabalhando; [...] a falha maior acontece nisso aí, que não existe uma conexão, não existe uma relação, não existe um acompanhamento desses projetos, não existe, acima de tudo, uma parada para analisar o que aquilo significa na vida dos estudantes; [...] um foco que esteja sendo apresentado por uma escola que crie um projeto ou um programa; [...] a falha maior para mim acontece, é a própria escola, pessoas que estão na frente, na parte pedagógica, não detectarem a</i></p>
--	---

*necessidade; [...] são pessoas que muitas vezes não sabem o que a **escola** precisa; [...] Se não sabem detectar conseqüentemente, imaginem obviamente saber o que é certo ou não para sua **escola**; [...] inicialmente naquilo que as **escolas** trazem para a GRE, traz pelo representante da secretaria que tem contato com todos os gestores das **escolas**; [...] a avaliação do SAEPE que acontece anualmente, que traz resultado para a **escola**; [...] as **escolas** tem um boletim pedagógico, eu considero como sendo um material extremamente importante para o professor; [...] quando a corrente se quebra a **escola** fica sem comunicação; [...] há outra avaliação de larga escala que trazem também nesse resultado um valor muito grande do que está se passando na **escola**; [...] a **escola** hoje é munida por muito material; [...] A própria **escola** hoje tem como se auto gerir, principalmente nessa questão do conhecimento; [...] de certa forma o diretor, gestor da **escola** possa fazer uma reflexão com esses professores e esses apresentarem soluções; [...] Pelo amor de Deus! A **escola** hoje tem essa autonomia; [...] não tem dificuldade nenhuma a **escola** passar uma comunicação para uma instância maior, porque às vezes a **escola** quebra a barreira; [...] eu vou à **escola** e faço um trabalho”.*

A unidade de registro **necessidade** é usada pelo sujeito 3 para demonstrar as deficiências detectadas no professor em exercício da sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, bem como da própria escola e de seus estudantes.

*“(...) a **necessidade** que eles sentem a partir de uma deficiência; [...] a formação tem alguma relação com aquela **necessidade** que o professor está justamente ali, esteja querendo dentro da **necessidade** daquele grupo; [...] uma formação que não seja dentro da **necessidade** deles, dentro da minha **necessidade** ou da **necessidade** que a própria secretaria às vezes ache. É de uma **necessidade** que a escola realmente está querendo, está precisando; [...] eu vou ter que falar dentro **necessidade** de lá (**escola**); [...] dos anseios de um grupo ; [...] Então a **necessidade** de vocês é Y não é X; [...] Será essas **necessidades** mesmo que as escolas estão precisando? [...] mas é essa a **necessidade** dessa escola? [...] a coisa começa justamente pelas*

		<p><i>equipes que estão a frente de não saberem detectar a necessidade dos seus grupos; [...] para mim essa é a parte mais importante, além da questão da seleção, você saber selecionar bem, saber o público que você tem e saber basicamente da necessidade apresentada por aquele público; [...] é dentro da necessidade desse grupo de professores; [...] Para você elaborar alguma coisa você tem que sentir justamente a necessidade dessas pessoas; [...] dentro de uma necessidade hoje, mais do que nunca ... a gente consegue identificar com uma certa facilidade quando a gente parte para começar a pensar a formação para o professor... e faz uma análise do documento como são a própria avaliação do SAEPE; [...] então essa comunicação só acontece de uma forma clara, dentro d uma necessidade mostrada; [...] é dentro daquela necessidade que o professor de determinada escola sinalizou; [...] problemas que são comuns para mim é extremamente importante para atender a essa necessidade; [...] eu me organizo, numa formação dentro de uma necessidade”.</i></p>
<p>SUJEITO 4</p> <p>Professora, formadora da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, com atuação na educação Básica (no ensino fundamental, e com experiência com a Educação de Jovens e Adultos).</p> <p>1.793 palavras</p>	<p>Formação: (27/1,50%)</p> <p>Escola: (19/ 1,05%)</p> <p>Professor: (7/ 0,39%)</p> <p>Transformação / Intervenção (6/ 0,33%)</p> <p>Projeto Político Pedagógico (5/ 0,27%)</p> <p>Construção (5/ 0,27%)</p>	<p>O sujeito 4 usa a unidade de registro formação, também referenciada pelos sujeitos 1 e 3, com outro olhar, como uma política que busca vincular ao projeto político pedagógico.</p> <p>“(…) a gente busca uma política de formação continuada compatível, hoje com a concepção da escola com o projeto político pedagógico; [...] a minha formação acadêmica eu gostei, mas durante essa formação, o que me fortaleceu mais como formadora e como profissional foram exatamente os estágios curriculares; [...] quanto a formação continuada em serviços temos muito que avançar neste sentido; [...] centralizando a formação no educador de apoio, torna-se muito mais difícil essa multiplicação; [...] temos que ultrapassar já essa formação continuada, com muitos professores; [...] De modo geral as formações, elas contribuem um pouco para a transformação dessa qualidade social da educação da escola”.</p> <p>Para definir a periodicidade da formação continuada o sujeito 4 declara: “(…) ficamos muito a reboque, sobre as licitações de hotéis, locais para a</p>

*formação; [...] o grande desafio do governo hoje, é pensar na política de **formação** de professores que atenda essa necessidade”.*

A respeito dessa importância da **formação** continuada no fazer pedagógico do professor, o sujeito 4 explicita:“(...) acho que instrumentaliza para que ele possa repensar, revisar, aprofundar, melhorar a sua prática docente, como pesquisador; [...] Acho que essa é a finalidade de uma **formação**; [...] temos os programas hoje a nível nacional o IDEB, PROVA BRASIL e o SAEB, no estado o IDEPE e o SAEPE, baseado nesses resultados que buscam também as **formações**”.

O sujeito faz uso da unidade de registro **escola**, também contemplada pelos sujeitos 1, 2 e 3, como espaço desafiador e que deve ter o seu próprio projeto político pedagógico.

*“(...) para atender as diversas modalidades de educação, desde a educação infantil ao ensino médio, passa também pelo projeto político pedagógico da **escola**; [...] São poucas as **escolas** que tenham o seu projeto político pedagógico com essa visão da formação continuada; [...] a gente vai participar naquele primeiro momento de planejamento coletivo da **escola**; [...] outras vezes, nuns momentos específicos, que às vezes a **escola** planeja, uma palestra sobre uma determinada temática; [...] deixar de ser um momento individual seu e passa a ser um momento coletivo, de toda a **escola** e isso tem sido ainda um grande desafio para a **escola**; alguns sim são coerentes entre as necessidades que a **escola** hoje precisa”.*

O sujeito 4 faz uso da unidade de registro **professor**, também referenciada pelos sujeitos 1, 2 e 3, para se referir ao profissional regente, que desenvolve suas atividades no cotidiano da sala de aula.

*“(...) temos que ultrapassar já essa formação continuada com muitos **professores** de diversos locais; [...] uma grande dificuldade que temos hoje no estado é a liberação dos **professores** regentes, para participarem de formação; [...] O governo precisa instituir talvez um modelo de gestão que tenham **professores** substitutos para que os*

	<p><i>professores docentes possam participar”.</i></p> <p>O sujeito 4 faz uso da unidade de registro transformação e intervenção na mesma direção, na perspectiva de mudança de uma determinada realidade / contexto.</p> <p><i>“(…) a formação, de fato, vai transformar, vai fazer um intervenção pedagógica na qualidade social desta educação; [...] você poderia confrontar a realidade sócio educacional, que você estava fazendo uma intervenção enquanto docente; [...] participou dessa formação, depois você abraça esse retorno e transforma esse retorno numa intervenção pedagógica, aí sim é o momento desafiante, porque deixa de ser um momento individual e passa a ser coletivo; [...]</i></p> <p><i>pensar coletivo e buscar uma transformação coletiva dentro de um espaço tão coletivo e complexo que é uma escola”.</i></p> <p>A unidade de registro projeto político pedagógico, é utilizada pelo sujeito 4, como construção coletiva, para se referir as expectativas, ações que a escola elege como prioridades para atender suas necessidades.</p> <p><i>“(…) buscar uma política de formação continuada compatível, hoje, com a concepção de escola com o projeto político pedagógico de cada escola; [...] A formação continuada passa também pelo projeto político pedagógico da escola; [...] acredito que são poucas as escolas que tenham no seu projeto político pedagógico essa visão de formação continuada; [...] ele é ainda bem contraditório, não está bem legitimado que é o projeto político pedagógico, quanto a formação continuada em serviço; [...] A partir do projeto político pedagógico dessa escola, aí sim, acho que deve partir a formação.</i></p> <p>O sujeito 4 utiliza a unidade de registro construção para justificar as condições de participação dos indivíduos no processo formativo.</p> <p><i>“(…) como foi essa construção nessa formação; [...] utilizo mais a tendência sócio interacionista com a construção do conhecimento; (...) compartilhar a construção dessa formação com</i></p>
--	--

		<p><i>todos é o grande desafio; [...] partir dessa construção, encontrar juntos, como pesquisadores, sobre essa prática docente coletiva; [...] facilitar sua competência técnica pedagógica, lá no momento da construção, junto aos estudantes”.</i></p>
<p>SUJEITO 5</p> <p>Gerente da Gerência Avaliação e Monitoramento do Rendimento Escolar no Estado de Pernambuco.</p> <p>1694 palavras</p>	<p>Avaliação (33/ 1,94%)</p> <p>A gente (31/ 1,82%)</p> <p>Professor (14/ 0,82%)</p> <p>Pessoa (9/ 0,53%)</p>	<p>A palavra Avaliação é utilizada pelo sujeito 5 da mesma forma que o sujeito 4 utilizou, sendo o instrumento de acordo com seus resultados possibilita diagnosticar as necessidades e consequentemente, nortear a formação continuada.</p> <p><i>“(...) Avaliação prá mim é vida! Acho que a avaliação, ela te dá um norte do processo educacional; [...] Hoje nós procuramos com o resultado da avaliação do estado de Pernambuco fazer a formação como os representantes da Secretaria Estadual de Educação, como também com representantes das Secretarias Municipais; [...] A gente lá percebendo que a cultura da avaliação em Pernambuco já está instituída; [...] procuro a cada momento ir aos encontros nacionais de avaliação. Isso é, encontros com pessoas especialistas na área de avaliação; [...] temos uma equipe pedagógica e essa equipe vai até a escola mostrar como é feita a avaliação; [...] Eu não vou muito as formações, porque com eu estou lidando com a avaliação a gente tem todo outro processo de formação, que é mais na aplicação, mais uma coisa mecânica; [...] elas oferecem subsídios e levam como mote os resultados da avaliação, talvez não na sua totalidade; [...] vejo aqui gerentes regionais que pegam os resultados, monitoramentos dos conteúdos, resultados da avaliação nacional e estadual e usam como elemento inicial dos (professores) alunos; [...] nós temos algumas revistas de pesquisa em avaliação, onde ela trata a avaliação tanto na formação, como na gestão da escola.”</i></p> <p>A unidade de registro a gente usada pelo sujeito 5, bem como o sujeito 2 a utilizou, demonstra seu envolvimento, participação efetiva na condução das ações desenvolvida por essa gerência.</p> <p><i>“(...) Aqui a gente tem hora prá chegar e não prá sair, estou me policiando, acho que a gente deve se organizar de maneira que a carga horária prevista seja dada; [...] Se a gente conseguisse fazer isso em</i></p>

*cada escola **a gente** teria uma avaliação de maior qualidade; [...] **a gente** observa que as escolas, como também a comunidade busca o resultado do SAEPE para poder entender e reverter o quadro; [...] Com o CAEB, que é com quem **a gente** faz avaliação, lá **a gente** tem oportunidade de aprofundamento da avaliação, isso contribui para reeleições porque **a gente** nunca sabe, **a gente** pensa que sabe e não sabe nada; [...] **a gente** faz a cada final uma formação com os resultados; [...] tem um momento que é pedagógico, **a gente** oferece um curso, também on line de 40 horas; [...] **a gente** diz para eles, **a gente** mostra que uma avaliação de uma prova externa; [...] Na hora que **a gente** vai discutir a avaliação **a gente** percebe na plateia, eu digo plateia porque quando **a gente** vai é um encontro de muitas pessoas, **a gente** observa que algumas pessoas, elas já fazem uso dos resultados; [...] **A gente** usa bibliografias que são comuns tanto no Brasil, quanto fora do Brasil, e para análise dos nossos resultados **a gente** usa a teoria dos nossos resultados, **a gente** usa a teoria de resposta ao item para algumas avaliações e para outra **a gente** usa a teoria clássica; [...] Então todo subsídio teórico que envolvem essas questões **a gente** oferece”.*

A unidade de registro **Professor** usada pelo sujeito 5, bem como pelos sujeitos 1, 2 3 e 4 para se referir ao profissional regente que tem sua formação acadêmica, a licenciatura e atuação direta na sala de aula.

