



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Maria Eliza Gama Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DE ESCOLAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÕES, DIFICULDADES
E POSSIBILIDADES**

Santa Maria

2007

Maria Eliza Gama Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DE ESCOLAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÕES, DIFICULDADES
E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan.

Santa Maria

2007

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO
INSTITUCIONAL DE ESCOLAS PÚBLICAS: ARTICULAÇÕES, DIFICULDADES
E POSSIBILIDADES**

elaborada por
Maria Eliza Gama Santos

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Eduardo A. Terrazzan - Orientador, Prof. Dr. - UFSM
(Presidente/Orientador)

Alda Junqueira Marin, Prof^a. Dr^a. – UNESP/SP

José Cerchi Fusari, Prof. Dr. – USP/SP

Helenise Antunes, Prof^a. Dr^a. – UFSM (suplente)

Santa Maria, Junho de 2007

AGRADECIMENTOS

Gostaria de estender meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que estiveram presentes durante o processo de construção deste trabalho.

Aos profissionais sem os quais este estudo não seria possível

Professores participantes dos grupos de formação continuada nas escolas investigadas, os membros das Equipes Diretivas destas mesmas escolas que permitiram nossa inserção em seus espaços de trabalho e os profissionais que participaram como formadores dos processos formativos;

Meu agradecimento especial a Francine Pavam, que acompanhou este último ano da pesquisa, contribuindo com nossas atividades de forma competente e profissional.

Aos colegas

Todos aqueles que pude conviver, durante estes dois anos de trabalho; em especial aqueles que, de alguma maneira, estiveram vinculados a trabalhos desenvolvidos nas Salas 3236, 3289, 3367, 3365, 3378;

Às amigas

Lisi, Edi, Paulinha, Fran e Andréia que foram filhas, amigas, irmãs em todos os momentos em que

estivemos juntas. A vocês meninas, meu muito obrigado e meu materno carinho.

A família

Aos meus pais

**É a vocês que eu volto quando sinto dor;
É a vocês que eu volto quando estou triste;
É a vocês que eu volto quando estou feliz;
É em vocês que eu volto quando quero amor.**

Às minhas irmãs

Tuta e Ni, sem o carinho e o apoio incondicional que me deram, não teria conseguido. Obrigada!

**Ao Prof. Eduardo, obrigada por todos os ensinamentos, principalmente por me mostrar que as coisas pequenas não são meros detalhes, são refinamentos que nos fazem diferentes dos outros.
A você meu respeito e minha admiração.**

**Dedico este trabalho aos queridos Felipe,
Henrique e Miguel,
Meus filhos! Obrigada pela forma sábia,
compreensiva e amorosa com que me
acompanharam neste longo período.
Amo vocês! Amo vocês! Amo vocês!**

RESUMO

Compreender o desenvolvimento e o funcionamento dos Processos de Formação Continuada realizados em Escolas de Educação Básica (EEB) parece ser um investimento inadiável para que se possa avançar na melhoria da qualificação dos professores em exercício e apontar condicionantes para a efetivação de mudanças nas práticas pedagógicas. Nossa pesquisa, realizada nos anos de 2005 e 2006, procurou encontrar respostas para o seguinte problema: Que aspectos caracterizam e que aspectos condicionam a elaboração e a realização dos processos de formação continuada de professores nas Escolas de Educação Básica de Santa Maria e quais relações se estabelecem entre estes aspectos? Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolveu como espaço de pesquisa, 4 escolas de Educação Básica da Rede Pública do Município de Santa Maria. Utilizamos, como fontes de informações, os encontros formativos realizados nestas escolas, além das falas dos 50 sujeitos que construíram nossa amostra real de pesquisa, a saber: 4 profissionais responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das ações de formação continuada das EEB investigadas; 38 professores que participaram dos encontros formativos realizados nas escolas; 8 profissionais convidados para realizarem os encontros formativos com os professores. Utilizamos, como instrumentos de coleta de informações, observações participadas, entrevistas coletivas, entrevistas individuais e roteiros. Identificamos aspectos, da organização e do funcionamento dos encontros, limitadores para que a formação se configure em um espaço de produção coletiva pelos professores. Constatamos que a formação continuada é organizada de forma independente das necessidades e das dificuldades dos professores e da escola de uma forma geral. Os professores pouco participam das decisões acerca dos processos a eles oferecidos. Normalmente os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores para os quais realizam os encontros. Os professores, por sua vez, acreditam que a solução para seus problemas está em conhecimentos produzidos fora do espaço escolar, principalmente na academia, por isso atribuem aos formadores a capacidade de resolver todos os problemas e dificuldades por eles enfrentadas. Concluímos que, para ocorrerem mudanças significativas nestes processos há de se começar pelo perfil dos formadores, na construção de atividades que potencializem os encontros formativos para a construção de novos conhecimentos pelos professores, na aproximação dos conhecimentos tratados com cada escola e suas especificidades, assim como, na inclusão de estudos sobre a formação continuada a fim de que os professores adotem atitudes mais autônomas e conscientes acerca de seus processos de desenvolvimento profissional.

Palavras-Chave: Organização/Funcionamento da Formação Continuada, Formador, Ações Formativas, Atividades Formativas, Produção coletiva, Mudança Institucional.

ABSTRACT

To understand the development and the functioning of the carried out Processes of continued education in Schools of Basic Education (EEB) seems to be undelayable investment of teachers in professional exercise qualification and point out conditions to put changes into effect in their pedagogical practices. Our research, accomplished in the years 2005 and 2006, sought to find answers for the following problem: Which aspects characterize and which ones work as condition to the elaboration and accomplishment process of continued education of teachers in the Schools of Basic Education of Santa Maria and which relations are established between these aspects? It is a qualitative research that involved as research space, 4 schools of Basic Education of the Public Net of the Santa Maria city. We used as sources of information, the formative meeting carried out in these schools, besides the discourse of 50 persons who constructed our real sample of research, they are: four professional responsible for planning and developing the actions of continued education of the 4 investigated EEB; 38 teachers who had participated in the carried out formative meeting in the schools; 8 professionals invited to carry out the formative meetings with the teachers. We used as an instrument, to collect information, participated observations, collective and individuals interviews and scripts. We identified some aspects of the meetings organization and functioning which have limited the education to be a moment of these teachers collective production. We pointed out that continued education has been organized, in general, independent of the teachers and school's needs and difficulties. The teachers have a minimal participation on the decisions concerning the processes offered to them. Normally, the teacher trainers do not have knowledge about school contexts and about the teachers for which they carry out the meeting. The teachers, in turn, believe that the solution for their problems is in knowledge produced outside of the school space, mainly in the academy; therefore, they attribute to the teacher trainers the capacity to solve all the problems and difficulties faced by them. We conclude that, to occur significant changes in these processes, it is necessary to analyze the teacher trainers profile, in the construction of activities that give conditions, in the formative meetings, to teachers construct new knowledge, in the approach of the knowledge dealt with each school and its peculiarities, as well as, in the inclusion of studies on the continued education in order to the teachers adopt more independent and conscientious attitudes concerning their processes of professional development.

Keywords: Organization/Functioning of the Continued Education, Teacher Trainer, Educative Actions, Educative Activities, Collective Production, Institutional Change.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Condicionantes para a participação dos professores nos encontros formativos nos espaços escolares.....	87
Quadro 2 – Número de questionários entregues e respondidos pelos convidados a participar da formação continuada.....	107
Quadro 3 - Características da formação profissional dos responsáveis pelas ações de formação continuada nas escolas investigadas.	109
Quadro 4 - Características profissionais dos formadores convidados para realizarem os encontros formativos	110
Quadro 5 - Extrato do quadro para agrupamento e análise das informações coletadas com as observações	117
Quadro 6 - Extrato de um quadro para agrupamento e análise das informações coletadas com as entrevistas individuais e coletivas	119
Quadro 7 – Instrumentos utilizados para a coleta de informações junto aos sujeitos e aos espaços de pesquisa, por questão de pesquisa.	122
Quadro 8 – Instrumentos e dos questionamentos para responder à primeira questão de pesquisa.....	123
Quadro.9.-. Aspectos característicos dos encontros formativos nas escolas investigadas	125
Quadro 10 - Instrumentos e dos questionamentos para responder à segunda questão de pesquisa.	135
Quadro 11 - Instrumentos e dos questionamentos para responder à terceira questão de pesquisa.....	156
Quadro 12 –Sistematização das concepções de formação continuada em serviço.	157
Quadro 13- Instrumentos e dos questionamentos para responder à quarta questão de pesquisa.....	170

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE QUADROS	8
APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	19
1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL	26
1.1. FORMAÇÃO: UM PROCESSO INTERNO E AUTOFORMATIVO	26
1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS.....	32
1.2.1. As concepções dos professores sobre Formação Continuada e suas implicações para o desenvolvimento destes processos	41
1.3. A ESCOLA: “LUGAR DE APRENDER” E “LUGAR DE FAZER”	44
1.4. INOVAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS.....	48
1.5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS COLETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	51
1.5.1. Tipos de comunicação entre os sujeitos	52
1.5.2. Papeis assumidos pelos sujeitos em grupos	53
1.5.3. A função das tarefas nos encontros formativos	54
2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS BRASILEIROS	56
2.1. TIPOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	58
2.1.1. Programas de formação continuada promovidos pelos Sistemas Públicos de Ensino	62
2.1.2. Ações de formação continuada promovidas por Projetos de Pesquisa	64
2.1.3. Projetos de formação continuada promovidos pelas unidades escolares	65

2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIFERENTES PERSPECTIVAS, DIFERENTES REALIDADES.....	66
3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	70
3.1. CARACTERÍSTICAS DA REALIDADE ESTUDADA	70
3.2. PROBLEMA DE PESQUISA	76
3.3. UNIVERSO DA PESQUISA.....	77
3.4. DEFINIÇÃO DAS ESCOLAS “ESPAÇOS DA PESQUISA”	78
3.4.1. Escolas Estaduais.....	79
3.4.3. ESCOLAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA.....	84
3.4.3.1. Colégio Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha.....	84
3.4.3.2. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Érico Veríssimo	85
3.4.3.3. Instituto de Educação Olavo Bilac	85
3.4.3.4. Escola Municipal de Ensino Fundamental, junto ao CAIC Luizinho de Grandi.....	86
4 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	88
4.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	88
4.2. FONTES DE PESQUISA.....	89
4.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	91
4.3.1. Orientações teóricas para o uso de observações.....	91
4.3.2. Orientações teóricas para o uso de entrevistas.....	94
4.3.2.1. Formulação das questões	95
4.3.2.2. Realização da entrevista	96
4.3.3. Orientações teóricas para a realização de grupos focais	98
4.3.4. Orientações teóricas para o uso dos questionários.....	98
4.4. ELABORAÇÃO E USO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	99
4.4.1. Elaboração e uso do roteiro de Observação	99
4.4.2. Elaboração de roteiro e realização da entrevistas individuais	101
4.4.2.1 Elaboração do roteiro para entrevistas individuais com os profissionais responsáveis pela formação continuada na escola	101
4.4.2.2. Elaboração do roteiro para entrevistas individuais com profissionais convidados para realizarem os encontros formativos na escola.	102
4.4.2.3. Realização das entrevistas individuais	103
4.4.3. Elaboração do roteiro e realização dos grupos focais	103
4.4.3.1. Realização dos grupos focais.....	104
4.4.4. Elaboração e uso dos Questionários	107
4.5. AMOSTRA DEFINITIVA DA PESQUISA.....	109
4.5.1. Caracterização dos sujeitos que constituíram a amostra definitiva	109
4.5.1.1. Profissionais responsáveis pela formação continuada na escola	110

4.5.1.2. Formadores que concederam entrevista individual	111
4.5.1.3. Professores que participaram dos grupos focais	114
4.6 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES	116
4.6.1. Tratamento das informações obtidas com as observações	117
4.6.2. Tratamento das informações obtidas com as entrevistas	119
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	121
5.1. PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA - O QUE SUSTENTA E COMO OCORRE A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS?	122
5.1.1. Organização dos tempos e dos espaços escolares para a formação continuada	124
5.1.2. A definição das temáticas para estudo nos encontros formativos	126
5.1.3. A inserção dos formadores nos processos formativos das escolas onde foram convidados a realizar os encontros	128
5.1.4. Dificuldades enfrentadas para realizar a formação continuada nas escolas investigadas	133
5.2.1. Papéis atribuídos aos formadores pelos professores	137
5.2.2. Papéis atribuídos aos professores pelos formadores	141
5.2.3. Papéis assumidos pelos formadores	143
5.2.4. Compreensão dos professores acerca das atividades e da comunicação nos encontros formativos	144
5.2.5. Compreensão dos formadores acerca das atividades e da comunicação nos encontros formativos	147
5.2.6. Os encontros formativos sob o olhar do observador	150
5.2.6.1. Espaço físico onde os encontros são realizados na escola	150
5.2.6.2. As atividades, os papéis e a comunicação nos encontros formativos	151
5.3. TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA - QUE RELAÇÃO SE ESTABELECE ENTRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS FORMADORES E DOS PROFESSORES E COMO ESTAS RELAÇÕES CONDICIONAM AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO REALIZADAS NAS ESCOLAS INVESTIGADAS?	156
5.3.1. A formação continuada na escola na visão dos organizadores das ações formativas	158
5.3.2. A formação continuada “na escola” na visão dos professores ..	160
5.3.3. A formação continuada “na escola” na visão dos formadores ...	165

5.4. QUARTA QUESTÃO DE PESQUISA - EM QUE MEDIDA, A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REALIZADA NAS ESCOLAS INVESTIGADAS, POSSIBILITA A IDENTIFICAÇÃO E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VIVENCIADOS NESTES CONTEXTOS ESCOLARES? ..	169
5.4.1. A definição dos conhecimentos a serem contemplados com a formação continuada de professores.....	170
5.3.2. As discussões que permeiam os encontros formativos	173
5.4.3. Avaliação dos impactos da formação continuada nas práticas escolares.....	175
CONCLUSÕES.....	176
REFERENCIAL TEÓRICO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	186
APÊNDICES	199

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice.A

Roteiro para orientar acompanhar a realização das observações.....200

Apêndice B

Roteiro para entrevistas com os profissionais responsáveis pela formação continuada na escola.....203

Apêndice C

O roteiro para entrevistas com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos206

Apêndice D

Roteiro para entrevistas coletivas com os professores participantes dos encontros de formação continuada nas escolas investigadas.....209

Apêndice E

Questionário para coleta de informações junto aos professores.....210

Apêndice F

Exemplar de uma entrevista realizada responsáveis pela formação continuada de professores na escola.....212

Apêndice G

Exemplar de uma entrevista realizada com profissionais convidados para realizarem os encontros formativos nas escolas.....220

Apêndice H

Exemplar de uma entrevista coletiva realizada com professores que participaram dos encontros formativos.....234

Apêndice I

Apresentamos dos quadros constituídos com todas as idéias centrais utilizadas nas análises.....259

APRESENTAÇÃO

Começo este trabalho convidando a todos para um pequeno passeio em algumas lembranças que mostram um pouco de minha trajetória de vida e profissional. Nasci em Santa Maria, no Estado do Rio Grande do Sul. Cresci e estudei nesta cidade. Cursei o “Primeiro Grau” no Instituto de Educação Olavo Bilac e o 2º Grau na Escola Maria Rocha, ambas escolas estaduais.

Hoje, voltando no tempo, não consigo definir muito bem que sentimentos me acompanham daquela época. Às vezes, as lembranças vêm envolvidas por uma saudade profunda dos cheiros e dos barulhos, mas também tenho lembranças carregadas de medos e inseguranças; foi onde experimentei pela primeira vez o mundo.....e alguns gostos são bem amargos.

Do “Bilac”, escola onde cursei o primeiro grau, ficou sua estrutura suntuosa, suas escadarias, seu pavilhão lindo, mas onde não podíamos entrar. Não encenei uma peça sequer neste lugar, pois era proibido. Lugar bonito, com palco, piano, camarins, até um mezanino, mas...tão bem guardado.....para ocasiões especiais, das quais nós alunos não fazíamos parte.

No “Maria Rocha”, acredito que tenha passado por dúvidas comuns a todos os adolescentes. É o começo da busca pelas afinidades profissionais. Afinal, o que vou ser quando crescer? Acho que até hoje me faço esta pergunta. Primeiro, pensei em cursar Direito; em segundo Odontologia, mas o medo, ah!! o medo me levou à Licenciatura Plena em Educação Física.

O Curso de Educação Física foi fácil. Era um curso essencialmente prático; como sempre fui atleta não tive maiores dificuldades. Concluí o curso, em 1987, nos três anos previstos e aos 21 anos estava formada. Pronto, era uma Licenciada em Educação Física Plena.

Não foi fácil começar minha vida profissional, onde a escassez de empregos e os baixos salários foram fatores desestimulantes de investimentos maiores na carreira. Desisti e me decidi por um emprego fora da profissão docente. Fiz concurso na Universidade Federal de Santa Maria e fui aprovada para ser Assistente em Administração. Tudo resolvido. A “Educação” havia saído completamente de minha vida.

Mas a vida nos mostra diferentes caminhos e, por um susto do destino e também por questões familiares, fui morar em Roraima no ano de 1995, no outro extremo do país, encontrando outra cultura, outra realidade.

No mesmo ano fui contratada pela Rede Estadual de Ensino, para atuar no Ensino Fundamental e Médio e assim ingressei na docência. Atuei por alguns anos em sala de aula, depois como assessora pedagógica na Secretaria Estadual de Educação e por fim como consultora do Ministério de Educação em programas de formação continuada de professores.

Em Roraima vivenciei, de forma particular, a mencionada diversidade cultural, pois em uma mesma turma tínhamos gaúchos, paraibanos, maranhenses, amazonenses e indígenas de etnias já completamente aculturadas. Crianças oriundas de diferentes classes sociais, pobres, paupérrimas, outras com um pouco mais de condições; de diferentes crenças, católicos, umbandistas, evangélicos, protestantes, etc. Isto pode parecer normal, mas a crença religiosa, nos Estados do Norte, é um fator determinante do comportamento das pessoas; algumas religiões determinam até mesmo o tipo de vestimenta que os meninos e meninas devem usar; o que podem ou não falar; o que podem ou não aprender. Isso é um desafio constante para os professores.

Os professores, na sua maioria, eram leigos. Na minha área, o Estado tinha aproximadamente 105 professores, dos quais apenas 30% tinham formação superior; os outros eram ex-atletas, ou pessoas com alguma experiência em dança ou outra atividade física que os “habilitavam” a serem professores de Educação Física.

Nas outras áreas não era diferente, ou seja, os professores não tinham formação superior em Educação. Em muitos casos, ter concluído o Ensino Médio habilitava-os para ministrarem aulas no Ensino Fundamental, da mesma maneira

que, ter formação superior em qualquer campo de atuação, veterinária, agronomia, militar, etc., era garantia de contrato para atuar no Ensino Médio como professor.

Após alguns anos atuando como professora da Educação Básica, fui convidada pela Secretaria Estadual de Educação para trabalhar no Departamento de Desporto Escolar, setor de apoio aos professores de Educação Física. Conhecendo a realidade e as inúmeras necessidades formativas dos professores, comecei um trabalho de Formação Continuada com os professores da rede; organizamos um pequeno grupo que se disponibilizava a reunir-se regularmente para estudo e discussão de questões pertinentes às nossas práticas e às novas sinalizações para o Ensino de Educação Básica.

Também oferecíamos, formação para os outros professores que estavam em sala de aula. Para tanto, realizávamos contatos com Instituições de Ensino Superior de vários estados brasileiros. Muitos cursos foram ministrados e no entanto, não percebíamos mudanças nas práticas dos professores ao retornarem às escolas. Prevalcia como principal atividade de sala de aula a “Queimada” para as meninas e “Futebol” para os meninos.

Em meio às atividades profissionais, realizei um curso à distância, de Especialização em Supervisão Escolar junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro com o objetivo de melhorar a minha qualificação para o trabalho de assessora pedagógica junto às escolas da rede.

Questionamentos foram de acumulando, sem que conseguisse obter respostas para as múltiplas dificuldades pedagógicas vivenciadas nas escolas.

Neste período, tive acesso a informações sobre um Programa de Formação Continuada de Professores que o Ministério de Educação procurava desenvolver nas Redes Públicas de Ensino. Conseguimos, junto a este órgão, a realização de um encontro com os profissionais da Secretaria para discutir e organizar um processo para implantação e desenvolvimento do Programa “Parâmetros em Ação”. Este programa visava, além de promover os estudos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, constituir Grupos de Trabalho de professores no âmbito das Escolas Municipais e Estaduais.

O Ministério de Educação constituía, naquele período, uma rede de formadores em âmbito nacional para desenvolver o referido programa. Neste processo fui contratada pelo Ministério de Educação para promover o desenvolvimento das ações do Programa nas Redes Estadual e Municipais de Ensino no Estado de Roraima.

Organizei, neste Estado, 123 Grupos de Professores, de Educação Infantil, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª série. Nosso objetivo principal era que as Escolas, por meio de Grupos de Trabalho, adquirissem autonomia no desenvolvimento de ações formativas nos espaços escolares.

Foram dois anos de trabalho intenso, reuniões semanais com coordenadores e acompanhamento dos grupos.

Este trabalho foi fundamental para despertar em mim a necessidade e também a vontade de aprofundar meus estudos acerca da Formação Continuada de professores.

Objetivando concretizar um projeto de formação pessoal, retornei a Santa Maria e retomei meus estudos participando, no Grupo de Pesquisa do Professor Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan que, no ano de 2003, começava as atividades de um Projeto apoiado pelo CNPq, intitulado de “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando Formação Inicial e Formação Continuada de Professores” – COTESC. Participar deste projeto foi importante para direcionar minha vida profissional, pois, percebi que, por meio da Pesquisa Educacional, poderia compreender os espaços educativos, construir novos conhecimentos e contribuir de forma mais efetiva para a melhoria da qualidade do ensino.

É nesta perspectiva de conhecer, desvendar e construir que me lancei no desafio de realizar esta pesquisa. Saliento que esta pesquisa que desenvolvi no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria partiu de informações coletadas e de produções realizadas no Projeto COTESC, o que possibilitou uma forte familiarização com os espaços da pesquisa, antecipando algumas etapas do projeto, como: a caracterização das escolas, o levantamento inicial sobre as concepções e práticas de formação

continuada e outras informações que, somadas, nos dão um panorama geral do ensino na Rede Pública de Ensino com relação às ações formativas.

INTRODUÇÃO

Temos acompanhado, nas últimas décadas, crescimento nas ações e propostas de formação continuada de profissionais em serviço. Este crescimento resultou de alguns movimentos ocorridos em alguns campos de trabalho, como também nos avanços da produção científica acerca da temática.

No campo educacional, a formação dos professores vem sendo fortemente responsabilizada por uma fatia considerável dos baixos índices de escolaridade da realidade brasileira. Estudos dedicados ao entendimento desta temática vêm impulsionando mudanças para a adequação dos Cursos de Licenciatura (CL), como, também, sinalizando a necessidade de investimentos na Formação Continuada (FC) dos professores em serviço.

Alguns pontos de fragilidade, com relação à formação dos professores, são mencionados na literatura atual, como o fato desta ser herdeira de um processo histórico pautado na idéia de que formar é um processo meramente técnico, desligado das perspectivas históricas e psíquicas condicionantes das atitudes e das ações de formação tanto do formador como do formando.