*“(...) **Professora** regente, **professora** das primeiras séries do ensino fundamental, **professora** de educação de jovens e adultos; [...] Meu pai era da Fazenda, dizia **professor** e soldado não era profissão; [...] Meu sonho era ser **professora**, desde criança eu pensei ser **professora** e hoje sou uma pessoa realizada na área do magistério; [...] tem **professor** que diz, eu gostaria de saber como é construído essas questões da prova; [...] primeira coisa, o **professor**, deve ter conhecimento do objeto do que ele está trabalhando, então o **professor** de português tem que ter conhecimento de português, o **professor** de matemática, tem que ter conhecimento de matemática”.*

A unidade de registro **pessoa** é usada pelo sujeito 5,

		<p>de forma indefinida, abrangendo todos e não especificando nenhum segmento.</p> <p><i>“(…) O maior desafio são as peessoas observarem o resultado, analisarem e reconstruírem a prática; [...] Hoje sou uma peessoa realizada na área do magistério; [...] Algumas escolas, elas buscam a gerência pedindo uma peessoa da área de conhecimento; [...] é um encontro de muitas peessoas, a gente observa que algumas. Elas já fazem uso dos resultados; [...] nós fazemos através de oficinas, nós fazemos uma carga horária longa, em que a peessoa compreenda não só os resultados de Pernambuco; [...] hoje você tem que ter formação específica na área, também da psicologia, da sociologia, para que você possa entender esse momento que a sociedade exige de qualquer profissional, principalmente para você conseguir conviver com as peessoas”.</i></p>
--	--	--

APÊNDICE D – ENTREVISTAS COM OS FORMADORES

Sujeito 1

Este é um trabalho que eu estou desenvolvendo para construir ideias a respeito da formação continuada e seu reatamento na melhoria da qualidade de ensino.

Qual tua profissão? Professora.

Qual tempo de serviço você tem na área de educação? De serviço público 23 anos, agora já trabalhei em escola privada antes, que deve dar 26 anos.

E os tipos de função que você já exerceu no magistério? Trabalhei na educação fundamental durante algum tempo, trabalhei no fundamental II – de quinta a oitava, e durante MUITO tempo no ensino médio. De quatro anos pra cá a gente está exercendo a função de coordenação, atividades de educador de apoio.

Quantas horas você trabalha por semana? Mais de 40.

E qual a função que você desenvolve atualmente? Na escola, a função de educador de apoio. Na verdade, educador de apoio não é função, não existe essa função no plano de cargo e carreiras, a função é de supervisor escolar desenvolvendo atividade de educador de apoio.

Você gosta do que faz? Gosto muito apesar de não ter a condição de desenvolver um trabalho de fato de coordenação porque não há a condição desse trabalho. Não tem espaço próprio, não tem material, não tem espaço pra formação do professor porque não tem datas que garanta essa formação em serviço para o professor, então o trabalho da coordenação na escola pública é um trabalho muito sofrido.

Como você chegou a essa função? Seleção interna.

Que área do conhecimento da formação continuada você atua? Especificamente tento auxiliar o professor nas questões da aprendizagem de como o aluno aprende, de maneira que possa atender os alunos nas suas especificidades. Naturalmente isso é muito difícil porque o professor tem suas resistências que tem a ver com sua formação. Também na área de legislação é uma coisa que a gente tá sempre preocupada que o professor tenha conhecimento da legislação pra que ele não fique infringindo a lei o tempo todo no sentido do aluno. O que ele pode fazer de maneira que não atinja o direito do aluno, o direito à aula, o direito de entrada na sala de aula independente do aluno ter chegado atrasado ou não, enfim, essa questão da legislação a gente tá sempre muito preocupada.

E em relação ao conteúdo específico, você trabalha com algum conteúdo específico em alguma área do conhecimento? Não. Não direciono meu trabalho para o conteúdo específico apesar de ter minha formação em Letras porque trabalho com público diversificado: professor de física, de química, um grupo diferenciado. Minhas falas são sempre muito críticas, porque as instâncias que deveriam estar mais atentas a esta questão infelizmente não estão. Eu não vejo outra saída se a gente ficar preocupado só em atingir exigências internacionais de dados, de números que é o que está acontecendo, e de cobranças sem dar condições de trabalho a gente vai continuar certificando, que a escola tem feito isso constantemente, certificar mão-de-obra barata e que vai ficar marginalizada no mercado de trabalho. Porque esse discurso que eles vão ter condição não vai, porque a moeda é um conhecimento. Se ele não tem esse conhecimento ele pode deixar seu currículo, pode ser chamado

para entrevista, ele pode até começar mas ele não vai ficar porque ele não tem a moeda do momento que é a moeda do conhecimento. E ele não tem porque não está sendo dada a ele essa condição que passa pela formação do professor.

Quais as conquistas, ou quais os desafios encontrados na Formação Continuada? Os desafios são muitos, especialmente por que os professores têm certas resistências em participar de Formações Continuadas, porque elas não atendem as necessidades mais prementes dos professores; elas não os ajudam a resolver as questões do dia-a-dia, especialmente porque as formações, elas acontecem, de modo geral, muito em dizer o quê o professor tem que fazer em sala de aula, como os novos métodos ou técnicas, quando eu entendo que a formação continuada deveria trabalhar mais com a subjetividade do professor. Eu entendo que enquanto nós tratarmos a Formação Continuada, dando esse olhar, de ver o professor como um ser humano, uma pessoa que precisa ser trabalhada na sua totalidade; então tratar as questões subjetivas, tratar a subjetividade do professor, ela é fundamental. Então é um desafio para a formação continuada justamente ter esse olhar, de maneira que quando o professor venha para a formação, ele veja alguma coisa que tenha sentido e o faça refletir sobre a prática. Acredito que isso seria um salto de qualidade, se as formações promovidas tanto pela Secretaria de Educação, sendo executadas pelas regionais, como àquelas que nós educadores de apoio, temos que trabalhar com eles na escola, como a formação em serviço, seria um salto de qualidade se essa formação pensasse em ajudar o professor a refletir sobre a prática dele e não apenas em trabalhamento dos novos métodos ou novas técnicas. Inclusive grandes palestras, elas só iriam ajudar ao professor se ajudasse ele a refletir sobre a prática.

E mesmo nesse sentido, quais as conquistas que você ver na Formação Continuada? Eu só entendo que há uma conquista na Formação Continuada, se o formador conseguir ajudar o professor a perceber ou mover nele o desejo da autoformação. Por que eu entendo que se o professor percebe a si mesmo como aprendiz, como aquele que precisa também aprender, e ajudá-lo a buscar novas aprendizagens, buscar uma fundamentação teórica que o ajude a refletir sobre a prática, essa seria uma grande conquista. Ainda não acontece. Eu não vejo, nesse momento, as Formações Continuadas, nesse aspecto de conquista, porque elas ainda não são pensadas desta forma, de ajudar a esse professor perceber-se como sujeito de algo, que precisa de formação, mas isso tem que partir dele, porque a formação não pode acontecer se o professor não quiser, até porque ele pode estar presente no espaço, e não estar nem aí para nada que está acontecendo. Então, enquanto não se mover, ou incentivar, ou algo que mova o professor a perceber-se como sujeito aprendiz, enquanto isso não acontecer as formações não vão afetar de fato as pontas, que é a sala de aula. Os encontros, algumas horas de investimento, de tempo e de recursos financeiros, mas o rebatimento na sala de aula será muito pouco.

Ainda sobre as conquistas da Formação Continuada, o que você pensa sobre os cursos de Formação Continuada voltados para áreas de Língua Portuguesa e Matemática? Eu mesma participei de um curso de extensão oferecido pela UFPE, e ele é interessante para o professor de Língua Portuguesa, os cursos, ainda que haja uma distância muito grande, foi oferecido a uns 3 anos atrás, na mesma época ofereceram uma especialização, e de lá pra cá eu não tenho conhecimento de novos cursos, então existe um tempo grande. Então essa idéia de Formação Continuada, na verdade é uma formação esporádica, ela não é continuada. Não vejo que exista uma política de formação continuada no nosso estado, sabe assim de fato, fazer que isso seja contínuo; nem em serviço, a formação tem que ser em serviço, essa condição para que essa formação em serviço aconteça inexistente. Assim como, a política de formação continuada ainda não tem; eu acho que é uma lacuna muito grande. Eu acredito também, que a educação de qualidade, nós queremos, ela somente vai acontecer quando houver de fato políticas claras de formação continuada, enquanto não acontecer essa política de formação continuada, elas continuaram sendo bastante esporádicas, ainda que existam alguns projetos de Língua Portuguesa e de Matemática, mas a educação básica, ela não se restringe apenas a esses 2 componentes curriculares e acredito que essa é uma grita na docência, na regência das escolas,

dos professores que estão na regência, é justamente esse esquecimento de que a educação básica ela tem outras áreas do conhecimento.

Qual a sua formação básica, desde que iniciou todo o seu? Eu cursei o antigo magistério, que hoje é o normal médio; em seguida fiz o curso de Letras em vernáculos, na FAFIRE; fiz uma especialização na UFPE; agora de outubro prá cá estamos fazendo uma especialização na Maurício de Nassau, específica sobre formação de professores da educação básica e fizemos alguns cursos, inclusive esse de extensão, como já mencionei. Como eu tenho essa idéia de que não preciso esperar que aconteça alguma formação; sou uma pessoa que amo ler, porque estou sempre buscando aprender alguma coisa. Por que somente vou poder ajudar a escola pública, se eu tiver alguma fundamentação teórica sólida para que eu possa ajudar aos professores a refletirem sobre a sua prática.

Quando você decidiu ser professora? Eu estava no normal médio, o antigo magistério, quando a gente via essa possibilidade de trabalhar como professora, e daí em diante, a gente já no normal médio fazia alguns estágios, quando surgiu o 1º concurso público em 1988, a gente ingressou na educação pública.

E como é que foi a sua formação acadêmica, ela contribuiu? Olha o meu curso, como mencionei, foi Letras, eu acredito que o curso de Letras, ele é muito bom, mas ele não dar conta da educação, daquilo que a gente precisa, especialmente se a gente estar numa função que não seja regência, como nesse momento, eu estou numa outra função, então acho que há uma lacuna no meu conhecimento, que seria preenchida pela pedagogia; eu acho fundamental um curso de pedagogia e lamento não tê-lo, e lamento também saber que durante muitos anos esse curso, ele foi sempre muito menosprezado, ele é de uma importância muito grande para a educação, especialmente quando você vai trabalhar diretamente com o público em si. Então, como ajudá-los a compreender as teorias de aprendizagem e desenvolvimento? Não é um curso de licenciatura que vai te dar essa base, como ajudá-los a compreender como o aluno aprende? Toda a fundamentação teórica, a reflexão sobre a educação no Brasil, como é que se deu essa educação. Conhecer a história, eu acho fundamental até para compreender o momento presente. Acredito que há uma lacuna na minha formação, e eu tenho buscado preencher essa lacuna lendo, sendo autodidata, mas que é fundamental é o curso de pedagogia para quem quer ser formador e de professor, isso não tenho dúvida.

Quando começou a carreira de professora, como é que foi? Como mencionei, estava concluindo o magistério quando a gente começou, ao fazer estágios, e sempre tem alguém olhando a nossa prática e termina sendo convidada para trabalhar nessas escolas de subúrbio, então, a minha primeira experiência em sala de aula foi em algumas escolas de subúrbio, até que ingressei há uns 25 anos atrás no Colégio Agnes, trabalhei alguns anos ali, e só saí quando ingressei no serviço público com o concurso de 88.