A formação de professores vem se constituindo em um processo histórico, onde podemos vislumbrar consideráveis mudanças influenciadas tanto pelas mudanças sociais, advindas de uma nova reestruturação econômica e cultural do mundo ocidental, quanto pela forte influência das políticas de formação desenvolvidas em âmbito nacional, ao longo dos anos.

Para uma análise da formação de professores nos dias atuais, seja da Formação Inicial ou da Formação Continuada, sentimos a necessidade de uma retomada da origem deste campo no Brasil, pois acreditamos que as ações desenvolvidas nos Cursos de Licenciatura, assim como nos Programas e

Processos de Formação Continuada de Professores, são herdeiras das concepções e práticas constitutivas desta caminhada histórica.

Iniciamos nossa narrativa pelas principais influências sofridas pela educação nacional e como estas influências condicionaram a formação de professores.

Na década de 1970, mais precisamente na sua primeira metade, a educação passa a ser regida pela psicologia comportamental e pela tecnologia educacional. A ênfase, neste período, é por uma formação técnica, tanto dos professores como dos especialistas em educação, afetando diretamente a prática docente que foi resumida à definição de objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino e avaliação. O professor, neste período, é formador para fazer uso de técnicas predefinidas e devidamente ajustadas a um determinado fim, as quais lhes permitissem rigor no planejamento de ensino, no sentido de prever, desenvolver e concluir os processos de ensino e aprendizagem tal como o planejamento prescrevesse.

A partir da segunda metade desta década, algumas mudanças começam a surgir influenciadas pelas pesquisas no campo da Filosofia e da Sociologia que atribuem à educação uma função social. A educação assume o status de elemento transformador da sociedade, que por sua vez, requer profissionais que possam garantir este papel. Neste sentido, emerge das produções da época um movimento de discussão e contradição ao caráter funcional e operacional dado às licenciaturas até então.

A década de 1980, dando continuidade a este movimento iniciado na década de 1970, fortalece a busca por estudos sobre uma educação vinculada às questões sociais e políticas. Percebe-se, neste período, a manifestação de um sentimento de repulsa à neutralidade das práticas educativas, ao mesmo tempo em que ressalta o viés político das práticas pedagógicas e o compromisso dos educadores com as classes populares.

No país vivenciávamos um momento de grandes movimentos políticos e sociais de libertação e de oposição ao autoritarismo imposto no país pelo regime militar. A educação assumindo seu caráter social e político também tem sua influência como instrumento de luta e de libertação.

Esta questão fomenta novas discussões acerca dos objetivos educacionais e conseqüentemente, da formação dos professores, iniciando-se um novo período, no qual o professor e sua formação despontam como problemas diretamente relacionados às dificuldades vividas pela educação brasileira.

A educação passa a ser discutida no seu contexto histórico, social e político, denunciando, assim, as mazelas vividas pelos professores em suas atuações profissionais. Passa-se a pensar que a melhoria do trabalho escolar está diretamente relacionada à realidade do contexto e às condições de trabalho dos professores. Ou seja, passa-se a relacionar a profissionalização e a valorização do professor com os problemas sobre a qualidade do ensino.

Alguns fatores são apontados como possíveis causas para os problemas enfrentados naquela época, entre eles: a redução dos recursos públicos destinados à educação, em contrapartida, o aumento das matrículas na Rede Pública de Ensino, gerando a necessidade de um número cada vez maior de professores para atender a demanda de vagas; contratos emergenciais de professores leigos para suprir tal necessidade; a ampliação do ensino superior, principalmente a abertura de inúmeros Cursos de Licenciatura mais voltados a atender a demanda quantitativa do que a qualitativa.

Prioriza-se em todos os sentidos resolver os problemas numéricos emergentes das novas políticas vigentes neste período. Este fato resulta na constituição de uma rede com professores sem qualificação para a docência, ou ainda, com professores com uma formação inicial deficitária que não atende as necessidades profissionais para o ensino. São fenômenos que contribuem para amoldar e descaracterizar o trabalho dos professores.

Para PEREIRA (2000, p.20), a forma como se passa a organizar o trabalho escolar com a fragmentação dos conteúdos, tanto entre as disciplinas de ensino como na sua distribuição isolada entre as séries retira o professor do “controle sobre a totalidade de sua prática” e representa mais um reforço no movimento de descaracterização do trabalho docente.

A década de 1980 também foi marcada por muitos movimentos educacionais advindos da insatisfação com o caráter tecnicista e aplicacionista regulador das práticas de formação de professores existentes até então.

A função social da escola, que já vinha lentamente sendo questionada, desponta como principal foco de discussão e crítica com relação aos anos anteriores. Para PEREIRA (idem, p.27), “a prática educativa deveria ser, então necessariamente vinculada a uma prática social global”, ou seja, os saberes a serem ensinados aos alunos deveriam possibilitar sua inserção social. Isto influencia diretamente a formação dos professores, que, a partir de então, prioriza a construção da consciência sobre a função social da escola e seu papel transformador da sociedade.

No entanto, podemos salientar que apesar do discurso político sobre a função social que a escola deveria assumir, na prática isto não ocorreu, houve sim, uma ruptura entre a formação política e a formação técnica. Para OLIVEIRA:

A função política da educação, nesse caso, se processa só no “dizer”, mas não também no “fazer”, ou melhor dizendo, o “fazer” da função política da educação se reduziu ao momento de “dizer”, “do falar sobre”, etc. ” O fazer pedagógico” propriamente dito permaneceu quase que inalterado. (apud PEREIRA, 2000, p.32).

Além das características evidenciadas até o momento, destacamos como marca deste processo histórico a separação entre a formação teórica e a formação prática dos professores que surge de uma visão dicotômica associada ao “modelo da racionalidade técnica”, onde a ação docente se dá pela aplicação de teorias e técnicas.

Esta concepção de formação pauta-se na idéia de que o conhecimento prático é aprendido *a posteriori* dos conhecimentos teóricos, ou seja, a prática é o momento de aplicação das teorias. E, em nossa opinião, representa um dos principais entraves do campo da formação e que ainda não se encontrou mecanismos viáveis e eficazes para a sua superação.

Apesar de encontrarmos na década de 90 uma sinalização de que os caminhos para avanços neste sentido deveriam ser ancorados em uma formação voltada à um perfil de professor pesquisador que é formado para refletir na ação e participar do processo de produção dos conhecimentos pedagógicos, não se obteve muitos avanços neste sentido.

Podemos concluir com esta breve retomada das características que marcaram a educação nacional nas últimas décadas, que a formação de professores sempre esteve à margem dos seus espaços de trabalho e dos conhecimentos práticos aprendidos no exercício do trabalho docente.

A palavra de ordem que ainda embala as práticas formativas encontra-se fortemente ligada ao paradigma da racionalidade técnica, de uma formação teórica a priori de uma formação prática. Insistimos neste ponto por considerarmos que esta esta concepção transpôs espaços de formação inicial e tem sido um fator determinante para a escolha dos modelos de Formação Continuada de Professores realizados pelas Escolas de Educação Básica.

Alguns estudos podem nos ajudar a compreender como esta idéia do da formação teórica sem conexões com as práticas existentes nas escolas estão presentes nos contextos escolares. Segundo TERRAZZAN, SANTOS E LISOVSKI esta questão é representada nas escolas por uma idéia de que a produção de conhecimento tem sentido de unilateralidade, ou seja:

Apenas as Universidades são concebidas como locais próprios para a produção de conhecimento pedagógico. As Escolas parecem sempre esperar subsídios para a melhoria da prática pedagógica de seus professores, entre outros aspectos, por meio do repasse dos conhecimentos que são produzidos nas Universidades. Mais ainda, que estas lhes digam como proceder para atingir esta melhoria (2005, p.15)

De uma maneira geral, este é o pensamento orientador da organização e realização dos processos de formação continuada nas Escolas de Educação Básica, que pressupõem um conhecimento teórico capaz de promover a ação profissional dos professores.

Apesar da formação continuada distinguir-se da formação inicial em função dos espaços e público a que se destina, tem suas ações apoiadas na concepção de formação que embala a organização e o funcionamento dos Cursos de Licenciatura, reproduzindo em seus programas e propostas as práticas comumente realizadas nos bancos acadêmicos.

Nesta direção, os estudos sobre a formação continuada de professores vêm sinalizando nos últimos tempos a necessidade dos Sistemas de Ensino

buscarem mecanismos para aproximar a formação continuada às realidades escolares, aos seus problemas e às suas necessidades.

As sinalizações atuais sobre os processos de formação continuada sugerem que esses devem centrar-se nos problemas vivenciados na escola e nas dificuldades individuais dos Professores; que ocorram em espaços de confronto, trocas e discussões onde os professores possam avaliar suas práticas e concepções por meio um processo reflexivo pessoal e coletivo; e que isso tudo resulte na aprendizagem individual e coletiva dos professores e na elaboração de propostas de inovação e mudanças nas práticas escolares.

Pensamos que formação continuada deve ser um processo que propicie aos professores um espaço de socialização de suas praticas e de reflexão coletiva entre pares sobre elas. Estes espaços devem possibilitar a troca de experiências entre colegas e a avaliação conjunta das práticas realizadas. Neste sentido, nos propusemos a estudar o desenvolvimento e o funcionamento dos encontros formativos nos ambientes escolares, a fim de identificar condicionantes para a constituição desses espaços em ambientes propícios à identificação e à solução de problemas vivenciados pelos professores em suas práticas pedagógicas.

Neste sentido, ressaltamos a importante contribuição que este trabalho poderá trazer para as escolas e seus profissionais que buscam caminhos para a realização da formação continuada dos professores, como também para as pesquisas dedicadas à compreensão e teorização acerca desta temática.

Assim, estruturamos este trabalho a partir da construção de um referencial teórico apresentado no capítulo 1, onde buscamos agregar um conjunto de sinalizações acerca das produções atuais. Neste capítulo abordamos a formação como um elemento transformador que visa a aquisição de conhecimentos para uma atuação social ou profissional. Focamos ainda, a formação continuada nos espaços de trabalho numa visão, de que, por meio dela se possa buscar a melhoria das práticas individuais profissionais e das práticas coletivas institucionais.

No capítulo 2, apresentamos, em um primeiro momento, algumas prerrogativas da Legislação Nacional que objetivam impulsionar a elaboração e a

realização de propostas de formação continuadas pelos sistemas públicos de ensino. A seguir, buscamos contextualizar a formação continuada apresentando uma breve descrição da formação continuada na realidade educacional pesquisada, assim como, o levantamento de características de propostas realizadas em diferentes contextos educacionais.

No capítulo 3, apresentamos o contexto local onde realizamos esta pesquisa, procurando retratar uma breve caracterização sobre o universo no qual desenvolvemos esta pesquisa.

No capítulo 4, discorremos sobre nosso percurso metodológico adotado nesta pesquisa, abordando os espaços pesquisados, os sujeitos, a construção e utilização dos instrumentos para a coleta de informações, assim como, descrevemos os procedimentos para a organização e análise das informações.

No capítulo 5, apresentamos nossas análises, bem como os resultados e constatações construídos a partir deste procedimento da pesquisa em confronto com as sinalizações teóricas adotadas para este trabalho.

Por fim, apresentamos as conclusões e nossas expectativas de continuidade deste estudo, tendo em vista, que muitos questionamentos surgiram no decorrer do trabalho e representam frutíferas possibilidades de investigação.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E INSTITUCIONAL

Hoje, há uma razoável quantidade de produções sobre processos de formação continuada de professores vinculados aos contextos de trabalhos, as quais tratam de temáticas como: (1) A formação a partir da investigação das práticas profissionais (; MIZUKAMI 2004; CANDAU, 2003; PIMENTA, 2000; MARIN, 2000; BALENILLA, 1997); (2) A formação continuada nos ambientes escolares (TERRAZZAN, 2006; SANTOS, 2004; DUBAR, 1997; CANÁRIO, 1995); (3) O desenvolvimento profissional e o desenvolvimento escola (MARCELO, 1999), entre outros.