Mas, foi uma experiência, assim, desejável, sem muitas dificuldades? Olha, a gente fazia o que era possível, dentro das limitações dos conhecimentos que tínhamos. Eu acredito que poderia ter sido uma professora melhor, se eu tivesse o conhecimento que tenho hoje. O conhecimento que a gente tem da questão da psicologia infantil, que a gente começa trabalhando com a educação infantil, eu nunca trabalhei assim muito com pequeninhos, mas trabalhei com alfabetização e de 1ª a 4ª, então esse conhecimento da psicologia infantil, de como o aluno aprende, essas coisas são importantes para você tratar, para você compreender os avanços, os retrocessos, porque na verdade não há retrocessos, há formas diferentes de aprender, mas como a gente não tem o conhecimento teórico, a gente não consegue analisar àquela prática. Então, eu acredito que as lacunas no meu conhecimento dificultaram, impediram que eu fosse uma professora melhor, e eu gostaria de ter sido uma professora melhor, e eu sei que eu teria tido mais alegrias, porque eu teria mais clarezas do que estava fazendo, e é por isso que a formação do professor, a formação inicial quer seja no normal médio, quer seja nos cursos de licenciaturas, quando ela não é uma formação sólida, e ela realmente tem sido uma formação precária,

ela impede que eu aja com profissionalismo e que a minha profissionalização ela fica comprometida. O meu agir, ele é comprometido a partir da minha formação inicial.

Você já respondeu dos cursos de qualificação que tem realizado após a sua formação inicial. E a escola fornece um programa de Formação Continuada para os professores? Você tem conhecimento? Essa pergunta é muito interessante, porque não é prática das escolas públicas, elas pensarem a formação continuada do professor, inclusive como mencionei anteriormente, a nossa atividade de educador de apoio, quando ela é cumplicizada, diz qual é a minha competência, quais as minhas atribuições, e uma das atribuições explicitadas é justamente cuidar da parte pedagógica e da formação em serviço do professor. Então, quando se faz seleção para desempenhar essas atividades na escola, a gente é aprovada na seleção, mas não há um investimento em mim e nos demais colegas aprovados, para que eu desempenhe a função de formador. Então, eu tive que correr atrás porque havia uma carência da formação em serviço e era atribuição minha, mas não houve investimento em mim, continua sem haver, então eu tenho que desempenhar uma função para a qual eu não fui preparada, oficialmente, no que se espera, se diz assim: Você tem essa atribuição, mas agora você dá conta, as condições não acontecem, mas as condições tem haver com a formação. Então, essa Formação Continuada, tem que chegar até mim também, para que eu possa, já que essa é atribuição minha. Então, a formação continuada que acontece na escola, ela acontece a partir da ação desse profissional, que é denominado educador de apoio, que eu acho uma denominação esdrúxula, porque é uma coisa completamente estranha no meu entendimento. Eu planejo algumas ações de formação desse professor a partir do que é analisado na escola, mas com muito cuidado, porque eu sou funcionária pública, tanto quanto ele, eu estou lotada na escola, igual a ele, não estou na regência, mas estou na escola, é necessário que eu tenha muito cuidado quando eu vou planejar um momento de formação em serviço, para que eu possa ajudar esse professor a refletir sobre a prática dele, dar algum subsídio teórico para que ele possa fundamentar essa reflexão e ter muita paciência porque a mudança não vai acontecer este ano, pode demorar muito tempo, pode nunca acontecer, porque enquanto não houver uma mudança na subjetividade do professor, não for construído ou reconstruído essa subjetividade, ele não vai mudar, porque a maioria dos professores trabalham a partir da formação inicial dele, então, se a formação inicial foi capenga, ele vai reproduzir na sala de aula, ele vai reproduzir também experiências que ele teve com o aluno. Então, passa a ser um ciclo.

Vamos a sua participação, você tem participado de alguns programas de Formação Continuada desenvolvido pela escola? Eu participo porque sou eu que elaboro e planejo essa formação e que então, como estou desenvolvendo essa atividade na escola, estou lotada na escola, para concluir esse papel, eu participo, nesse sentido de planejar, organizar e mediar essa formação.

Você considera que os programas desenvolvidos dentro da escola, de formação, eles são coerentes com as necessidades da escola ou eles são contraditórios, em relação a prática, do que é vivenciado pelo professor? Olha, eu tenho falado da escola onde estou então, como dar conta das escolas. Mas, eu acredito muito mais numa formação que é feita a partir da reflexão sobre a prática. Então, se você conhece mais de perto as dificuldades da escola, talvez você possa ajudar melhor, então, como estou na escola, eu conheço melhor os desafios cotidianos que os professores que estão na regência, eles enfrentam. Então, planejo as atividades que de alguma maneira os ajude a refletir, a encontrar algum caminho para dar solução.

Esses projetos que são vivenciados pela escola, quando vem com uma proposta de formação, coincide com as necessidades do professor? Olha, eu não tenho experiência de projetos que chegam na escola para formação, porque eu desconheço que haja esses projetos. Como eu mencionei, existe uma formação que é orientada por um departamento das regionais para formação de Língua Portuguesa e Matemática, mas eu não sei como eles acontecem, até porque ele não acontece na escola, o professor que adere a essa formação, a esse programa ou projeto, que eu não recordo nem o nome,

sei que existe, eles participam dessa formação em outro local. Eu não sei a estrutura, o perfil dessa formação que tá sendo oferecida a esse professor de língua portuguesa e matemática, eu realmente desconheço. Eu sei apenas uma coisa, um ou outro que participa, eu não vejo reflexão dessa formação na sala de aula, estou falando da escola onde estou. O reflexo seria uma melhoria, a melhoria no relacionamento professor x aluno; a melhoria na aprendizagem desse aluno; a melhoria na satisfação desse professor, porque à medida que você trabalha, que você tem a resposta do aluno, você passa a estar mais satisfeito. Então eu não vejo nada disso na escola. Não sei o perfil desse programa; não sei como ele é organizado; não sei quais os direcionamentos que eles têm; nem quais as teorias que fundamentam esses projetos. Eu realmente desconheço, então, como já mencionei anteriormente, na escola onde estou lotada o que acontece de formação continuada, ela acontece porque eu me esforço para atender os professores em algum momento.

Nesse sentido, então, a gente já avança aqui nessa outra questão, que você já respondeu, porque você participou do programa de formação da escola. E assim, como você vê a Formação Continuada, que é oferecida pela rede pública de ensino de uma maneira geral? Olha, a formação oferecida pela rede pública, ela tem sofrido como mencionei soluções de continuidade, especificamente porque não se pode tirar o professor de sala de aula, então essa é uma postura do governo estadual, juntamente com a secretaria, de que o professor que está na regência não sai para formação. Então, já há anos os professores não têm formação, eles não podem sair para ter a formação. Então, quando acontece, é muito específica, uma formação para Educação de Jovens e adultos, para o EJA, então aconteceu num final de semana, para os professores que trabalham com o EJA, para conhecerem o livro que está sendo implantado na rede pública de ensino. Por que esse professor pode sair? Por que a formação foi em um final de semana. E não é formação em serviço, eu não consigo ver formação em serviço, se tenho que tirar o professor de seu final de semana para fazer, como se pensa, essa formação. Mas os professores de modo geral, de diferentes componentes curriculares, não têm sido atendidos em sua formação continuada. Inexiste Formação Continuada. Existe um dispositivo legal que diz que o professor de regência não pode sair da sala de aula. Há anos isso não está acontecendo. É uma grita geral do professor, que não há investimento, então, essas formações, por exemplo: uma palestra que aconteceu no início do ano, no Chevrolet Hall, com alguns palestrantes, inclusive muito bons, muito interessantes, mas isso não é formação continuada. Trazer um palestrante é muito interessante, mas eu não considero isso como formação continuada, ela tem que haver com a minha prática, eu não vou refletir sobre a minha prática com 2 mil pessoas juntas, numa confusão, numa agonia daquela. Eu não entendo como formação em serviço.

Quais os saberes que você considera necessário para a prática docente? Acho que ter um bom domínio do conhecimento, específicos da área. Você precisa ser competente, você precisa desenvolver algumas atitudes, que eu chamo de atitudes comportamentais, não sei nem se existe algumas atitudes que caracterizem o ser professor. Além do conhecimento de métodos e técnicas de ensino, conhecimento, na parte pedagógica, que tem que haver com a psicologia, como se aprende, esse processo de aprender com a teoria de Piaget, de que você aprende e depois esse seu conhecimento, ele tem que ser investido ou balanceado por uma informação, ou um novo conhecimento para depois estabilizar novamente, você estabiliza um novo conhecimento. Então, são conhecimentos que o professor precisa de ter, são conhecimentos específicos dos componentes curriculares. Conhecimentos de métodos e técnicas; conhecimentos da parte da psicologia; das questões pedagógicas, mesmo da questão da educação; até historiar mesmo, saber a história da educação do nosso país; nós somos professores de uma rede pública, que tem um sistema, então quais são as legislações que dão suporte a ações pedagógicas? Então, tem um monte de coisa, de legislações, que eu acredito que é muito bom, que o professor tenha esse conhecimento, para constituir a sua própria profissionalização e para agir com profissionalismo. Então, as atitudes que tenham haver com comprometimento com a escola, comprometimento com o aluno, comprometimento de chegar na hora, de participar das ações e

intervenções da escola e da elaboração de projetos. Então, tudo isso constitui ser professor como profissão, e é por isso que não é todo mundo que tem a profissão de professor, porque tem a especificidade da profissão, tem haver com a identidade. Acredito que tem havido um estrangulamento nesta identidade profissional, justamente por conta das condições, que tem haver com salários, com o clima da escola; tem haver com valorização social do professor. Então, compromete também a profissionalização dele e o agir como profissional.

Você adota algum referencial teórico sobre o método pedagógico que você trabalha? Eu tenho lido muito alguma coisa sobre Valoux, Vigostk, tenho retomado algumas leituras de Piaget, porque quando mencionei anteriormente, eu sinto uma lacuna muito grande na minha formação, que eu penso que teria sido preenchida se tivesse o curso de pedagogia. Tenho lido também Libâneo, Terezinha Rios, Ilma Passos, alguns teóricos, Pedro Demo, Gadotti, a gente tem lido alguns autores, alguns pensadores, lido alguma coisa sobre educação, porque eu reconheço que preciso aprender para poder ajudar aos professores.

Qual a melhor forma de elaborar e desenvolver um programa de Formação Continuada na escola? Bom, eu penso que a primeira coisa é você ter um suporte teórico bom, para você estudar e ter uma firmeza de um suporte teórico. Um teórico que lhe ajude, apesar que não tem um teórico só, a gente ler vários, mas você precisa ter um embasamento teórico bom, você precisa ter claro uma concepção de educação; uma concepção de aprendizagem; uma concepção de homem; de sociedade; essas concepções, elas, eu acredito que elas ajudem a gente a montar um programa de formação, é uma clareza da função social da escola, é necessário essa clareza da função social da escola. No século XXI, em que a informação está em toda parte, a escola tem uma função social? Justifica ainda a existência do professor? Então, se eu não tenho essa clareza, eu vou botar em crise a identidade profissional, e eu estando em crise, eu não tenho mais esse referencial, a profissão do professor como necessária na sociedade do século XXI; não vou ter mais o que fazer; não vou poder ajudar. Então, eu preciso ter essa clareza, no século XXI, o século das informações, das novas tecnologias, a escola tem uma função social a cumprir. Essa escola que é para todos, que tem que receber a todos e ajudar a todos a aprender, então há a necessidade de a gente ter essas coisas bem claras, e depois disso eu preciso conhecer a escola. Se eu quero dar formação aos professores da escola x, eu preciso conhecer a realidade da escola x, não adianta eu juntar 300 escolas e querer dar formação, sem eu conhecer as especificidades dessa escola; e começar a trabalhar a questão da subjetividade e da identidade do professor. É isso que vai, enquanto esse professor não for tratado, nessa questão da subjetividade e identidade, ele não vai mudar a prática dele, não adianta ensinar técnicas e métodos, não adianta eu dizer que esse aluno vai aprender se eu fizer assim ou assado, porque enquanto esse professor não for movido, não quiser mudar, ele vai ouvir, dizer que tá muito lindo, que é bom, que concorda plenamente, mas amanhã ele vai para sala de aula fazer o que sempre fez, porque é isso que ele sabe fazer.

Nessa discussão toda que você coloca prá gente, você é um diferencial, porque você está na escola e está numa equipe técnica na Secretaria de Educação, então tá no sistema, e está na ponta do sistema, não é verdade? Então, veja só, quando a equipe técnica, quando promove um programa de formação continuada, que tipo de planejamento ou mesmo que tipo de metas vocês têm em mente para serem alcançadas? Bom, eu tenho dificuldades de dar essa resposta porque eu estando aqui em função técnica, enquanto função técnica eu não participei de Formação Continuada, a não ser, por exemplo, tratar de um processo de avaliação institucional, em que você tem que lidar com grupo de professores, que serão aplicadores dessas avaliações institucionais, e aí você tem que ter uma conversa com eles sobre a importância da avaliação, e isso acontece durante uma tarde, mas eu não vejo isso como formação continuada. Então, como técnica eu ainda não vivi essa experiência, eu tenho ido para participar de formação, não como formadora, eu tenho ido como técnica para participar de formação porque a gerência x ou y está dando a formação e solicita 2 ou 4 técnicos daqui. Então, eu

xlvi

vou participar. Mas ter noção de como é esse programa, como é organizado, quais as metas, o que eu vislumbro é a idéia de atingir números, ou seja, a formação está programada para 250 pessoas, a formação está programada para 320, ou então, a formação está programada somente para 100 pessoas. Agora, torno a repetir, há anos não existe uma formação específica para professores, no sentido de tirá-los da sala de aula para participarem da formação, porque não vejo que exista uma política de formação, para haver uma política de formação teria que ter realmente um programa que, por exemplo, mensalmente professores de ciência se encontram com formador x para refletirem sobre a prática; mensalmente professores da área de história se encontram para refletir, e não existe isso na educação pública estadual. Então, existe esse projeto, que já falei, em língua portuguesa e matemática, mas que não se considera a especificidade da escola, se trata o professor de modo geral, então as particularidades das escolas não são tratadas, então, enquanto isso não levada em conta, como já mencionei, a qualidade que a gente deseja, ela não vai ser alcançada.

Mesmo considerando esse cenário, que você coloca prá gente, existe algum tipo de periodicidade para essa ação que a secretaria desenvolve? Não existe uma periodicidade porque as formações ainda não estão sendo feitas para o professor, as formações estão sendo pensadas para o educador de apoio. A não ser quando se trata de uma coisa assim, bem específica, como por exemplo, a educação pública estadual está pensando em organizar a modalidade EJA, então, porque se está pensando em organizar a modalidade EJA, então, se ta pensando justamente em ver como fazer em ajudar esse professor a cuidar ou a trabalhar com essa modalidade. Mas dizer que existe um programa de uma política de formação continuada na educação pública estadual, nesse momento, eu desconheço que exista, e se existe ainda não chegou na metropolitana norte, para chegar na escola onde estou.

De um modo geral o quê influencia a necessidade de uma formação continuada? A formação continuada ela é um requisito, eu acho que vou colocar, para a profissão do professor. A formação inicial ela já é precária, até precisa rever os cursos de professores das diferentes áreas, as licenciaturas precisam ser revistas. A formação continuada ela é imprescindível para ajudar a construção ou reconstrução da identidade do professor, e para desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento. O investimento na formação continuada será apenas discursos, os discursos apenas das diferentes instâncias de poder, mas não haverá seriedade no trato da educação pública se não há investimento na formação continuada.

Qual a importância da formação continuada no fazer pedagógico? Ela é imprescindível porque os desafios da contemporaneidade, eles exigem novas competências, eles exigem novas habilidades, novo fazer, então, um professor que teve uma formação há 20 anos atrás, ele precisa refletir mais sobre a atualidade, o que é que tá realmente correspondendo aos novos desafios e o que não estar, como vou fazer para adquirir essas novas habilidades e competências, para que o meu agir na regência de sala de aula possa ajudar essa nova e novíssima geração, inclusive acredito que isso faz com que a maioria dos professores, eles se sintam constantemente frustrados no desempenho da sua função, e adoecem tanto, porque a frustração constante, ela vai promover doenças. Então, porque há tanta frustração? Há muita frustração porque a minha prática, ela ainda não dá conta das novas demandas, e eu não sou responsável sozinha, eu enquanto professor de regência eu não sou responsável sozinha por isso. Então, há toda uma ausência do Estado na minha formação, se não há investimento nessa formação, eu não vou dar conta dessas novas demandas. Então, o professor precisa ser visto como professor importantíssimo, que precisa de investimento para dar conta dessas novas demandas sociais. Então, as novas formas de estruturação de emprego, de trabalho, as novas exigências do século XXI exigem um profissional de sala de aula diferente, mas ele não pode ser diferente senão há investimento na formação dele. E é claro, você pode dizer assim, mas cada professor devia se comprometer com a sua própria formação, eu concordo, cada professor precisa se comprometer com a sua própria formação. Enquanto isso não acontecer, então tem que ser externo, ou seja, as instâncias de poder precisam chegar até ele, até que seja feito um trabalho que de tal maneira, cada um se comprometa com a sua

formação, e esse trabalho tem haver também, esse desejo de investir na sua própria formação, tem haver também com a valorização da profissão. Essa valorização passa por condições salariais também, passa pelas condições de trabalho, pela valorização desse profissional. Então, enquanto a profissão de professor tiver com essa visão, tão desgastada, é muito difícil para o professor investir nele mesmo, ele tem até um pouco de vergonha porque causa constrangimento ser professor da rede pública; ele causa dó nas pessoas; coitado você ganha tão mal; coitado você tem que trabalhar tanto né? Essa é a imagem que a sociedade tem do professor da rede pública, então, tem que mudar essa imagem, para que esse professor se sinta valorizado socialmente. É claro que tudo isso tem que partir de nós, que estamos na escola, precisamos olhar para a nossa profissão de maneira diferente, claro, enquanto a gente tiver dizendo realmente a nossa profissão não tem significação social e a gente não fizer alguma coisa para mudar isso, a gente vai ter professores sofrendo, que repercute em problemas de saúde; que vai repercutir em muitas licenças; em alunos sem professores, e aí vai ser uma bola de neve.

Existe um programa sistematizado que norteia as bases de um curso de formação continuada no estado? Desconheço, se existe ainda no chegou até mim. Mas se existe eu adoraria conhecer, gostaria muito de conhecer, mas eu desconheço.

A gente encerra e agradece muito a sua disponibilidade.

Havendo necessidade... Eu não tenho uma visão muito boa das formações continuadas, neste momento, do poder público; eu não consigo vislumbrar melhoria na educação sem investimento na formação continuada; eu não acredito em melhorias sem investimento no professor, investimento não apenas nessa idéia que vai chegar novos computadores, vai chegar tablet, vai chegar isso, vai chegar àquilo... Isso é importante, mas se não cuidarmos do professor, tem que cuidar da pessoa, se não houver esse cuidado, nós não iremos para lugar nenhum, porque o tablet sozinho, ele não dar aula, ele não cuida do aluno. E o aluno precisa ser cuidado por uma pessoa que estar sendo cuidada também, na sua subjetividade, na sua construção como pessoa. Então, enquanto não houver esse olhar sensível para o professor, nós estaremos brincando de educação.

Sujeito 2

Tem função aqui na secretaria de formadora não é? Trabalho na equipe de avaliação.

Qual tempo de serviço você tem na área de educação? 34 anos. Todo em escola pública, teve um período que eu trabalhei em escola pública e escola particular mas concomitante.

E os tipos de função que você já exerceu no magistério? Comecei como professora de primeira a quarta série. Depois fui professora do ensino médio no magistério, depois fui educadora de apoio de primeira a quarta série, que na época era supervisora escolar, depois fui diretora de escola. Na época que eu trabalhei era magistério e depois passou a ser normal médio. E quando eu estava na função de educadora de apoio fiz seleção pra vir pra equipe da secretaria de educação. E fui para a equipe do normal médio. Quer dizer, saí de um espaço e fui pra outro mas na mesma linha de trabalho.

Quantas horas você trabalha por semana? 40 horas semanais.

E qual a função que você desenvolve atualmente? Atualmente a gente organiza as capacitações, participa das capacitações fazendo capacitação das oficinas com o resultado do SAEP, a gente trabalha com a questão do ensino supletivo, aqui na gerência existe uma unidade de ensino supletivo que

xlvi

demanda provas especiais para aqueles alunos que estão no ensino médio, foram reprovados, não concluíram mas fizeram vestibular e passaram. Então eles tem uma chance. Existe uma legislação, uma instrução, que eles tem uma chance de vir aqui, fazer um exame especial e em sendo aprovado receber o certificado dele e vai fazer sua matrícula na universidade. Na época de vestibular há uma demanda muito grande, depois diminui.

Você gosta do que faz? Gosto.

Como você chegou a essa função? Através de uma seleção. Eu trabalhava numa escola como educadora do normal médio, e houve a seleção, saiu o edital, eu fiz a inscrição, fiz a seleção passei e vim pra equipe.

Que área do conhecimento da formação continuada você atua? Minha formação é pedagoga, eu atuo mais na área de primeira a quarta série em educação matemática. Porque eu fiz meu mestrado em educação matemática.

Quais são os desafios? os desafios um é que a própria instituição Secretaria, verificasse quais as lacunas dos professores para atuar em cima dessas lacunas. Isso não existe, um diagnóstico por exemplo, acho que isso é um obstáculo, uma dificuldade. Uma outra dificuldade é com relação a mesmo quando você monta uma qualificação muitas vezes as pessoas que vão fazer estas capacitações não tem certa responsabilidade com aquilo e isso choca a gente que se prepara, que estuda, que vai até lá e vê que o resultado não foi o que esperávamos que fosse. Isso pra mim é muito desgastante.

Quais as conquistas da formação continuada? Acho que os que vão com interesse de aprender, de buscar, de atualizar-se, eles tem sucesso.

E o que você pensa sobre os cursos de formação continuada voltados para as áreas de português e matemática? Eu acho que é pouco porque só português e matemática, acho que desde os pioneiros da educação trabalham com português e matemática e vão trabalhar sempre. Teríamos que ver a educação de forma mais global. Lógico que ver os conteúdos mas trabalhar em cima das competências que são desenvolvidas porque se eu não devolvo bem outras competências posso ter dificuldade em português e matemática. Aí fico focando português e matemática e não saio do lugar, que foco é esse?

Você já disse que sua educação é na formação básica é pedagoga. E quando decidiu ser professora? Desde que eu era jovem com 18 anos eu já estava no magistério.

Como foi sua formação? Eu fiz o normal, na época era curso pedagógico, na década de 60, antes da reforma. Eu ainda dei filosofia, sociologia, que depois saiu, tudo isso no nível médio. Então fiz o nível médio de professora, passei um tempo sem estudar, depois fiz a graduação em pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, depois fiz uma especialização em magistério, depois fiz outra especialização em supervisão e administração escolar, e depois fiz o mestrado.

Como você avalia sua formação? Se foi boa, se atendeu? Foi muito boa, acho que a universidade federal tem um grupo de professores muito bons, tem uns alunos boné, e tem aqueles né? Eu tive sorte porque sempre tive um grupo de estudo bom.

E quando você começou sua carreira de professora como foi? Na época não existia concurso. Entrei pela porta do ar condicionado, tinha um amigo político que arranjou um contrato pra mim. Eu estava em casa quando o carro de uma secretaria, da educação eu acredito, foi o motorista que foi lá me dizer, veja quanto tempo faz, que eu tinha sido contratada e que eu tinha que comparecer naquele dia no endereço tal. Eu fui pra lá e era pra fazer toda a minha documentação, meus exames, e aí eu entrei e essa é minha frustração, nunca fiz concurso pra professora. Já era professora mas na época não tinha concurso.

Tem realizado cursos de qualificação após sua formação? Fiz um curso de avaliação a distância promovido pelo CAED, foi um curso bom.

Mas esse foi logo após sua formação, ou você fez outros além desse? Não. Só esse.