Por isso iniciamos realizando uma incursão na literatura da área, a fim de nos munirmos das diferentes sinalizações teóricas que vêm permeando as discussões atuais sobre a formação continuada de professores, assim como, procuramos identificar diferentes aspectos que costumam condicionar e/ou impulsionar as práticas formativas de professores nos espaços escolares.

1.1. FORMAÇÃO: UM PROCESSO INTERNO E AUTOFORMATIVO

Nas últimas décadas, testemunhamos um movimento crescente de ações, pesquisas, políticas e investimentos em prol da melhoria da qualidade na Escola Básica. Muitos fatores como: escassez de recursos financeiros para os investimentos necessários na educação; precárias condições sócio-econômicas dos alunos; frágeis condições de trabalho dos professores; formação deficitária dos professores, os quais vêm sendo apontados como causadores dos baixos

resultados alcançados pela educação nacional. Todos esses fatores têm merecido destaque tanto no campo das políticas públicas como no campo das pesquisas acadêmicas na área da educação, no entanto, nenhum com tanta insistência como a **formação dos professores da educação básica**.

À formação dos professores vem sendo atribuída boa parte dos resultados relacionados aos baixos índices de escolaridade da realidade brasileira desencadeando um movimento crescente de estudos e investimentos para a reformulação dos Cursos de Licenciatura (CL) de forma que aproximem a formação acadêmica aos espaços de trabalho, como também para a elaboração e o desenvolvimento de processos de formação continuada dos professores visando a qualificação das práticas educativas existentes nas Escolas de Educação Básica.

Ao nos propormos a discorrer sobre a temática formação de professores, ponderamos a necessidade de trazermos algumas definições sobre a formação, tentando apreender significados que orientem esse estudo e localizem o leitor quanto ao nosso entendimento sobre temática.

A formação vem sendo atribuída a função de dar condições para agir sobre determinadas situações, ensinar a fazer algo, em algum lugar e em um determinado tempo. Esse significado, no entanto, poderá se desdobrar em outros tantos, dependendo da área profissional recorrida para estudo.

BEILLEROT (1998, P.22), que apresenta 3 sentidos para o termo. A formação em um primeiro sentido estaria associada a uma “formação prática, formação de obreiros e formação profissional”, essa associação teria sua origem no Século XIX e permaneceu distanciada dos espaços educativos por ter uma conotação essencialmente prática, ou seja, sem uma influência teórica e científica, era essencialmente para os postos de trabalho. Um segundo sentido estaria relacionado à “formação do espírito”, para o rigor e para a argumentação sustentada em uma determinada cultura e em uma forma de pensamento. Um terceiro significado estaria relacionado à existência, à “formação de uma vida” em interação como o meio familiar, social e cultural.

Os formadores, de uma maneira geral, são herdeiros destas acepções, podendo se verificar na “variedade das situações de formação e na variedade das

atitudes dos formadores, a existência ou o interesse por uma dessas três fontes” (BEILLEROT, idem, p. 23).

As práticas formativas, portanto, não podem ser vistas apenas como uma atividade técnica, estão ligadas às perspectivas construídas historicamente, culturalmente e psiquicamente que condicionam as atitudes do formador e, conseqüentemente, as ações de formação.

A formação está, normalmente, relacionada a uma ação, a um fazer, onde se aprende coisas para agir em determinadas situações. Assim, a formação pode ser entendida a partir de diferentes funções (MARCELO, 1999, p.19):

1. Pode estar associada uma “função social” de transmissão de saberes adotado em prol de um sistema socioeconômico, de uma sociedade ou de uma cultura;
2. Pode ser considerada como um “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa” realizado por meio das experiências do sujeito em seu ambiente cultural e social;
3. Pode estar associada à atividades de formação profissional promovidas e desenvolvidas pelas instituições campo de trabalho – “formação como instituição”.

Conforme os itens acima, podemos afirmar que a formação se dá em duas dimensões que se condicionam mutuamente:

1. A dimensão pessoal, relacionada à esfera social e familiar do indivíduo;
2. A dimensão profissional, relacionada à formação profissional, ao convívio e a interação com o espaço de trabalho.

A formação pode ser motivada *internamente* por iniciativa do próprio indivíduo ou *externamente* por oferta independente da vontade e das particularidades pessoais e profissionais.

A formação quando desencadeada internamente está relacionada ao um percurso que o sujeito realiza em busca de uma satisfação pessoal ou de uma “identidade plena” acordada com princípios sociais ou culturais da sociedade em que vive.

Podemos sugerir que a formação externa está condicionada pela formação interna, e que as duas dependem de um trabalho do sujeito sobre si mesmo, realizado por meios oferecidos externamente ou criado pelo próprio indivíduo que se forma.

Sob essa hipótese, MARCELO (1999, p.19) destaca o componente pessoal da formação, que apesar de ser evidente a sua existência, deve ser analisado em toda a sua dimensão axiológica, ideológica e cultural que determina o sentido dado a formação.

Quanto às formas de participação dos indivíduos da formação, este mesmo autor distingue três possibilidades:

1. A “autoformação” que é uma formação independente, na qual o indivíduo detém o controle sobre o processo e define os objetivos, as metas, os resultados esperados, e os instrumentos da formação;
2. A “heterformação” que é uma formação e elaborada de forma independente do sujeito que participa;
3. A “interformação” que é uma *ação educativa* o entre professores em formação inicial ou entre professores já em exercício os quais buscam atualizar seus conhecimentos.

Esta última se caracteriza pela necessidade de acontecer mediante a interação entre professores, o que supõe a existência de um grupo ou coletivo que se forma visando mudanças de seu espaço de trabalho. Podemos dizer então, que esta forma de participar da formação transcende da esfera individual para a esfera coletiva e também institucional.

Salientamos que estas caracterizações da formação não são excludentes entre si, ao contrário, possibilitam algumas combinações entre elas que apresentamos na Figura 1, na página seguinte.

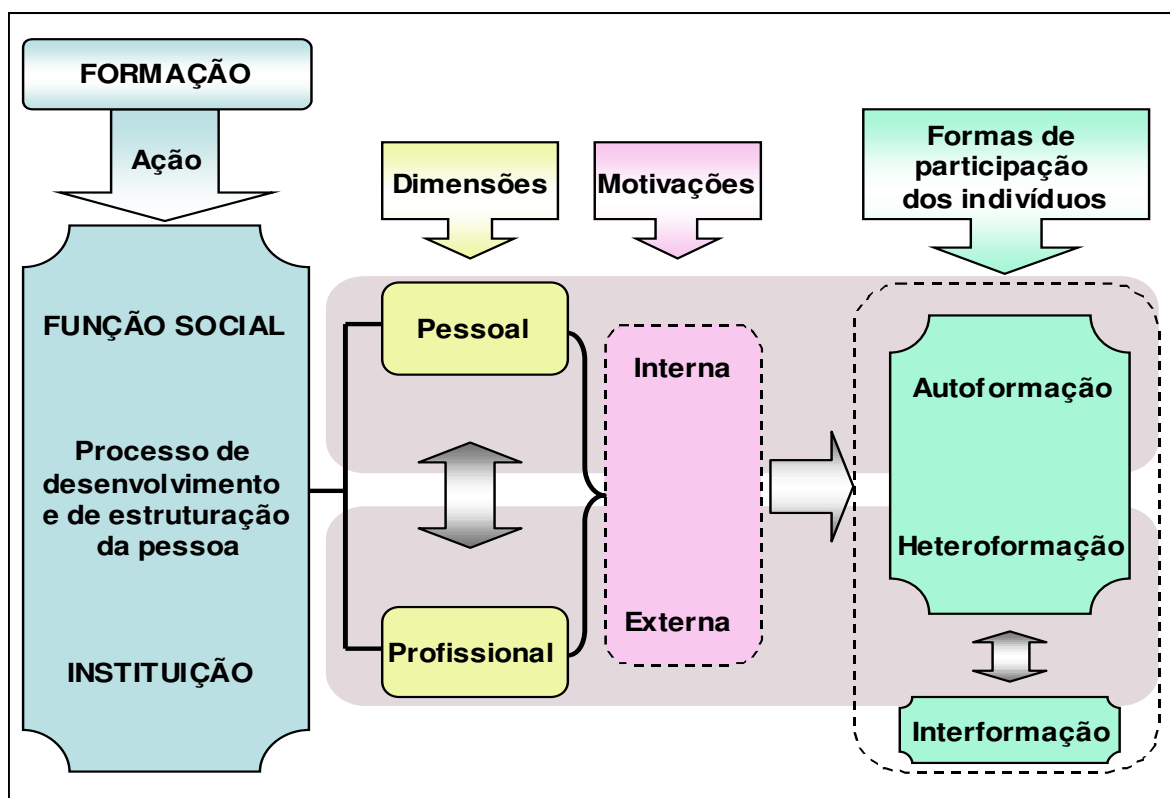


Figura baseada em MARCELO (1999, p.19-20)

Figura –1

Baseados nestas diferentes classificações da formação, dizemos que formar não se restringe a uma formação técnica, baseada na idéia e capacitação e/ou treinamento para o exercício de determinadas funções ou atividades profissionais, deve estar ligado à idéia de uma formação global que leve em conta não só os conhecimentos relacionados à ação profissional, mas também os valores ideológicos, sociais e culturais dos indivíduos que se formam.

HONORÉ e MENZE, citados por MARCELO (1999, p.20), têm situado a discussão na necessidade de desenvolver uma “teoria da formação” que busque, nos pressupostos teóricos antropológicos, definir os caminhos percorridos para se tornar “homem” considerando o processo de transformação do homem natural no homem cultural. Para estes autores uma construção teórica representa um dos caminhos para que se consiga avançar na conceituação da formação e na sua constituição como campo de pesquisa e campo de estudo. O que, em nosso entendimento, permitiria identificar os diferentes componentes constitutivos de

uma ação formativa, independente dos objetivos pretenda abarcar e das etapas profissionais vividas pelos sujeitos em formação.

A ação formativa é um processo que “corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos” ligadas, sempre, pela “intencionalidade de mudanças”. (MARCELO, 1999, p.21). Mudanças, que são alterações expressivas de uma situação ou fenômeno entre um primeiro e um segundo momento. Assim, as mudanças estão relacionadas à aquisição de novos saberes que possibilitem alterar o estado inicial das situações ou fenômenos.

Associando a formação a esta idéia de mudanças intencionalmente planejadas sugerimos que além do *componente pessoal* considerado determinante das formas de aceitação e desenvolvimento da formação, existem também os *componentes conhecimento e ações e métodos e de formação*, sem as quais a formação não se processa.

Assim, teríamos as propostas de formação pautadas na existência de três componentes:

- 1) O componente “pessoal” – quem formar? A formação acontece mediante a vontade e a consciência do formando pela sua formação. O indivíduo é, em último caso, o principal responsável pela sua formação;
- 2) O componente “conhecimento” – para que formar? Toda a formação está, implícita ou explicitamente, relacionada a mudanças em algum contexto. Logo, se faz necessária à aquisição de novos conhecimentos, que resultem em mudanças nas práticas e nas atitudes dos professores frente às situações de trabalho;
- 3) O componente “métodos e ações de formação” – como formar? Este componente está relacionado ao conjunto de ações e atividades organizadas e planejadas para que a formação se processe.

A formação profissional não se restringe apenas em aprender conteúdos acadêmicos teóricos, ou seja, “o saber”, mas inclui o entrar em ação -“o saber fazer”- fazendo com que o indivíduo consiga utilizar e adequar os conhecimentos teóricos às necessidades da prática, de forma interligada com a sua atuação social, “o saber ser”.