A escola fornece cursos de formação continuada para os professores? As escolas do estado? Algumas sim por iniciativa de regional. Por exemplo, a gente tem uma regional que é a do Pajeú, que é Afogados da Ingazeira, que está com um projeto muito bom de formação continuada na escola. A gente tem conhecimento de partes desse projeto, a gente não tem conhecimento do todo, sabe que existe e que está dando certo. E eu acho que essa que tem que ser o tipo de formação, a própria escola se ver, saber quais são suas necessidades, preparar sua formação e pedir ajuda aos órgãos, Secretaria da Educação, Regional, mas partindo da necessidade dela, porque muitas vezes não bate a necessidade dela com o que a secretaria planeja pra dentro da escola.

Não dá para ouvir a pergunta aqui, só a resposta. Não, a gente não tem essa interferência não. A gente tem conhecimento que existe mas não participa.

Te deram o programa oferecido pela escola coerente ou contraditório em relação com sua prática eficiente? Eu não tenho muito conhecimento desse programa de formação continuada desenvolvido na escola, o que eu sei é que existe um programa de formação nacional e quando chega no estado ele tem outro nome. Ele é rebatizado. Por exemplo, o APRENDER MAIS que é um programa de reforço nas escolas, e esses professores do APRENDER MAIS passam por uma capacitação em língua portuguesa e matemática, o que acontece? Esse Programa é em nível da Secretaria para as escolas. Um programa dessa natureza de formação de professores em língua portuguesa e matemática, dentro da regional. A gente tem esse conhecimento mas não sabe até que ponto esse trabalho, porque a gente não acompanha, a gente tem conhecimento por conta dos resultados das avaliações nessa regional serem sempre crescentes. Aí a gente vê que é por conta da formação do professor e do trabalho que ele realiza com o aluno.

Caso você não participe dos programas de formação oferecido pela escola, por que não? O que se aplica em substituição e como se aplica? Não participo porque é uma coisa restrita à regional temos o conhecimento por conta da inferência que a gente faz dos resultados das avaliações que são bons nessa regional e nas escolas da regional. É como se as coisas acontecessem isoladamente. Só acontece globalmente quando vem do nível nacional, como se fosse assim, vem dinheiro, vem cobrança, e agente tem que fazer como se fosse um mero executor, e não uma necessidade da realidade da escola.

Quais são as contribuições que o programa de formação continuada tem oferecido à sua qualificação? Com relação aos resultados das oficinas do resultado do SAEP, eles tem sido muito bons porque a gente foca em cima dos níveis de desempenho que os alunos tem nas áreas de conhecimento, no meu caso fico sempre na área de matemática, de primeira à quarta série, a gente aprende muita coisa, construção de itens para elaboração de provas, erros dos alunos, em relação ao item que ele errou, o que levou o aluno a dar aquela resposta, isso tem contribuído sim.

Deseja falar sobre a formação continuada oferecida pela rede pública de ensino? Se eu desejo?

Como você vê, qual o seu desejo de como fosse? volto à mesma questão, acho que deveria ter um diagnóstico por escolas de regional, porque de uma escola pra outra há diferença, dentro de uma mesma escola há, imagina você pegar o universo de tantas escolas e colocar um programa único. É colocar camisa de força em todo mundo. Então, na minha opinião, a formação continuada deveria ser da seguinte forma: faz um diagnóstico da regional e das escolas da regional, e vamos compilar o que cada grupo de escolas está precisando e pedir para que as escolas formulem seus projetos e a gente dá apoio. E não a gente vir de cima pra baixo como sempre foi e não dá resultado. Às vezes eles ficam tão alheios, sem querer participar, é por conta disso. Não tá batendo como que ele está necessitando.

Quais os saberes necessários à prática docente? O que sedimenta é o saber da experiência, os saberes dos conteúdos, das práticas, do conhecimento mesmo porque ele tem que ter conhecimento do objeto de estudo e de ensino dele.

Você adota algum referencial sobre o método pedagógico? Na área da educação matemática que envolve desde Piaget, passa por Vernaut, Brousseau, porque a área que eu mais trabalho é a matemática

Em relação a questão da atividade docente? Você se apoia em algum teórico? Como eu sou pedagoga, a gente trabalha a questão do conteúdo e forma, e trabalha também a relação desses conteúdos com o todo da formação do professor, quando a gente trabalha isso trabalha na perspectiva da avaliação. Inclusive tem gente que abomina o Perrinot. E os teóricos que mais nos baseamos são os que já falei.

Qual a melhor forma de trabalhar um programa de formação continuada na escola? A melhor forma é a avaliação que se faz anualmente, depois que ela vê sua avaliação ela se vê nesse resultado, vê as lacunas que ela tem, e dentro das lacunas foca a formação. Não só nas lacunas porque as lacunas vão dar conta dos que não chegaram a atingir porque mesmo dentro daquela escola, tem os que conseguem atingir níveis mais elevados. Então você vai ter que suprir as lacunas e ao mesmo tempo, fazer programas para desenvolver o todo.

Quando a equipe técnica promove uma formação continuada, que tipo de planejamento ou mesmo, que tipo de metas vocês tem em mente? A meta é atingir o máximo de professores, isso é fundamental, é meta que as dificuldades dos professores pelo menos eles descubram que tem, então que eles comecem a reconhecer que tem a dificuldade. Então é preciso que ele se desnude, tenha a coragem de dizer que não sabe para poder aprender e em cima disso a escola se organizar.

Existe alguma periodicidade nas formações? No caso do SAEP, é feita anualmente. Dois meses depois de divulgado o resultado, são organizadas as oficinas para todas as regionais, para todos os professores da regional. É feito da seguinte forma: um grupo de professores participa num espaço com os técnicos das gerências regionais e depois eles vão montar para cada um fazer nas suas escolas. E a regional junto com aquele grupo que participou, faz nas escolas da regional.

De um modo geral o que influencia a necessidade de uma formação continuada? Eu acho que o próprio resultado das avaliações. Por que se faz as avaliações? Não se faz por fazer, avaliar por avaliar. O resultado das avaliações mostra uma série de coisas que precisa ser ajustada.

Qual a importância da formação continuada no fazer pedagógico? Atualiza o professor em primeiro lugar, o mundo em tanta ebulição e a escola tão pra trás, acho que ele se vê num mundo atual, melhora a questão da aprendizagem dos alunos, não podemos estar no século XXI com aprendizagem do século XVIII. Nesse sentido é muito importante.

Existe um programa sistematizado que norteie as bases de um curso de formação continuada? Eu não conheço não. Existe muita coisa escrita como intenção, carta intenção, mas um programa dentro da Secretaria da Educação para formação continuada eu desconheço. A gente aborda coisas pontuais como o SAEP, mas de uma maneira mais ampla existe não.

Sujeito 3

Você trabalha? Sou professor, técnico da gerência de avaliação, trabalho aqui na secretaria de educação a aproximadamente cinco anos mas na GRE aproximadamente passei 12 anos na parte de formação de professores. Sou professor de matemática, licenciado em matemática com especialização em informática na educação, tenho mestrado em psicologia da educação e atualmente estou fazendo doutorado, sou doutorando na parte de educação.

Quanto tempo de serviço você tem na área de educação? Na área de educação 20 anos.

E na escola pública? Na escola pública, no caso, 20 anos também. Na escola pública 20 anos, e na escola particular eu tenho 17 vou entrar para 18 anos.

Quais tipos de funções você tem exercido no magistério? No magistério oficialmente eu trabalhei na equipe de ensino, na unidade de desenvolvimento de ensino nas GREs, no caso a minha GRE é Recife Sul e lá eu passei 8 anos na parte de formação como professor de matemática na equipe de formação, dando formação a professores das 105 escolas da GRE é Recife Sul, e depois eu passei a assumir um cargo de chefia na parte da célula de tecnologia da informação e planejamento, e passei aproximadamente 5 anos nessa atividade. Eu era justamente uma pessoa que trabalhava diretamente com as escolas, relacionando funcionamento de laboratório, cursos em laboratório de informática, implementando alguns cursos que vinham do MEC, então era responsável GRE Recife Sul justamente nessa atividade.

Você trabalha quantas horas semanais? Aproximadamente a média do que é solicitado, no caso envolvendo as duas atividades, particular e privado, chega em torno de umas 10 horas diárias, e semanal você multiplica por 5 e dá em torno de umas 60 horas.

Qual a função que você desenvolve atualmente? Sou professor na escola particular, professor de matemática e física da educação do ensino médio, educação básica, e aqui, eu trabalho na parte de técnico na gerência de avaliação, eu acompanho toda essa questão de política de avaliação e monitoramento aqui.

E você do que está fazendo? Ah não tenho dúvidas disso. Acho que acima de tudo se, com uma carga horária dessas, se eu não gostasse do que faço eu acho que estaria numa condição que eu não chamaria isso de professor, chamaria isso de uma pessoa que está se martirizando. Como eu gosto do que faço, o tempo passa mais rápido e me deixa super feliz e realizado.

Como você chegou a essa função? Começou como estudante. Eu comecei a perceber que eu tinha uma facilidade muito grande de ensinar aos colegas e eles aprenderem. E eles mesmo diziam isso para mim: “Poxa, como a gente aprende fácil contigo”; eu digo bem, se aprendem fácil comigo é porque eu tenho alguma coisa de diferente. Eu vou investir nessa parte. E aí eu tinha todo um trabalho, tinha planos para o futuro de fazer matemática. A matemática basicamente, ela não surgiu de imediato assim, ela surgiu na minha vida a partir do momento em que eu trabalhei com jogos matemáticos e me identifiquei muito, e a partir daí eu disse “eu acho que é isso que eu gosto mesmo, é isso que eu quero e não tenho dúvida, que entrei, fiz a faculdade, fiz o concurso ou no caso, prestei vestibular, terminei o tempo normal, entrei como professor de matemática no curso de licenciatura plena na Universidade Católica e aí concluí, fiz o concurso, foi o ano que eu fiz o concurso para a secretaria de educação, já entrei como professor e até hoje.

A área de formação que você atua na formação continuada? Na área de formação eu estou aqui justamente como professor da gerência de avaliação técnica e trabalho com formação de professores na área de matemática agora voltado justamente para a avaliação. Então toda essa parte de análise de resultados, a parte de elaboração de item, a parte de revisão de item, a parte de montagem de provas, tudo isso eu trabalho nessa atividade que eu desempenho como técnico na gerência de avaliação.

Como você vê os desafios encontrados na sua função formativa/formadora? A parte dos desafios eu sempre costumo dizer que é a continuidade. Todas as vezes que falo em formação, sempre me preocupo muito com a questão de “como vai ser aquela continuidade?”. A continuidade daquele trabalho que inicialmente foi proposto, que eu dei início, como vai ser o retorno disso aí, isso aí trabalhar em sala de aula, diretamente esse trabalho como professor, em seguida esse professor levando isso para a sala de aula, e o retorno que ele vai me dar disso aí para que eu possa, de uma certa forma, sentar, avaliar todo esse material, avaliar forma, metodologia, para poder implementar outras ideias, ou dar continuidade, muito mais nesse sentido. Eu acredito que esse seja o grande desafio, um dia a gente poder trabalhar a formação continuada como o próprio nome diz, na sua essência de continuidade. Não é formação continuada com focos de formação, o momento estaque deveria justamente trabalhar neste sentido aí.

Você já vislumbra algumas conquistas da formação continuada? Eu há 15 dias encontrei uma colega que fazia parte do grupo na GRE é Recife Sul GRE Recife Sul, como eu falei para você no início da nossa entrevista em que eu era formador da GRE na parte de matemática, e ela disse a mim, juntamente com o grupo que está lá hoje e sentindo essa falta pelo fato de ter entrado outra pessoa e não ter tido a visão que eu tinha na época de ter trabalhado formação continuada continuamente. Na perspectiva de continuação, na perspectiva de discussão, de reflexão, na perspectiva de obter justamente esse resultado se interessar de espaço para que esse professor viesse a frente dos demais, mostrar-se aquilo que ele está fazendo a partir de um tema que já foi trabalhado por eles. E ele trouxesse esse resultado para mim, encontrar os colegas ali presentes e todos pudessem discutir de uma forma onde visse a viabilidade disso aí, a importância que não só é você estar justamente vendo o quanto isso está sendo viável, eficaz, na prática, no ofício daquele professor. Não tem coisa melhor que isso, é o retorno disso aí que ele está dando para você pelo que ele trabalhou em sala de aula.

E o que você pensa sobre os cursos de formação continuada voltados para as aulas de português e matemática? Olha, a parte de português eu fico calado, não tenho muita coisa para dizer para você até porque minha formação é em matemática, mas eu acredito que dentro de matemática, a forma como eu penso hoje quando a gente trata dessa questão de formação de professores, é um curso que se aproxima justamente da necessidade deste professor. Uma escolha de um tema que foi justamente por um consenso da parte desse professor e a necessidade que eles sentem a partir de uma deficiência que eles acham que têm, de uma dificuldade de trabalhar determinado conteúdo, determinados conceitos. Então se o professor trabalhar nesse sentido vai trazer uma formação bem interessante do ponto de vista da qualidade, prezar mais por essa qualidade e conseqüentemente trabalhar dentro daquilo que mais o professor precisa que são as deficiências deles.

Qual a sua formação desde a educação básica? A minha formação é aquilo que eu já disse para você, tenho licenciatura plena em matemática, fiz o curso de licenciatura plena e especialização em informática na educação, mestrado em psicologia da educação e estou fazendo doutorado em educação. Quer dizer, tudo é educação.

E também você respondeu o que lhe levou a ser professor? A facilidade que eu tinha na educação básica.

E como foi essa formação acadêmica? A minha formação acadêmica quando eu fiz o curso, ela teve uma natureza de uma carga de experiência muito grande que eu tive na minha vida e de poder colocar justamente lá nos diálogos com os colegas diante de algumas situações que apareciam em determinadas disciplinas, que foram cadeiras que foram pagas, e trazer justamente essa carga de saberes experienciais e discutir em cima de algum tema que estivesse sido trabalhado, tantos nessas cadeiras na parte específica de matemática como na parte pedagógica, então isso aí pra mim achei fantástico são valores que a gente agrega ao longo da vida que pode colocar em determinado momento a gente nunca deixa de colocar isso em prática.

É verdade, eu acho que é uma coisa que meche muito.

Quando começou sua carreira de professor? Como foi? Como foi essa sua experiência? Quando eu entrei numa sala de aula pela primeira vez, inicialmente aquilo que você trabalhou basicamente

num curso, na academia, ele não te dá o suporte necessário para que você de uma certa forma enfrente de imediato uma sala de aula e não sinta um determinado impacto nesse sentido, porque quando você trabalha na academia você trabalha basicamente com temas que são passíveis de serem avaliados, de coisas que se repetem, de coisas que acontecem, mas quando você vai para uma escola, o que você se depara é com um comportamento de alunos, poderemos dizer assim, que a natureza do ser humano de ser completamente muitas vezes diferente daquilo que você está vendo lá na própria academia. Você coloca uma coisa muito estática, num currículo muito estático e a coisa na escola acontece de uma forma muito dinâmica, conseqüentemente isso aí te dá a questão maior que é te dá um certo desconforto. Por muitas vezes você está trabalhando numa coisa que se encontra tão distante da realidade que é lá na escola. Então, esse foi o maior impacto que eu senti, que é quando a gente chega na escola grande, tem o fato de você não ter adquirido aquelas experiências mesmo você tendo passado pelos momentos dos estágios e tal, essa coisa toda, mas que não dá conta, não consegue dar conta.

Acho que eu tenho trabalhado essa questão tá bem claro.

Você tem realizado cursos de qualificação após a sua formação? Quais? Claro, demais. Eu sou muito constante nessa parte de formação, se eu acredito na formação continuada tenho que ser um profissional que tem que investir sempre na parte de cursos que participem, escrevendo trabalhos, artigos, apresentação de pôster, muito mais nesse sentido aí, então agora a pouco mesmo, em menos de 6 meses eu participei de 2 coloquios internacionais, agora já estou para me inscrever num trabalho que vai acontecer de aprendizagem significativa então eu estou o tempo todo produzindo, a produção científica é essencial na vida daquele que pensa não precisa nem se discutir. Aí é que ele tem que fazer isso mesmo, o tempo todo.

Você acha que a escola fornece programa de formação continuada para os professores? É difícil. A gente tem que entender formação continuada não como aquele momento em que o professor se reúne um com o outro, mas se reúne só para estudar. O momento que eu consigo ver a formação continuada numa visão muito de Tardif e de nova como uma questão maior que é o relacionamento, a conversa entre professores. Quando você tem um professor muitas vezes no próprio cafezinho, no próprio lanche, no próprio intervalo, no próprio corredor, passando um pelo outro, conversando em determinado foco sobre aquele aluno a preocupação com a sala, o que ele já fez, o que deixou de fazer, o que deu certo, o que não deu, isso é formação continuada. Porque ele está colocando ali justamente para um colega uma condição que ele está passando uma dificuldade e querendo ou não ele está tentando encontrar um caminho para a formação continuada. O colega passa pelo outro tem uma dificuldade de ensinar determinado tema, perguntou como o outro ensinou, como está ensinando, isso para mim é formação continuada, não resta dúvida disso.

Você considera o programa de formação oferecido pelas escolas coerente ou contraditório em relação a prática pedagógica do professor? O problema maior, a gente tem que entender escola aí no caso como uma instituição que ela querendo ou não ela tem uma política pública, essa política pública tem justamente a parte de projetos e programas, que de uma certa forma ela está lá na ponta para implementar. Bem, essa implementação, a única coisa que eu vejo, é que ela parte, ela falha muito, que é justamente a questão do acompanhamento, é um monitoramento. Às vezes ela vai, a diretora vai, o educador de apoio, o vice-diretor, ele traz essas ideias e o professor tenta, trabalha isso

com os professores, às vezes de forma até desconectada de uma realidade que eles estejam vivendo ou não conseguem ver uma conexão com outros programas que a própria escola está trabalhando, mas eles fazem isso aí de forma pontual muitas vezes e a falha maior acontece nisso aí, que não existe uma conexão, não existe uma relação, não existe um acompanhamento desses projetos, não existe uma avaliação, não existe, acima de tudo, uma parada para analisar o que aquilo significa na vida dos estudantes. Até que ponto estes estudantes avançaram ou não justamente a partir desses programas que o professor por sua vez discutiu e está lá trabalhando nisso aí. O próprio professor muitas vezes de salas diferentes, não para a fim de conversar sobre isso. Não existe momento de parada de avaliação sobre aquilo que está se fazendo. Se faz muita coisa, mas muitas vezes, na maioria das vezes, de forma completamente desconectada.

Você como formador, quando não participa de um programa de formação oferecido pela escola, como você aplica ou substitui essa questão de atender a escola? A primeira coisa que eu faço, isso pra mim eu não chego nunca sem daquela formação que tem um interesse, que tem uma intenção para que eu possa dar alguma coisa. Porque no início da minha fala eu havia falado isso aí, que tem alguma relação com aquela necessidade que o professor está justamente ali, esteja querendo dentro da necessidade daquele grupo. Em particular do pessoal de matemática e o tema avaliação, permeando isso aí. Então eu nunca chego de uma hora para outra para dar uma formação que não tenha antes conversado e essa formação não seja dentro da necessidade deles, dentro da minha necessidade ou da necessidade que a própria secretaria às vezes ache. É de uma necessidade que a escola realmente está querendo, está precisando.

Eu acho que ficou claro a pergunta. Que às vezes você como formador é convidado (em hipótese alguma, jamais) a escola é quem tem a proposta, apresenta – mas aí a proposta, mesmo dentro de uma proposta que a escola queira, mas eu vou ter que falar dentro da necessidade de lá, que eu acredito que se alguém foi vice-diretor, ou seja lá quem for, coordenador de área, ele esteja trazendo os anseios de um grupo, a necessidade de um grupo. Se não for assim, eu vou ser o mesmo no percurso a perceber isso e dizer “bem gente, infelizmente o que me disseram está desconectado ou dissonante com relação ao que vocês estão precisando”. Então a necessidade de vocês é Y não é X, eu estou aqui falando, então vamos conversar agora sobre Y.

Nesse caso, como você vê as contribuições que os programas de formação continuada tem trazido tanto para a qualificação profissional, como para a melhoria da qualidade no ensino? Você fala em programas. Na questão dos programas em si é extremamente importante. A questão quando a gente trabalha a ideia de formação aquilo que eu havia dito também, a ideia de formação como uma continuidade. Programas isolados para mim ele não tem muita clareza. Se você não tem em determinado momento para apagar um foco que esteja sendo apresentado por uma escola que se crie um projeto ou um programa de imediato para tentar apagar isso sem uma continuidade para mim isso não vai ser eficiente. Pode até ser eficaz, mas não eficiente.

Como você vê a formação continuada oferecida pela rede pública de ensino? A formação pela rede pública de ensino ela tem as boas intenções. Apesar de que, o que muitas vezes a falha maior para mim acontece, é a própria escola, muitas vezes, pessoas que estão na frente na parte pedagógica não detectarem a necessidade do que seus professores estão precisando. Então são pessoas que muitas vezes não sabem o que a escola precisa, conseqüentemente, não vai poder levar ser porta-voz dessa

justamente numa reunião aqui para a secretaria de educação. Então a gente não consegue ver justamente, será essas necessidades mesmo que as escolas estão precisando? coisas absurdas. Ah meu professor está precisando de uma formação na área de um tema que não tem nada a ver muitas vezes, você diz assim: mas é essa a necessidade dessa escola? Então a coisa começa justamente pelas equipes que estão a frente de não saberem detectar a necessidade dos seus grupos. Se não sabem detectar, consequentemente, imaginem obviamente saber o que é certo ou não para a sua escola.

Dentro dessa discussão ainda sobre a formação continuada, quais os saberes que você considera necessários à prática docente? Os saberes? Ah, o professor estar dominando bem; a prática docente, o professor dominar conceitualmente, hoje eu acho que o profissional saber do docente aquilo que atua em sala de aula. Eu vejo não só um professor hoje a necessidade da turma e ele saiba de uma certa forma atuar de maneira onde a metodologia utilizada, a seleção de conteúdos seja de uma certa forma dentro daquela realidade, o domínio conceitual, diferente forma, diferente prática, diferentes situações, que possam ser levadas por esse professor para a sala de aula, e hoje eu até já vejo mais isso, hoje eu já vejo isso com uma frequência maior. Uma preocupação maior do professor para levar algo diferente para a sala de aula então esses saberes justamente, são mais voltados nesse sentido. São saberes onde esse professor acima de tudo ele leva com o intuito de ter um significado para esse aluno então para mim essa é a parte mais importante não só a questão da seleção, mas a questão além da questão da seleção você saber selecionar bem, saber o público que você tem e saber basicamente da necessidade apresentada por aquele público.

Você tem adotado algum referencial teórico no método pedagógico de conduzir a formação continuada? Geralmente eu trabalho na parte de saberes, eu trabalho muito com o teórico, geralmente eu sempre faço alguma referência com relação a tardife pela questão extremamente importante como ele trata essa questão dos saberes que os professores elegem, que os professores fazem uso na sua prática diária, assim também como novua que é a relação que trabalha muito nessa questão de professores, trabalha muito com isso aí. Também om o ofício do professor, como é que é esse professor gosto muito da parte do teórico Bernard Sharlaut pela questão como ele traz o comportamento desse professor como é que ele tem que se comportar nas questões interpessoal e intrapessoal, como é que é a relação do conhecimento e da afetividade, como é que ele pode se aproximar desse aluno, como é que ele pode enxergar esse aluno como um ser que tem um mundo dentro dele, como é que ele pode explorar justamente esses pontos. Então eu vejo muito mais nesse sentido. Pra mim são os teóricos que mais geralmente eu utilizo, apesar de ter outros dentro da própria matemática também, mas esses eu tento sempre colocar como um fio condutor, porque as outras coisas acontecem de uma forma muito natural.

Qual a melhor forma de elaborar e de desenvolver um programa de formação continuada na escola? Primeiro é dentro da necessidade desse grupo de professores como eu havia falado. Para você elaborar alguma coisa você tem que sentir justamente a necessidade dessas pessoas. Então quais as deficiências, fazemos um levantamento dessas deficiências. O que é que esse professor hoje que está lá na sala não domina porque você muitas vezes você tem um professor que, como nós sabemos, um professor de um modo geral não tem como dominar tudo, tem alguma coisa sempre que ele falha, a tendência dele é caminhar por um tema que ele domina mais, até para que ele não deixe transparecer para as pessoas a incompetência, a vulnerabilidade dele, ele não quer deixar isso transparecer para

ninguém porque a própria prática, o ofício do professor é aquele que sabe, quando na realidade a gente sabe algumas coisas e precisamos de uma certa forma abrir espaço para aprender outras.