No contexto educacional esta discussão é manifestada a partir de diferentes vertentes teóricas que têm como ponto de encontro o fato de considerarem a formação do professor como um contínuo, que integra desde formação inicial até os processos de desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Ou seja, a formação deve acontecer de forma integrada às práticas pedagógicas cotidianas, atendendo às necessidades individuais dos professores e às necessidades emergentes do coletivo escolar, além das necessidades do próprio sistema educativo.

Como podemos ver a formação pode ser concebida de diferentes maneiras, no entanto, todas elas têm como pressuposto que não se forma indivíduos que não queiram se formar, apontando a necessidade de considerar que e quais condições quando colocadas aos professores lhes despertam o interesse e a disposição para investir em suas formações.

Temos, nos últimos tempos, centrado parte de nossos estudos na compreensão da formação continuada de professores, considerando a complexidade da temática, assim como os diferentes enfoques com que vêm sendo tratada no campo da pesquisa educacional. Assim, apresentaremos a seguir algumas definições evidenciadas na literatura da área.

1.2. FORMAÇÃO CONTINUADA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Formação continuada é um termo que vem sendo utilizado há algumas décadas para caracterizar diversas ações referentes a atividades realizadas pelos e com os professores, depois de sua formação inicial, seja em nível médio, seja em nível superior.

Há origens distintas na forma de conceber a formação continuada de professores; apesar de se ter concepções divulgadas na literatura, percebe-se concepções existentes entre os profissionais em serviço, que têm seus próprios entendimentos acerca da temática.

Constata-se um certo descompasso entre as produções da área e a forma como a formação continuada vem sendo tratada nos espaços escolares. É recorrente, nas falas dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica a referência às reuniões pedagógicas de rotina como momentos de formação continuada, sem que estas façam parte de um plano de desenvolvimento profissional e/ou que estejam focadas na solução de problemas emergentes destes contextos escolares.

Ainda é presente nos discursos escolares referência à formação continuada como sinônimo de capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. termos, estes que, desde a década de 1990, vêm sendo refutados nas produções teóricas, por estarem relacionados a uma formação modeladora de comportamentos e das práticas profissionais FALSARELLA (2004, p.49).

Estes termos podem estar naturalizados e sendo utilizados sem uma maior preocupação sobre seus significados e suas implicações nas práticas de formação continuada de professores. Para MARIN (1995) estes termos devem ser problematizados e analisados criticamente como forma de compreender posturas e ideologias subjacentes ao modo como os profissionais relacionam seus trabalhos com suas formações.

Ressaltamos nesta discussão o termo atualização pedagógica, pouco mencionado na literatura atual que, no entanto, em estudo recente (TERRAZZAN, 2004) realizado com professores e equipes diretivas de Escolas de Educação Básica (EEB) foi recorrente nas falas destes profissionais. A formação continuada é concebida como a oportunidade para a atualização dos conhecimentos pedagógicos dos professores. Esta idéia de “tornar-se atual”, é uma característica presente em diferentes campos profissionais como, também, nos valores impostos pelo mundo capitalista-tecnológico que mantém um apelo pela renovação e atualização constante dos bens e produtos de nosso consumo diário.

Então, vale lembrar que “atualizado” pode significar “não ser antiquado, ultrapassado, obsoleto”; um valor emergente da sociedade atual. Neste sentido, é possível que estes profissionais acreditem que renovar é desconsiderar as práticas e os conhecimentos utilizados até então na ação pedagógica, os quais, são resultados de um processo histórico de construção no espaço escolar.

Esta concepção também pode estar relacionada com a formação continuada realizada em meados do século passado, a qual visava suprir lacunas deixadas pelos avanços tecnológicos, que tornavam obsoletos os conhecimentos práticos toda vez que se introduziam novas tecnologias e maquinários nas linhas de produção. A formação, neste sentido era para renovar os conhecimentos dos profissionais, a fim de lhes possibilitar o manejo das novas situações de trabalho.

Nos parece, que o objetivo principal desta concepção é ter acesso aos mais novos estudos, pesquisas e conhecimentos produzidos no campo educacional, independente de tais conhecimentos servirem ou não como instrumental para mudar as realidades escolares.

No âmbito das produções, a conceituação do termo vem sendo uma preocupação constante por parte dos pesquisadores, assim como encontramos afastamentos, também encontramos pontos de aproximações e consensos acerca da temática.

Na tentativa de romper com esta idéia, FALSARELLA (2004, p.50) define a formação continuada de professores como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo”, sendo esta formação, uma prática coletiva e contínua que deve entender a escola como uma organização que aprende e se modifica.

A formação continuada de professores pode ocorrer de diferentes maneiras e em diferentes espaços. Para BALLELLA (1997) podemos classificá-la em três níveis distintos de realização:

- 1) Um primeiro nível, mais primário, corresponde ao da formação individual, onde o professor procura, isoladamente, melhorar a própria competência prática na sala de aula, de forma espontânea criando soluções próprias, e eventualmente auxiliado pela participação em cursos, oficinas e palestras.
- 2) Um segundo nível, que corresponde à formação em Grupos de Estudo/Trabalho, baseada na idéia de compartilhamento, onde o crescimento do professor se dá pelas práticas intersubjetivas de contraste e de reflexão coletiva.

- 3) Um terceiro e último nível ocorre em espaços coletivos mais amplos e se dá através da participação em projetos de investigação escolar, bem como, em seminários e congressos da área de Educação. Nestes espaços, as diversas práticas realizadas, seus resultados, seus pressupostos e suas justificativas teóricas são submetidas à avaliação crítica da comunidade específica, o que propicia, sua validação não só social, mas também profissional e acadêmica, ou seja, permite que suas produções que passem a fazer parte do conhecimento “científico-pedagógico” construído pela própria área.

Os trabalhos não costumam tratar da operacionalização das propostas formativas, em especial dos momentos de trabalho efetivo com os professores. Este autor trás a possibilidade de se discutir formas distintas de operacionalização destas propostas, quando sugere a possibilidade da organização de um espaço de compartilhamento, trocas e construção coletiva entre os pares por meio de Grupos de Estudo/Trabalho.

É este ambiente de enfrentamento e de produção que acreditamos ser o espaço adequado para que o professor reflita sobre sua prática e juntamente com seus pares, busque formas de superação de suas necessidades. Neste sentido, RIBEIRO, TEIXEIRA e AMBROSETTI (2004, p17), consideram que as necessidades não são contemplativas e apenas individuais mas “são também do grupo a que pertence o professor” e, portanto, da escola.

Todo o processo que vise desenvolver profissionalmente os professores deve assumir que “o contexto interno da escola é seu ponto de ancoragem obrigatória e imprescindível, mas também o ponto de partida para outras modalidades da formação profissional” (MARQUES, 2003, p.208). Ou seja, mesmo que a formação continuada aconteça de forma particularizada e individual ela deve contribuir para promover mudanças nas práticas coletivas e institucionais.

Associam-se a esta discussão de que a formação continuada teria a sua origem nos espaços escolares CANÁRIO,1995; MARCELO,1999; PIMENTA, 2000; MARIN, 2000; MIZUKAMI, 2004; CANDAU, 2003; FALSARELLA, 2004 e outros, concordando com a idéia de que a formação de professores deve partir da

escola e de suas necessidades, além de ressaltarem outras características que abordaremos a seguir.

Para MARCELO (1999, p.27-30) a continuidade é um processo ao longo da carreira, que promova mudanças, não apenas individuais, mas que também integre um projeto maior de inovação e desenvolvimento curricular, salientando a “necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola” e que estes processos consigam estabelecer a conexão “teoria-prática”. Reforça, em outros termos, que deve ocorrer um sincronismo entre a formação e a educação que desejamos ter.

Neste sentido, é importante ressaltar a necessidade dos saberes dos professores estarem no centro destes processos, tanto como ponto de partida e como ponto de chegada, no sentido de buscar um desenvolvimento e inovação dos saberes já adquiridos nas situações de trabalho, mas também, da necessidade de construção de novos conhecimentos fundamentados nas pesquisas da área.

Quando falamos em saberes/conhecimentos docentes, nossos estudos estão pautados principalmente nas pesquisas realizadas por Shulman (1987), que em seu artigo denominado “Knowledge and Teaching: foundations of the new reform” salienta que os saberes necessários à docência deveriam incluir no mínimo 7 tipologias, a saber:

- 1) *content knowledge* - conhecimento do conteúdo;
- 2) *general pedagogical knowledge* - conhecimento pedagógico geral, com especial referência aos princípios e estratégias do conselho de gerenciamento e organização da sala de aula que parecem transcender o conteúdo;
- 3) *curriculum knowledge* - conhecimento do currículo, com controle específico dos materiais e programas que servem como “ferramentas de comércio” para os professores;
- 4) *pedagogical content knowledge* - conhecimento do conteúdo pedagógico, que é a amálgama especial de conteúdos e pedagogia, que é unicamente a província de professores, sua forma especial de entendimento profissional;

- 5) *knowledge of learners and their characteristics* - conhecimento dos aprendizes e suas características;
- 6) *knowledge of educational contexts* - conhecimento dos contextos educacionais, variando desde trabalhos de grupos ou sala de aula, à governabilidade e às finanças dos distritos escolares, ao caráter das comunidades e culturas;
- 7) *knowledge of educational ends, purposes, and historical grounds* - conhecimento dos fins educacionais, propósitos e valores, e suas bases filosóficas e históricas.

Sabemos de outros autores (GAUTIER, 1998; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2002) que também apresentam tipologias para explicar os saberes/conhecimentos. Nosso intuito, no entanto, não é fazer um estudo aprofundado destas tipologias, mas buscamos um conjunto que dê significado às nossas referências quando tratarmos dos saberes e dos conhecimentos dos professores adquiridos ou por adquirir nos espaços formativos. Para este estudo, consideramos que essa tipologia, permite a um só tempo, pensar no desenvolvimento profissional dos professores e no desenvolvimento institucional da escola. Estas dimensões, profissional e institucional, não podem ser dissociadas por quem organiza e realiza os processos de formação profissional na escola.

A melhoria, mudança, inovação do trabalho profissional deve resultar, inevitavelmente, na melhoria do trabalho institucional. No entanto, para um desenvolvimento concomitante destas duas dimensões conceber o professor e a escola como produtores de conhecimentos diversos. É nas práticas que reconhecemos e identificamos os saberes dos professores. São estes saberes que, ao mesmo tempo em que se produzem viabilizam a prática pedagógica dos professores e, portanto, devem ser valorizados, reconhecidos e legitimados.

A esse respeito MARCELO (1999) salienta que a melhoria do ensino depende do reconhecimento de que o desenvolvimento da escola está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento profissional dos professores. Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores é visto como um dispositivo para a integração dos conhecimentos referentes ao currículo, à escola,

à inovação, ao ensino e aos professores, que se produzem na prática em confronto com os conhecimentos teóricos produzidos na pesquisa da área.

Entendemos que ao propor processos de desenvolvimento profissional de professores, essas áreas de conhecimento não só devem ser consideradas equivalentes quanto a sua importância para a melhoria da prática docente, como, também, deve-se buscar pontos de interação e complementaridade entre elas para a aquisição de conhecimentos capazes de superar as situações impostas ao espaço escolar.

Neste ponto, sentimos a necessidade de delimitar nosso posicionamento a respeito do uso dos termos “desenvolvimento profissional” e “formação continuada”.

MARCELO (1999) utiliza o termo “desenvolvimento profissional” para se referir a processos mais ligados às questões do desenvolvimento do indivíduo do que ao desenvolvimento das ações de formação. O profissional, neste caso o professor, se desenvolve quando passa por mudanças a partir da aquisição de novos conhecimentos, alcançando estágios mais qualificados em suas práticas”. Mesmo que, para falar do desenvolvimento profissional tenha que descrever e mencionar os processos, suas estruturas, ações e estratégias, o foco do estudo ou do trabalho.