Quando a equipe técnica aqui está promovendo um programa de formação continuada, que tipo de planejamento e que tipos de metas vocês têm em mente? Tudo aqui é feito baseado inicialmente naquilo que as escolas trazem para a GRE por sua mente traz pelo representante da secretaria que tem contato com todos os gestores das escolas. E aí ele pede, justamente dentro de uma necessidade, hoje, mais do que nunca, você tem uma coisa que a gente consegue identificar com uma certa facilidade quando a gente parte para começar a pensar na formação para o professor quando a gente pega um documento e faz uma análise de um documento como são a própria avaliação do cepe, seja essa avaliação que acontece anualmente, que traz resultado para as escolas, as escolas têm um boletim pedagógico que chega até ela, e esse boletim pedagógico, para mim eu considero como sendo um material extremamente importante onde esses professores deveriam, se não fazem estão perdendo uma grande oportunidade, de fazer uma análise, um estudo desse material, ver, enxergar sua deficiência por um resultado lá mostrado e trazer isso praticamente informar isso, isso ser detectado por esse diretor que infelizmente, mas ao mesmo tempo isso precisa ter essa pessoa que media, ele é um gestor acima de tudo ele é uma pessoa que acima de tudo ele está como professor, mas está na secretaria. Então essa comunicação só acontece de uma forma clara, dentro de uma necessidade mostrada, quando esse gestor tem essas habilidades de poder captar isso. Perceber isso, e levar justamente isso para o conhecimento do gestor da GRE, que por sua vez, trás para aqui para a secretaria, quando isso acontece. Mas como existe falha em algum canal desse aí, a corrente se quebra. E quando a corrente se quebra, a escola fica sem comunicação com a GRE e a GRE sem comunicação, por sua vez com a secretaria. Porque a secretaria trabalha basicamente nessa rede, se a rede é falha, consequentemente as informações quando chegam aqui na secretaria, elas chegam falhas também. Tudo isso aí.

Qual a periodicidade dessa ação, da formação continuada? Eu não tô aqui falando como representante de uma secretaria, tô falando como representante de uma gerência, a periodicidade acontece pra gente sempre que a gente recebe um resultado. Que a gente divulga e analisa esse resultado.

Esse resultado é anual? Anual. Resultado sai pra língua portuguesa e matemática, agora é claro que paralelo a isso aí, há outras avaliações de larga escala que trazem também nesse resultado um valor muito grande do que está se passando na escola. A escola hoje é munida por muito material, poderia dizer assim, ela tem uma quantidade de material muito grande prá que ela possa fazer uma análise juntamente com esses professores sobre em que patamar ela se encontra e onde ela gostaria de estar. A própria escola hoje tem como se auto-gerir, principalmente nessa questão do conhecimento, nível de aluno que eu tenho que está fraco nisso ou naquilo, e que de certa forma o diretor, gestor da escola possa fazer uma reflexão com esses professores e esses professores apontarem soluções. Vai se esperar uma ação externa sempre? Pelo amor de Deus! A escola hoje tem essa autonomia.

De um modo geral, o que influencia a necessidade de uma formação continuada? Num sentido geral, o que influencia a questão da formação continuada hoje, é o tempo desse professor para participar dessas formações. É quando quebra, quando ele não consegue fazer aquilo a que ele se planeja, que ele se organiza, que ele pesquisa. Então pra mim, hoje, é a questão desse professor.

E a importância dela no fazer pedagógico? Quando essa formação é dentro daquela necessidade, que o professor de determinada escola já sinalizou, problemas que são comuns, pra mim é extremamente importante principalmente quando ela é trabalhada para tentar atender a essa necessidade. Caso contrário, vai ficar mais uma formação, duas ou três, ou centenas, o professor pode até dizer que achou bom, que é uma maravilha, mas na hora de botar em prática, não funciona.

Mas existe algum programa sistematizado que norteie as bases de um curso ou de um programa de formação continuada? Não. Você tem as gerências que hoje são as de educação infantil, fundamental, uma parte de ensino médio, de avaliação, que são gerências que estão de certa forma trabalhando o tempo todo com o currículo do estado de Pernambuco, e é a partir do currículo – hoje a gente tem um currículo que tem uma base curricular comum – boletins pedagógicos, tudo isso norteia a prática desse professor em sala de aula porque ele tem acesso. É aquilo que eu disse a você a gente não tem hoje mais uma política que possa se dizer assim, ah eu vou esperar que a própria secretaria se preocupe só em fazer isso. A secretaria tem seu papel que é essa responsabilidade de pensar em políticas e programas e projetos, que estejam voltados para a formação continuada. Mas quando isso não chega, não impede que essa escola num momento de discussões pedagógicas não possa de certa forma estar trabalhando isso também. Então a gente vê hoje na secretaria vários materiais disponíveis. Mas uma coisa é saber, outra é saber fazer e outra coisa é querer fazer. Então você tem que alinhar estes 3 pontos que para mim é extremamente importante, quando isso acontece, acredito que não tem dificuldade nenhuma da escola passar uma comunicação maior, porque as vezes a escola quebra a barreira de vir até a GRE, quando ela ve que o gestor não tem esse conhecimento, às vezes eles vem aqui, conversam comigo e eu me organizo numa formação dentro de uma necessidade dele, e vou na escola e faço um trabalho nesse sentido, trabalho em cima de uma reflexão pra que eles possam perceber a importância, se era aquilo que eles queriam mesmo, porque a formação não é um campo que se fecha em si mesmo.

Sujeito 4

Então, estamos realizando a nossa 4ª entrevista, formadora também da Secretaria Estadual de Pernambuco, atuando hoje no ensino fundamental, mas também com toda uma experiência com a educação de jovens e adultos.

Quanto tempo de serviço você tem na educação? Aproximadamente 28 anos.

Esse tempo é todo em escola pública ou é dividido? Na escola pública, mas tem também na rede privada, desses 28 anos, devo ter mais ou menos 6 anos na rede privada.

Quais os tipos de função que você exerceu dentro do magistério? Professora regente, coordenadora pedagógica, assessora técnica, chefe de unidade da educação de jovens e adultos.

Quantas horas você trabalha por semana? São 40 horas semanais.

Atualmente qual a função que você está desenvolvendo? E a que você já exerceu? A função de técnica pedagógica, e a gerência de educação infantil do ensino fundamental, séries finais.

Você gosta do que faz? Gosto.

Como você chegou a essa função? Através de seleção simplificada pelo governo do estado, Governo Arraes, pela equipe de ensino.

Em que área de conhecimento de Formação Continuada você atua? Minha área é no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos.

Quais os desafios você tem encontrado na função de formadora? Vários, sobretudo a gente buscar uma política de formação continuada compatível, hoje, com a concepção de escola, com o projeto político pedagógico de cada escola, sobretudo, pela política de formação continuada que o governo gostaria de ser implementado, isso a nível estadual, que é a nossa atuação. São muitos desafios, sobretudo acreditar que essa formação, de fato, vai transformar, vai conseguir fazer uma intervenção pedagógica na qualidade social desta educação.

E quais as conquistas que você ver hoje na formação continuada? A conquista, eu acho que passa, acho não, penso que passa pela Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, por assegurar em todas as gerências que haja formação continuada, para atender as diversas modalidades da educação, desde educação infantil ao ensino médio. Passa também pelo projeto político pedagógico da escola, que hoje tem se intensificado nesse sentido de conquista coletiva. Sobre tudo esses dois.

Como é que você avalia, qual a sua posição em relação a grande maioria da formação continuada está voltada para a língua portuguesa e matemática? Eu acho que acontece ainda uma necessidade, pelo monitoramento em língua portuguesa e matemática em nível nacional. Penso que isso deve ser ampliado porque o currículo não se baseia apenas em língua portuguesa e matemática, acredito que precisamos avançar muito, ainda, nesse monitoramento, sobretudo conseguir chegar nas três grandes áreas de conhecimento, em todos os componentes curriculares que compõe o currículo de cada modalidade de ensino e etapas de ensino.

Qual a sua formação desde que você entrou para o magistério, a sua formação pedagógica? Minha formação pedagogia e psicologia escolar.

Quando você decidiu ser professora? Quando decidi, já tinha experiência na família, minha mãe e minha irmã mais velha, foram maravilhosas nessa área de atuação, eu me inspirei muito nessas atitudes delas e também numa identificação própria, que começou já na hora de fazer o vestibular para pedagogia, que a gente já sabia no que ia atuar.

Formação Acadêmica. Como você avalia essa formação acadêmica? A minha formação acadêmica... eu gostei dos cursos que fiz, tanto na área de graduação e pós-graduação, especialização, mas o que importou mais durante essa formação, o que me fortaleceu, mais como formadora e como profissional foram exatamente os estágios curriculares, de fato que você podia confrontar a realidade sócio-educacional, que você estava fazendo uma intervenção, enquanto docente, eu acho que essa foi uma parte da área mais rica dessa formação.

Quando você começou sua carreira de professora? Como é que foi? Ensinando as séries iniciais, peguei logo, na época, a 4ª série e foi um desafio muito grande, uma escola pública com poucas condições estruturais, muitos problemas com os estudantes. Foi um desafio que eu abracei e gostei muito.

Você tem realizado cursos de qualificação após a sua formação? Quais? Sim. Formações, simpósios, congressos, fóruns.

Algun curso específico após a sua graduação, alguma especialização? Sim, a especialização é psicologia escolar.

A escola fornece atualmente um programa de formação continuada para os professores? Acredito que são poucas as escolas que tenham no seu projeto político pedagógico essa visão de formação continuada.

Você participa do programa de formação continuada desenvolvido pela escola? Se você é chamada, convidada..? Sim, às vezes a gente vai participar sim, principalmente no início do ano, naquele primeiro momento de planejamento coletivo da escola. Outras vezes, nuns momentos específicos, que às vezes a escola planeja, uma palestra sobre determinada temática.

Você considera o projeto oferecido pelas escolas coerente ou contraditório com suas necessidades? Eu acho que ele é ainda bem contraditório, não está bem legitimado, que é o projeto político pedagógico, quanto formação continuada em serviços, temos muito que avançar nesse sentido.

Você tem participado alguns desses programas de planejamento da escola? Sim, alguns.

Como você vê a aplicação deles, o resultado, durante o processo de aplicação desses programas, o que foi planejado para ser oferecido na escola, como é a receptividade desses programas? Bom, aí a gente entra numa complexidade muito grande, depende de quem participou dessa formação; como foi essa construção nessa formação, e depois como você abraça esse retorno e transforma esse retorno numa intervenção pedagógica e aí sim é o momento desafiante, porque deixa de ser um momento individual seu, e passa a ser um momento coletivo, de todos da escola, e isso tem sido, ainda, um grande desafio para a escola. É você pensar coletivamente e buscar uma transformação coletiva dentro de um espaço tão plural e complexo que é uma escola.

Apesar de toda essa complexidade que você está se referindo, você acha que os programas de formação continuada têm contribuído para a qualificação e a melhoria da prática docente? Em parte, alguns sim são coerentes, entre a necessidade que a escola hoje precisa e o que você planeja e executa, outros não, e sobretudo, centralizando a formação no educador de apoio foram ostensivas, torna-se muito mais difícil essa multiplicação dentro da escola, em todas as áreas.

Como você vê a formação continuada oferecida na rede pública de ensino? Vejo como uma ação importante, uma ação que precisa acontecer, mas que precisa ser repensada, revisitada, não massificada. Eu acho que nós temos que ultrapassar já essa formação continuada, com muitos professores, de diversos locais; eu acho que tem que investir mais na educação local, ou seja, a partir do projeto político pedagógico dessa escola, aí sim, acho que deve partir a formação. De modo geral as formações, elas contribuem um pouco para a transformação dessa qualidade social da educação da escola, precisamos melhorar muito...

Você, como formadora, quais os saberes que considera necessário à prática docente? Vários, sobretudo na área de políticas sociais, na área que você atua enfim; econômica também acho que tem tudo haver, é complicado você situar apenas uma área, você como educadora precisa de todas, especificamente na área que você atua.

Você adota algum referencial, ou um método pedagógico quando você está numa aplicação, num programa de formação continuada? Eu utilizo mais a tendência sócio-interacionista com construção do conhecimento.