À “formação continuada de professores” vem sendo atribuído um sentido mais amplo, no qual se faz referência ao desenvolvimento dos processos e propostas formativas no sentido de implementação e realização das ações previstas.

Assim, por “desenvolvimento profissional” entendemos os processos de transformação interna dos indivíduos, ou seja, está mais relacionado à aquisição de conhecimentos e à mudanças das práticas e atitudes frente as situações de trabalho e por “formação continuada” entendemos os processos de investigação, planejamento e realização das ações e das atividades com as quais os profissionais devem se envolver e participar para terem acesso, acompanhados ou não de ações investigativas, a novos conhecimentos necessários às práticas docentes.

Neste sentido, podemos firmar que o desenvolvimento profissional é o resultado, ou pelo menos o que se espera, do desenvolvimento de processos de formação continuada realizados nos diversos contextos de formação.

Nesta perspectiva, os conhecimentos necessários devem ser construídos em contextos significativos tornando mais fácil estabelecer relações com as experiências pedagógicas.

Podemos, assim, tomar como fontes de reflexão para nossos estudos dois modelos de desenvolvimento profissional trazidos por MARCELO (1999) os quais podem contribuir para nossa compreensão acerca de processos de formação continuada centrados nos contextos de trabalho e das expectativas de desenvolvimento profissional contidas nesses processos.

O *modelo de desenvolvimento profissional autônomo*, está diretamente relacionado à capacidade dos professores em buscarem processos de desenvolvimento de forma individual, a partir da identificação de suas necessidades e da crença de que são capazes de superá-las por meio de estudos individuais. No entanto, não se dá de forma totalmente desvinculada e independente do contexto escolar onde os professores trabalham.

Neste modelo, é imprescindível que o professor consiga localizar, em suas situações de trabalho, as suas necessidades formativas e também se coloque disponível para enfrentar um processo de mudança. O professor, para realizar seu auto-desenvolvimento, deve trazer consigo competências que lhe permitam refletir sobre suas ações pedagógicas e, a partir delas, planejar suas atividades formativas tanto de forma mais imediata, como a longo prazo.

O professor, para chegar neste estágio de autonomia, deve passar por um processo que lhe possibilite desenvolver as competências necessárias a esta capacidade, e que representa parte dos próprios processos formativos.

Como forma operacionalizar este tipo de processo formativo, MARCELO traz a proposta de MCDONNELL e CHISTENSEN, que defendem a elaboração de “programas pessoais”. O sistema ou instituição responsável deve levar em consideração, como critérios para sua elaboração, a função que os professores assumirão ou já desempenham dentro da escola, as responsabilidades docentes assumidas pelos professores com relação à aprendizagem dos alunos, quem

pretende participar destes processos e ainda que tipo de experiências formativas poderão ser ofertadas a estes profissionais.

O desenvolvimento profissional não é um processo linear, pois sofre desequilíbrios e desestabilizações, dependendo das fases, das crises e dos momentos vividos pelos professores em seu trajeto profissional.

Nesta modalidade de desenvolvimento profissional, deve-se buscar a comunicação horizontal entre os professores, colocando-os como participantes e co-participantes do aperfeiçoamento de si próprios e dos colegas. Além de possibilitar a difusão de trabalhos e propostas que rompam com o isolamento profissional, cognitivo e afetivo que vivenciam os professores em seus ambientes de trabalho.

Outro modelo que chama atenção e que traz a solução de problemas como fundamento para as aprendizagens dos professores, e que em nosso entendimento complementa as idéias propostas no modelo anterior, é o *desenvolvimento profissional por meio do desenvolvimento e da inovação curricular*. Este modelo subentende que os adultos aprendem de maneira mais eficaz, quando têm a necessidade de resolver um problema. Neste sentido, a elaboração do currículo escolar ou sua modificação podem gerar novas necessidades didáticas e pedagógicas aos professores.

A inovação curricular, quando assumida pelos professores, implica em sua necessidade de conhecerem outros conteúdos referentes a processos de avaliação, à estratégias didáticas, ao ensinar e aprender, etc. Portanto este processo de *conhecer para mudar* representa o próprio processo de desenvolvimento profissional com base na inovação curricular. No entanto, este tipo de processo exige certas condições, como: apoio administrativo; recursos variados, parcerias externas, envolvimento da comunidade escolar, etc.

Os processos formativos, não se apóiam apenas em questões de ordem teórica; faz-se necessário um planejamento rigoroso que considere desde o interesse dos professores em participar até as questões burocráticas que garantam condições materiais para o desenvolvimento das ações.

Estes projetos de desenvolvimento curricular centrados na escola diferenciam em função das realidades e características de cada escola, ou seja, o

número de profissionais participantes, as atividades que poderão ser desenvolvidas e o tempo disponibilizado para este fim. Incluímos como base de sustentação destes projetos, a identificação das necessidades da escola e dos professores e a definição de propostas de avaliação para o desenvolvimento de tais projetos.

Desta forma, o desenvolvimento profissional de professores deve estar centrado na escola, pautando-se no princípio de que, assim como surgem diferentes problemas nestes espaços de trabalho é, também nestes mesmos espaços que eles podem e devem ser resolvidos. Este princípio, quando tomado como referência para a elaboração das propostas formativas implica em um maior envolvimento por parte dos professores, os quais devem assumir, definitivamente, um papel ativo na estrutura organizacional e no funcionamento da escola.

Nesta perspectiva, os processos de formação continuada são construídos pelo coletivo dos profissionais da escola que objetivando a qualificação individual e coletiva de seus trabalhos “redescobrem” a escola como um espaço de formação e desenvolvimento profissional.

Ao focarmos a formação na escola e nas suas necessidades institucionais, necessariamente temos que passar pela discussão de como se propicia esta formação nos ambientes escolares, pautada nas situações de trabalho e em coletivos de aprendizagem.

1.2.1. As concepções dos professores sobre Formação Continuada e suas implicações para o desenvolvimento destes processos

As concepções de formação podem ser levantadas a partir do significado que os profissionais atribuem aos seus trabalhos e a forma como os relacionam a diferentes modelos de formação procurados e aceitos por estes profissionais ao longo de suas carreiras. A forma como os professores relacionam a formação continuada aos seus trabalhos pode representar um ponto de partida para compreendermos os elementos motivadores que levam os professores a aceitar e a participar de processos formativos ao longo da carreira.

DUBAR (1997, p.49-50) classificou, em seu estudo, quatro modelos, que podem nos ajudar a entender melhor as escolhas, as preferências e até mesmo

as resistências dos profissionais em serviço, para participar de ações formação continuada:

- 1) A formação “realizada fora do trabalho” revela uma concepção “instrumental do trabalho”. Os trabalhadores que dela participam, normalmente, são tomados pelo interesse por situações práticas e por problemas enfrentados no dia-a-dia profissional. A formação é vista como um recurso que lhes possibilita benefícios palpáveis e imediatos em suas práticas, ou seja, que desenvolve saberes práticos, “úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo exercício”. No contexto educacional, mais especificamente, podemos associar este modelo àquele onde os profissionais buscam, na formação, “receitas prontas” que resolvam, como num passe de mágica, suas dificuldades pedagógicas. Estas concepções são marcadas pelo imediatismo;
- 2) A formação “para a aquisição de diplomas” revela uma concepção pautada na obtenção de títulos, na qual os saberes adquiridos têm pouca relevância, não importando se estão ou não relacionados às atividades de trabalho. Os saberes valorizados neste modelo são os saberes teóricos assemelhando-se a formação acadêmica tradicional. No contexto educacional este modelo pode ser associado aos processos baseados em cursos e palestras, muito recorrentes em propostas que oferecem uma formação generalista sem relação com nenhuma realidade em especial, e também freqüentemente pautada na transmissão de conhecimentos;
- 3) A formação “que busca a especialidade” é aceita pelos profissionais que consideram o trabalho como um conjunto de atividades especializadas e acreditam na formação continuada apenas como um aperfeiçoamento pessoal. Estes trabalhadores valorizam todos os saberes - técnicos, teóricos e práticos – desde que diretamente relacionados a sua atuação profissional, não só por acreditarem que estes saberes lhes possibilitarão a excelência de suas práticas, como também a “progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis”;

- 4) A formação “centrada na instituição” é aceita por profissionais que acreditam na formação continuada como um processo que deve propiciar avanços e sucessos em três dimensões: pessoal, profissional e institucional. Os saberes valorizados e procurados nessa formação são distribuídos igualmente entre “os práticos, os teóricos e os especializados”, sempre relacionados às atividades do conjunto dos profissionais, aos interesses da instituição e à satisfação pessoal e profissional de cada indivíduo. Esta formação valoriza o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso das diferentes tecnologias disponíveis e inseridas nos ambientes de trabalho, dos conhecimentos específicos da área de atuação e das capacidades pessoais. No contexto educacional, este modelo pode ser associado à chamada formação centrada na escola, onde a melhoria das práticas nas dimensões individual e coletiva deve ser resultado de um projeto único de formação, que objetive melhorar e aprimorar o trabalho realizado pela instituição de maneira global e integrada.

Este último modelo vem sendo fortemente apontado como um caminho para a superação da tradição sintetizada na expressão “lugar de aprender distanciado do lugar de fazer”, e que pauta-se na transmissão de conteúdos do tipo informações e técnicas, nem sempre direcionada a uma realidade ou a um contexto escolar específico.

O autor ressalta que muitas vezes os profissionais resistem a participar de ações de formação continuada por não se identificarem com as propostas. Por isso, sugere que, ao se propor ações dessa natureza, tenha-se como referência às concepções dos profissionais que serão formados sobre o assunto, bem como os modelos por eles aceitos. Assim, numa escola, a formação continuada deve iniciar pela identificação do “lugar” de onde os professores “se vêem”, para então, progressivamente, por meio das próprias ações formativas, subsidiar o processo de mudanças das concepções acerca do seu trabalho e da sua formação e, por conseqüência, das condutas nas práticas docentes.

Do ponto de vista teórico, é difícil imaginar, hoje, propostas que sustentem a formação continuada de professores desvinculadas dos ambientes de trabalho, no caso de educação escolar, da unidade “escola”. Esta perspectiva

pauta-se na idéia de que, todo processo de formação continuada de professores deve partir de um estudo prévio sobre o espaço real de trabalho desses mesmos professores, da identificação de seus principais problemas e do estabelecimento das mudanças necessárias, para então, proceder à definição de objetivos e metas alcançáveis ao longo de um tempo determinado, bem como de um processo planejado para tanto.

É importante esclarecer que, centrar e vincular a formação na escola não significa desenvolver ações exclusivamente “dentro do espaço escolar” do ponto de vista específico utilizado, mas sim desenvolver ações sempre ancoradas na unidade escolar, a partir de um plano de ação que pretenda efetivar mudanças, tanto nas práticas individuais como nas práticas coletivas institucionais.

Nesta perspectiva, CANÁRIO (1995, p.14) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho e também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

1.3. A ESCOLA: “LUGAR DE APRENDER” E “LUGAR DE FAZER”

A formação continuada centrada nos espaços institucionais é relativamente recente, apresenta-se em diferentes áreas profissionais e está relacionada a uma nova concepção de trabalho.

A visão essencialmente técnica e mecanicista do trabalho resultou em práticas formativas individualizadas com seus objetivos centrados nas atividades realizadas por cada trabalhador, desconsiderando os problemas das instituições e seus contextos de trabalho.

Esta visão utilitarista da formação resultou em modelos centrados na transmissão de conhecimentos e marcados por dois grandes princípios descritos por BARROSO, como podemos ver a seguir:

“Separação rígida das estruturas, dos programas, dos conteúdos e dos formandos, de acordo com a divisão do trabalho”

“Distinção clara entre decisores-conceptores (dirigentes da empresa e especialista da formação) e destinatários da formação, quer ao nível das políticas e da sua concretização, quer ao nível do projeto pedagógico.” (1997, p. 65).

Este distanciamento das práticas de formação continuada com os contextos de trabalho passa a ser questionado na medida em que avançam as “teorias das organizações” e emerge a necessidade de “pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização” e os princípios e práticas de funcionamento do trabalho institucional. Neste sentido, a formação continuada é valorizada como um mecanismo para mudanças nas formas de inserção e interação das organizações com a sociedade.

“Assiste-se, assim, cada vez mais, a uma interação entre o campo da formação e o campo da organização, o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho”. (BARROSO, 1995, p.73).

No campo educacional, estas idéias tomam vulto, na medida em que:

“o estabelecimento de ensino, entendido durante muito tempo como unidade administrativa que prolongava a administração, passou a ser encarada como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprios, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados” (CANÁRIO, 1995, p.7).

Esta nova visão sobre a instituição escolar implica a necessidade de se estabelecer novos modos de se fazer as políticas públicas, a distribuição dos recursos, a organização do sistema educacional, assim como, também estabelece novas formas de organização e realização do trabalho escolar.

Ressaltamos que esta “nova forma” de pensar a organização e a realização do trabalho escolar, ainda apresenta-se de maneira rudimentar, tendo em vista que, está presente com muito mais ênfase na dimensão teórica do que na dimensão prática. No entanto, já representa um importante canal para a efetivação de inovações e conseqüentes mudanças nas escolas.

A tradição nos mostra que as inovações introduzidas até então nos contextos de trabalho, foram motivadas, na sua maioria por fatores externos às escolas. Originaram-se de imposições de instâncias superiores do sistema de ensino, que buscando qualificar a educação acabaram por elaborar ou adotar, de outros contextos, inovações sem uma maior interlocução com as escolas e suas diferentes realidades, ou por iniciativa dos professores que visando a melhoria de seu trabalho introduziram novas práticas, sem que estas tenham partido de uma necessidade institucional, normalmente satisfazendo um desejo e uma realização profissional individualizada.

As mudanças não podem ser vistas de forma isolada e distanciadas das necessidades que emergem de um determinado ambiente de trabalho, pois estão diretamente relacionadas às práticas individuais da mesma forma que do coletivo delas. São, portanto, sobre estas práticas que devem se centrar as propostas de formação continuada em serviço, pressupondo que, nestes ambientes a forma como ocorre o desenvolvimento do trabalho está relacionada com a forma como se aprende nestes espaços de prática.

Neste ponto, tocamos no que vem sendo chamado de “aprendizagem organizacional” que é o entrelaçamento das produções e das aprendizagens ocorridas em um determinado contexto de trabalho. As mudanças institucionais estão relacionadas à constituição de espaços onde se possa garantir este entrelaçamento dos conhecimentos individuais, ou seja, espaços coletivos de formação continuada voltados à aprendizagem dos professores.

Entendemos que cada professor aprende na sua individualidade, ao seu tempo e de acordo com suas necessidades. Cabe sim, promover, dentro dos processos de formação continuada diferentes e variadas situações que possam atender às especificidades de aprendizagem de cada um.

As necessidades individuais são aquelas inerentes ao trabalho de cada professor e o conjunto delas, o que chamamos de necessidades coletivas, as quais produzem reflexos nos resultados dos trabalhos realizados pela instituição escolar como um todo.

A formação continuada de professores fundamenta-se em três teses: (1) local da formação a ser privilegiado é a própria escola; (2) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores; (3) é necessário reconhecer nos processos formativos as diferentes etapas de desenvolvimento docente”, aceitando, por exemplo, que um professor iniciante não pode ser tratado do mesmo jeito que um professor com larga experiência profissional CANDAU (2004, p.143). Ou seja, as modalidades de desenvolvimento profissional têm de ser entendidas e diferenciadas, de acordo com as etapas em que se encontram os professores de um determinado grupo.

Os processos que visam promover mudanças institucionais têm, necessariamente, uma dimensão individual e uma dimensão coletiva e interativa. A dimensão coletiva que permite falar, tanto que os indivíduos aprendem por meio da organização, como que as organizações também são capazes de aprender CANÁRIO (1997, p.12). Esta capacidade é que determina a autonomia da organização frente às necessidades de mudanças. O exercício da autonomia na efetivação de mudanças nas práticas escolares está associado tanto à aprendizagem dos professores tanto por meio do trabalho na escola, como da aprendizagem da própria escola.

Acreditamos que o desafio para a efetivação de uma escola com as características apontadas acima está na criação de dispositivos formativos inovadores que viabilizem processos auto-formativos de aprendizagem individuais ou coletivas, a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

1.4. INOVAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS

Hoje, há uma razoável quantidade de produções sobre a inovação educacional como fator indispensável para a efetivação de mudanças e melhorias no campo educacional, como podemos citar FARIAS, 2006; FERRETTI, 1995; BALZAN, 1995; HUBERMAN,1973; Alguns autores dedicam suas investigações sobre esta temática por considerarem que sua compreensão é fator fundamental para que mudanças se efetivem nos contextos educacionais.

A educação, de uma forma geral, tem sido marcada por “modismos”, ou seja, pela tendência de adotar propostas sem uma devida verificação de sua necessidade ou adequação à realidade que a adota. Este fator vem, ao longo dos anos enraizando conceitos, concepções e crenças nem sempre de forma consciente e crítica, o que acaba por lhes conferir um caráter aplicacionista e meramente técnico desviando-os dos objetivos traçados em seus contextos de origem.

Projetos elaborados em determinados contextos e afinados às suas especificidades, costumam ser transportados para outras realidades, sem um replanejamento e uma adequação às necessidades e aos problemas enfrentados neste novo ambiente. A mais de 20 anos BALZAN (1995, p.287).destacava que a “palavra de ordem” era inovar sem ao menos se perguntar “em função de que e a serviço de quem?”, no entanto, não podemos dizer que atualmente isto tenha mudado nos espaços educativos, continuamos assistindo a inserção de práticas e “supostas inovações” sem a devida análise de suas necessidades.

Inovação, é um termo que ouvimos com uma certa regularidade nos espaços educativos; no entanto, preocupa-nos o significado que tem para aqueles profissionais que dizem praticá-la. Percebe-se uma certa “banalização” no uso do termo, pois é costume caracterizar qualquer mudança na estrutura ou no funcionamento do sistema escolar como inovação, sem uma maior reflexão sobre a complexidade e abrangência da temática.

HUBERMAN (1973, p.15), aponta três aspectos que devem ser levados em conta para a compreensão da Inovação escolar:

- 1) “as inovações só podem se avaliadas em função dos objetivos de um sistema de ensino;
- 2) as inovações geralmente são ligadas ao reforço ou à individualização do aprendizado, à profissionalização do ensino e à elaboração superior dos programas de ensino;
- 3) as inovações implicam uma modificação correspondente de atividades e de atitudes do pessoal escolar.”

Percebe-se, portanto, a necessidade de buscar uma distinção entre “mudança” e “inovação”, pois se observa que estes dois termos têm sido tratados como sinônimos, apesar de existirem diferenças em seus significados. As “mudanças”, em nosso entendimento, podem significar todo tipo de alterações ocorridas em um determinado ambiente, de forma involuntária, não planejada e sem uma preocupação efetiva com possíveis melhoramentos contextuais. O simples ato de reorganizar os móveis de uma sala representa uma mudança, mas não necessariamente uma inovação. Podemos dizer que, a mudança é um ato mais descomprometido política, social e economicamente.

Contrariamente ao que compreendemos por “mudanças”, a Inovação, significa introduzir “algo novo” em um determinado ambiente resultando em mudanças nas práticas e atitudes dos profissionais envolvidos. Para Ferretti (1995, p.62), inovar é o processo de “introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”, devendo atingir um número considerável de sujeitos, ser duradoura e estabilizar-se com o tempo.

Sob a ótica da inovação educacional, podemos dizer que para que se construam *processos inovadores de formação continuada* nos contextos escolares, necessariamente, deve atender a três etapas distintas:

- 1ª é o momento de investigação sobre realidade inicial (onde será introduzido “algo novo”) a fim de identificar os problemas e as necessidades de mudança;
- 2ª é marcada pela construção do projeto ou proposta de formação continuada, a partir da definição dos objetivos que se pretende alcançar, ou ainda, pela adoção (transferência) de uma proposta já existente e desenvolvida em outros sistemas educacionais, outras

escolas ou outros espaços institucionais. Contudo, esta adoção sempre deverá se dar de forma crítica e adaptada à realidade local;

- 3ª é a fase de desenvolvimento da proposta de formação continuada ou adotada de outro contexto. Esta etapa requer avaliações constantes para a verificação dos resultados alcançados, assim como, o ajuste das ações às novas necessidades que possam surgir durante o desenrolar da proposta.

Este modelo permite a elaboração de propostas que rompam com a tradição de adotar e inserir nos espaços escolares práticas, nem sempre adequadas às realidades e compreendidas pelos profissionais que as realizam.

Tendo em vista as constatações que chegamos, de que:

- A formação continuada é um processo que deve ter seu ponto de ancoragem nos contextos escolares;
- A formação continuada deve ser um processo que vise mudanças institucionais e que estas estão relacionadas às mudanças individuais e coletivas dos professores;
- A aprendizagem coletiva se ocorre pelo entrelaçamento dos conhecimentos do conjunto dos professores;
- A efetivação deste entrelaçamento subentende a criação de espaços próprios para que os professores tenham a oportunidade de efetivar trocas sobre suas práticas e seus conhecimentos;
- As mudanças e as melhorias não se efetivam sem a introdução de práticas inovadoras nos ambientes escolares;

Propomos-nos investigar estratégias formativas que, atendendo às sinalizações teóricas, possam promover a aprendizagem individual e coletiva dos professores no ambiente escolar. Para isto temos guiado nossas pesquisas no sentido de verificar o potencial formativo dos grupos de estudo de professores existentes nas escolas.

Para compreender o funcionamento de espaços coletivos podemos nos apoiar no campo da psicologia e da psicanálise, o qual tem apresentado muitos estudos sobre o convívio dos indivíduos em espaços grupais (PICHON-RIVIERE,

1998; BION,1970; BLEGER, 1998; ZIMERMAN, 1997, e outros). Observa-se nesta forma de interação uma possibilidade de terapia, de desenvolvimento pessoal e profissional, de aprendizagem, e outras questões relativas ao comportamento humano.

1.5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E OS COLETIVOS DE APRENDIZAGEM

Participar de espaços coletivos é uma atividade inerente ao ser humano. Começamos nosso processo de convivência grupal na busca pela sobrevivência e pela perpetuação da espécie. Avançamos no tempo, mudamos, reformulamos e construímos novos hábitos de convívio social; contudo, perpetuamos nossas atividades grupais.

Os grupos podem ser classificados em “grandes grupos” constituídos naturalmente a partir das diferentes formas de organização da sociedade, e em “pequenos grupos” constituídos por afinidades, interesses e objetivos específicos ZIMERMAN (1997, p.27).

Outro aspecto que este mesmo autor menciona é a diferenciação entre “grupo e agrupamento”, deixamos de ser um agrupamento, quando passamos de indivíduos com “interesses comuns” para um coletivo com “interesse comum”.

Tomaremos como referência, nesta proposta de estudo, as experiências realizadas por PICHON- RIVIÈRI (1998) com Grupos Operativos; nosso interesse nesse autor se dá no sentido de compreendermos a constituição e o funcionamento de grupos com objetivos de aprendizagem.

Entendemos que um grupo caracteriza-se como tal, a partir da construção de uma identidade grupal. Esta identidade é alcançada na medida em que o grupo estabelece uma rotina de trabalho na qual se delimitam outras relações e interações coletivas. Portanto o trabalho em grupo, além de representar um ambiente de aprendizagem de conteúdos diversificados, representa a própria estratégia que se aprenda a trabalhar coletivamente.