Você tem lido, para se apoiar, a sua atividade docente em alguns teóricos? Sim alguns, mas continuo ainda muito apaixonada por Paulo Freire, então leio muito Paulo Freire. Os pensadores soviéticos, gosto muito.

Qual a melhor forma de elaborar e desenvolver um programa de formação continuada? O que você indicaria? A melhor forma é compartilhar a construção dessa formação com todos, é o grande desafio na escola. Acho que essa prática docente, do educador de apoio, coordenador pedagógico junto com a direção da escola, de todos os professores e estudantes, deve partir dessa construção, encontrar juntos uma melhor maneira de pensar, como pesquisadores, que essa é a nossa função, tanto como educadores, função de pesquisador, pensar sobre essa prática docente coletivamente.

Você, enquanto equipe técnica, quando vocês saem para fazer um programa de formação continuada, como é que vocês planejam? Têm alguma meta a alcançar? Temos, na verdade é a meta do ensino do plano plurianual, que é definido pelo governo; também pelo PTA (Plano de Trabalho Anual); e vem também pelas perspectivas que as escolas levantam como gostariam que fosse as abordagens nas formações.

E o planejamento, como é feito? É feito por equipe? É feito por equipe, se você tiver mais de uma pessoa na mesma área, você junta com ela, com chefe da unidade, com a gerente e se projeta essa formação.

Existe algum tipo de periodicidade para essas ações? A princípio elas são instituídas de acordo com o orçamento financeiro e nós temos hoje, ficamos muito a reboque, sobre as licitações de hotéis, locais para a formação, isso é um agravante ainda na Secretaria, porque são poucos os hotéis e muitas ações ficam pendentes, sem serem realizadas, por não temos espaços. Também uma grande dificuldade que temos hoje no estado é a liberação dos professores regentes, para participarem de formação. O governo precisa instituir talvez um modelo de gestão, que tenham professores substitutos, para que os professores docentes possam participar.

Então quer dizer que é uma dificuldade para os professores poderem participar? É uma dificuldade. Nem sempre eles podem, são poucos os que podem, porque não tem substitutos em sala. Esse é o grande desafio do governo hoje, é pensar na política de formação de professores que atenda essa necessidade, de terem outras pessoas substituindo, não sei como seria esse modelo...

E qual a importância na formação continuada no fazer pedagógico do professor? Acho que instrumentaliza para que ele possa repensar, visitar, aprofundar, melhorar sua prática docente, como pesquisador, como lhe falei, e sobretudo, é facilitar sua competência técnica pedagógica, lá no momento da construção, junto com os estudantes. Acho que essa é a finalidade de uma formação.

Existe um programa sistematizado que norteia as bases de um curso de formação continuada? Bom, nós temos os programas hoje a nível nacional que o IDEB, Prova Brasil, o SAEB; no estado o IDEP e o SAEP, então, baseado nesses resultados, o monitoramento da qualidade da educação básica que se busca também as formações que se devem continuar.

Sujeito 5

Essa é a 5ª entrevista, gerente da Gerência de Avaliação e Monitoramento do rendimento escolar no Estado de Pernambuco.

Quanto tempo de serviço você tem na área da educação? Em torno de 33 anos de serviço.

Todos em escola pública? Não, em escola pública, na Prefeitura do Recife eu tenho 32 anos e no Estado eu tenho em torno de 23 a 24 anos e o restante em escola privada.

Quais as funções que você exerceu no magistério? Professora regente, professora das primeiras séries do ensino fundamental, professora de Educação de Jovens e Adultos e magistério, também ensinei em curso de especialização em Goiana, fui supervisora, assistente de supervisão, educadora de apoio, técnico, assessor de diretoria, passei por todas as funções.

Quantas horas você trabalha por dia? Eu devo trabalhar 8 horas por dia, mas aqui a gente tem hora prá chegar e não prá sair. Mas estou me policiando, acho que a gente deve se organizar de uma maneira que a carga horária prevista seja dada.

Atualmente você está em que função? Estou como gerente de Avaliação e Monitoração das políticas educacionais?

Você gosta do que faz? Gosto. Avaliação prá mim é vida! Acho que a avaliação, ela dá um norte ao processo educacional.

Como você chegou a essa função? Eu cheguei nessa função na gestão da professora Silke Weber, quando Zélia era diretora de ensino e nós começamos a fazer avaliação amostral no estado de Pernambuco.

Que área de conhecimento da formação continuada você especificamente atua? Hoje nós procuramos com o resultado da avaliação do estado de Pernambuco fazer a formação com os representantes das Secretarias Estaduais de Educação, no particular, pessoas da GRE e das equipes aqui da Secretaria, como também com representantes da Secretarias Municipais.

Quais são os principais desafios que você encontra nessa função de formadora? O maior desafio é as pessoas observarem o resultado, analisarem e reconstruírem a prática. Se a gente conseguisse fazer isso em cada escola, a gente teria uma avaliação de maior qualidade.

E as conquistas que a formação tem contribuído, tem trazido? A conquista a gente tá percebendo que a cultura de avaliação em Pernambuco já está instituída, e a gente observa que as escolas, como também a comunidade busca o resultado do SAEP para poder entender e reverter o quadro. Hoje tem diretor que vem aqui e diz: “eu quero entender o resultado do SAEP”. Então, isso é uma conquista que não tem preço.

Essa preocupação que o governo tem demonstrado apenas em estar acompanhando e monitorando matemática e português. Como você vê isso? Eu vou falar da avaliação. Por que a gente avalia matemática e português? Porque a gente sabe que em qualquer em uma outra disciplina, a leitura tem português. Por que em particular a gente avalia a leitura? Porque a leitura em qualquer outra disciplina ela é necessária. Em relação a matemática, vai mais ao tocante ao raciocínio lógico e a situação problema, que isso é um elemento que também faz parte de várias outra áreas do conhecimento.

Qual a sua formação no ensino médio, inicial? Eu fiz pedagógico na educação básica, fiz pedagogia, fiz especialização em psicologia cognitiva e hoje estou fazendo mestrado em avaliação e gestão pública.

Quando você decidiu ser professora? Interessante isso.. Porque meu pai, que era da fazenda, dizia que professor e soldado não era profissão, que eu não fizesse. Na época ele poderia ter me colocado como coletora, era o sonho dele, como eu gostava muito de números, sempre gostei muito da área de matemática, mas eu dizia que meu sonho era ser professora, desde criança eu pensei ser professora e hoje sou uma pessoa realizada na área do magistério.

Quando e como começou sua carreira? Como foi esse início? Minha carreira eu comecei na área privada, eu atuei como professora de pré-escolar; de 1ª a 4ª série; depois atuei como coordenadora pedagógica como administradora de uma escola. Paralelamente eu entrei na Prefeitura do Recife, depois eu deixei o privado após concurso eu entrei na Rede Estadual.

Você tem realizado algum curso, pelo que você já respondeu estar estudando, de qualificação após a sua formação? Tenho, procuro a cada momento ir aos encontros nacionais de avaliação, isso é, encontros com pessoas especialistas na área de avaliação que a gente tem a ABAV, que acontece a cada ano e eu sempre procuro está nos cursos que ela oferece. Junto ao Ministério, o INEP normalmente ele oferece alguns cursos de aperfeiçoamento e também com o CAEB, que é com quem a gente faz avaliação, lá a gente tem os encontros de aprofundamento da avaliação, isso contribui para releituras, porque a gente nunca sabe, a gente pensa que sabe e não sabe nada.

Você sabe informar se as escolas quando chegam aqui procurando esses resultados, elas fornecem um programa de formação continuada para os professores? Algumas escolas, elas buscam a gerência pedindo uma pessoa da área de conhecimento, então nós aqui temos uma equipe pedagógica e essa equipe vai até a escola mostrar como é que é feita a avaliação, e como interpretar os resultados. Então, há uma relação realmente direta, com os professores das escolas com os especialistas de áreas, tanto de língua portuguesa, quanto de matemática, no encontro que a gente oferece quando é solicitado.

Então nesse caso, a equipe aqui participa já do Programa de Formação Continuada quando solicitado? Ou vocês... Não diria um programa de formação, a gente participa de encontros nas escolas, quando solicitados a discutir a avaliação como mote da proposta da escola.

Pela sua experiência você considera que os programas, esses momentos que a escola oferece aos professores, se são coerentes ou eles são contraditórios em relação a essa prática docente? Eu não vou muito às formações, porque como eu estou lidando com a avaliação, a gente tem todo outro processo de formação, que é mais na aplicação, mais uma coisa mecânica, em relação a aplicação dos instrumentos. Mas a gente faz a cada final uma formação com os resultados. Então, tem um momento que é pedagógico, a gente oferece um curso, também on line, de 40 horas, que é discutido a avaliação não somente o SAEP, como uma avaliação de uma maneira geral.

Caso você, no caso aqui gerência, ela participa de formação continuada oferecida pela escola? Em relação ao que é pedido, por exemplo, tem professor que diz: “eu gostaria de saber como é construído essas questões da prova” – A gente diz prá eles, a gente mostra, que uma avaliação de uma prova externa, ela não pode ser diretamente utilizada na sala de aula, porque a gente só tem um viés do que é trabalhado na sala de aula. A gente não tem o todo, então precisa que eles tenham essa compreensão, do que é a avaliação da aprendizagem e do que é uma avaliação externa.

Mas mesmo assim, você considera que essas formações continuadas, elas têm oferecido uma melhor qualificação para esses profissionais? Eu acredito que sim, eu acho que hoje também nas formações que a Secretaria de Educação, tanto estadual quanto as secretarias municipais, elas oferecem subsídios e levam como mote os resultados da avaliação, talvez não na sua totalidade, mas eu vejo aqui gerentes regionais que pegam os resultados, monitoramento dos conteúdos, resultados da avaliação nacional e estadual e usam como elementos para discussão inicial dos seus alunos. Então isso, eu acho que é uma evolução.

Como você vê assim a formação continuada que está sendo oferecida na rede pública de ensino, de uma maneira geral? Como eu te falei, eu não acompanho todas, eu acompanho quando a gente é chamado para discutir a avaliação, na hora que a gente vai discutir a avaliação a gente percebe na

platéia, eu digo platéia, porque quando a gente vai, é um encontro para muitas pessoas, a gente observa que algumas pessoas, elas já fazem uso dos resultados, elas já discutem; enquanto outra não, parece que ainda não conhece o que é avaliação, infelizmente ainda existe esse processo. Agora, quando nós fazemos o resultado, nós fazemos através de oficinas, nós fazemos uma carga horário longa, em que a pessoa compreenda não só os resultados da sua escola, mas os resultado de Pernambuco.

E quanto aos saberes necessários para você considerar uma prática docente? saberes necessários?

Nessa discussão toda, dessa formação, da questão da avaliação, quais esses saberes que seriam necessários? Relacionado ao professor?

Ao professor. Primeira coisa, o professor, ele deve ter conhecimento do objeto do que ele está trabalhando, então o professor de português tem que ter conhecimento de português; o professor de matemática tem que ter conhecimento de matemática, e hoje a sociedade, ela está exigindo do indivíduo não só isso, mas, mais alguma coisa, agora o conhecimento em si só, ele não é importante, hoje você tem que ter formação específica na área também da psicologia, da sociologia, para que você possa entender esse movimento que a sociedade exige de qualquer profissional, principalmente para você conseguir conviver com as pessoas.

Vocês adotam um referencial teórico dentro da concepção da avaliação, do que vocês desenvolvem? A gente usa bibliografias que são comuns tanto no Brasil, quanto fora do Brasil, e para análise dos nossos resultados a gente usa a teoria de resposta ao item para algumas avaliações, e para outras a gente usa a teoria clássica. Então, todo subsídio teórico que envolvem essas questões a gente oferece, como também leituras relacionadas a resultados de pesquisas de avaliação educacional.

Você tem se apoiado em algum referencial teórico, livros que você tenha lido para sua atividade? Na minha atividade de mestranda? Na minha atividade aqui?

Na sua atividade docente. Aqui, os boletins e os referenciais de teóricos da avaliação nacional. Nós temos algumas revistas de pesquisa em avaliação, onde ela trata a avaliação tanto na formação do professor, como na gestão da escola. Heraldo Viana foi o último livro que estava fazendo uma leitura.