Consideramos o grupo como uma estratégia de formação onde os participantes “aprendem a pensar em termos da resolução das dificuldades criadas e manifestadas” PICHON (1998, p.143) em um determinado campo de atuação grupal, neste caso, a escola. Acreditamos que um grupo formativo deverá objetivar a renovação dos conhecimentos já existentes e a construção de novos conhecimentos de que os professores necessitam para fazer frente aos problemas propostos pelas situações de trabalho.

Os grupos têm como pano de fundo as interações sociais ocorrentes em uma determinada comunidade de trabalho, assim como a assunção de responsabilidades por parte de seus participantes, ou seja, a sua constituição, a sua organização e seu funcionamento devem ser assumidos por todos os seus integrantes. E este compromisso se refletirá na construção de novas atitudes frente ao trabalho escolar.

Tomaremos como foco de observação para este trabalho 3 (três) elementos responsáveis pelas interações nos grupos: a comunicação estabelecida entre seus participantes; os papéis assumidos pelos profissionais que coordenam os encontros (os coordenadores) e pelos professores que participam dos encontros; as tarefas elaboradas e propostas para o grupo durante os encontros.

1.5.1. Tipos de comunicação entre os sujeitos

A aprendizagem no grupo está diretamente relacionada a um sistema de comunicação existente entre os participantes, Para PICHON (1998, p.129) “a aprendizagem segue o trilho da comunicação e vive-versa”, ou seja, uma condiciona a outra.

Como vimos nos itens anteriores deste capítulo, a construção de conhecimentos em espaços coletivos está relacionada à capacidade do grupo em expor informações, idéias, conceitos, concepções, explicitar as práticas individuais e coletivas; refletir sobre elas e reformulá-las.

A comunicação no grupo vem sendo apontada como um elemento facilitador da aquisição de novos conhecimentos, o que se torna possível por meio da comunicação grupal. Neste sentido PICHON (1998, p.78) diz que uma rede de comunicações perfeita “permitirá visualizar múltiplas linhas de comunicação partindo de cada membro e incluindo cada um de seus integrantes”, ou seja, “é um sistema multidirecional”. No entanto, sabemos que este sistema de comunicação será possível na medida em que as tarefas propostas para o grupo necessitem da comunicação para acontecerem e que alguns papéis sejam assumidos e outros suprimidos pelos participantes do grupo.

1.5.2. Papéis assumidos pelos sujeitos em grupos

Nos grupos que iremos analisar salientamos dois papéis que são inerentes do próprio espaço de investigação, ou seja, todo o grupo possui alguém que desenvolve as atividades e a este chamaremos de formador do grupo e os professores, que representam os sujeitos para os quais a formação em grupos se destina.

O trabalho em grupo estará diretamente condicionado pelos papéis assumidos por estes sujeitos, buscamos, portanto delimitar suas funções para que se constitua um espaço coletivo de aprendizagem.

O formador deverá possibilitar que todos os professores exponham suas idéias, suas angústias e possam partilhar das hipóteses dos colegas. A dinâmica utilizada nestes grupos baseia-se na idéia de que cada indivíduo traz consigo um conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais os indivíduos pensam e agem e, portanto, se relacionam, ensinam e aprendem e que as possíveis soluções para os problemas trazidos pelos professores se darão a partir do volume de interações e conhecimentos de que o grupo seja capaz de expor. Fica, assim, a cargo do formador a função de criar um ambiente propício para que os professores possam se comunicar e buscar conjuntamente a produção de novos conhecimentos.

Os professores também deverão ter papéis assumidos frente ao trabalho coletivo. Genericamente estes estarão no papel de aprendizes; de profissionais

que vivem seus conflitos no ambiente de trabalho e que precisam buscar subsídios para superá-los. Poderão ter ou não consciência disso, ou seja, participarem sem que tenham uma idéia formada sobre o que aquele espaço representa para sua formação e atuação profissional, o que faz com que um dos objetivos do trabalho coletivo seja desenvolver nestes profissionais a consciência sobre o trabalho em grupo.

Também podemos observar que outros tantos papéis poderão ser assumidos pelos participantes Para PICHON (1998, p.175) “um grupo estrutura-se sobre a base de um interjogo de papéis”. Esta estruturação dependerá da assunção destes papéis que se dará de “forma funcional e rotativa” podendo ser assumidos por diferentes sujeitos em diferentes momentos.

Destacamos, inicialmente, os sugeridos por PICHON (1998, p.177). No papel de porta-voz, quem o assume deterá a função de enunciar sua própria história, assim como, deverá possuir a sensibilidade de perceber e detectar as fantasias inconscientes do grupo e também enunciá-las. Este papel é importantíssimo de ser percebido pelo coordenador, pois poderá estar neste participante a chave para a assunção das mudanças; o papel de bode-expiatório quando assumido faz do membro que o assume o depositário das angústias, medos e outros aspectos negativos do grupo ou da tarefa; outro papel que detém grandes responsabilidades no grupo ou na tarefa que também se faz depositário, é o de líder, situação em que este assume os aspectos positivos derivados pelo grupo. Esses papéis orientarão nossas observações, no entanto deixamos em aberto a possibilidade de detectarmos outros papéis influentes na estruturação dos grupos e que serão considerados em nossas análises.

1.5.3. A função das tarefas nos encontros formativos

A forma como se dá a elaboração das tarefas é fundamental, pois estas representam o trabalho propriamente dito do grupo. Na tentativa de resolver cada tarefa o indivíduo põe em jogo sua forma de pensar, sentir e agir, assim como seus conhecimentos e ideologias, fazendo destes aspectos o ponto de partida para a tomada de decisões e suas ações junto ao grupo.

É com o objetivo de realizar uma determinada tarefa que o grupo se põe em movimento, interage, se comunica e aprende e, portanto, existe. As interações ocorridas para a solução de determinado problema dependem da forma como a tarefa foi organizada e proposta.

Estes elementos extraídos da proposta do desenvolvimento de um grupo de trabalho, podem em nosso entendimento contribuir para que se compreenda como os encontros formativos estão organizados e vem funcionando nos ambientes escolares. Acreditamos que existam regras implícitas e explícitas que vêm condicionando o tipo de interação existentes nos grupos, assim como os resultados deles decorrentes.

Analisar a forma de comunicação existente e as situações que de interação entre os professores e os formadores nos encontros formativos podem nos permitir explicitar as concepções determinantes destes espaços, assim como propor e sugerir mudanças nas formas de organização e de desenvolvimentos dos processos formativos que vêm acontecendo nas Escolas de Educação Básica.

Assim, no capítulo seguinte apresentaremos uma caracterização da formação continuada realizada a partir de produções sobre estes processos em diferentes contextos educacionais brasileiros. Temos sentido a ausência de produções que nos permitam visitar os contextos de prática existentes nos processos formativos descritos e analisados nos trabalhos da área. Procuramos, então, identificar e compreender, além de outros fatores, os tipos de estratégias que vêm sendo utilizadas para efetivação das ações formativas junto aos professores.

Contudo, podemos antecipar que, os processos formativos, analisados a seguir, continuam mantendo a tradição de não explicitarem o que acontece de fato no momento em que os professores se reúnem para estudar, trabalhar ou produzir em conjunto. O que reforça a necessidade de buscarmos adentrar com mais profundidade nestes momentos buscando elementos que nos permitam compreender como os processos de formação continuada de professores existentes nas redes públicas de ensino podem se configurar em instrumento de mudanças e melhorias para as escolas.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DIFERENTES CONTEXTOS BRASILEIROS

Neste capítulo nos propomos, em um primeiro momento, evidenciar na Legislação Nacional algumas prerrogativas que objetivam impulsionar a elaboração e a realização de propostas de formação continuadas pelos sistemas públicos de ensino. A seguir, apresentaremos uma caracterização realizada em propostas de formação continuada realizadas em diferentes contextos educacionais, assim como, uma breve descrição da formação continuada na realidade educacional pesquisada.

Sabemos que, a crescente e rápida produção de conhecimentos nas diferentes áreas e as mudanças ocorridas na sociedade atual vêm demandando, constantemente, novas necessidades de formação para os profissionais em serviço.

No contexto educacional isto não é diferente, a partir de 1990, considerada a década da formação continuada de professores. Evidenciou-se uma grande explosão de ações visando a formação em serviço nas diferentes instâncias dos sistemas de ensino.

No Brasil, a formação continuada teve suas ações impulsionadas, a partir da década de 1990, período no qual se evidenciou uma grande explosão de propostas visando atingir os professores em serviço, nas diferentes instâncias dos sistemas públicos de ensino.

Foi também nessa década que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, começa a ser instituído um quadro legal referente à formação continuada dos professores, onde, por exemplo, o Art. 61 dessa lei, ressalta que a formação dos profissionais deverá “atender aos objetivos dos

diferentes níveis e modalidades de ensino (...) e ter como fundamento, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a **capacitação em serviço**”(grifo nosso), enquanto o Art. 67 apresenta a FC como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurar “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

As responsabilidades e obrigações dos sistemas de ensino, a respeito da elaboração e da implementação de políticas de valorização e qualificação da profissão docente estão claramente expressas nestes artigos, estabelecendo-se assim os direitos dos profissionais da educação de se aperfeiçoarem por meio por meio da formação continuada.

Visando oferecer condições para que os Sistemas Públicos de Ensino pudessem garantir aos seus professores a formação continuada em serviço, o Ministério da Educação (MEC) reforçou as prerrogativas da lei por meio da proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Segundo orientações fornecidas aos SPE para a utilização dos recursos do FUNDEF, o item que trata da remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação diz que podem ser utilizados recursos do FUNDEF (da parcela de 40%) do com programas de aperfeiçoamento profissional.

Mais recentemente, no ano de 2006, como forma de aprimorar e ampliar a distribuição e a aplicação dos recursos, o MEC propôs o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em substituição ao FUNDEF, mantendo em vigor as mesmas formas já previstas de repasse e utilização dos recursos para a capacitação e aperfeiçoamento profissional em serviço, previstas no FUNDEF.

Com base nestas informações, podemos afirmar que a formação continuada de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino. Este fato pode ter sido um dos fatores motivadores do crescente número de ações, visando à formação continuada de professores, elaboradas e desenvolvidas em diferentes instâncias dos Sistemas Públicos Nacionais, nestes últimos anos.

2.1. TIPOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O crescimento no número de ações formativas teve seus reflexos também na pesquisa educacional, que não se furtou a buscar formas de compreensão sobre o desenvolvimento destes processos, resultando em um significativo número de trabalhos científicos apresentados em eventos importantes da área educacional, todos com foco de estudo na formação continuada, porém em diferentes regiões do país.

As publicações decorrentes destes eventos compõem, assim, um rico acervo de informações e análises sobre os processos de formação continuada que vêm se desenvolvendo em diferentes contextos. No entanto, ainda são raros os trabalhos que visam construir um quadro geral que retrate o conjunto destas realidades e que permitam uma leitura integrada da problemática da formação continuada em âmbito nacional.

Assim, nos propusemos fazer uma caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica em algumas realidades brasileiras, procurando constituir o embrião de uma base de consulta com informações organizadas e analisadas que poderiam ser utilizadas tanto pelos os sistemas de ensino, tendo em vista a necessidade de adequação e viabilização de suas políticas, quanto pelos grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre formação continuada de professores.

Em função do objetivo proposto e de estarmos cientes da impossibilidade, neste momento e nesta pesquisa, de abrangermos a totalidade das produções sobre a formação continuada de professores no Brasil, adotamos como fontes da pesquisa um conjunto de eventos representativos da situação dos últimos anos, de qualidade reconhecida na área da Educação e de participação massiva e diversa, ou seja, as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.

Reconhecemos a projeção que estes dois eventos têm, junto à comunidade científica da área, com base no Sistema Qualis da CAPES, que é

uma reconhecida fonte de informações sobre a qualidade de periódicos e eventos de diferentes áreas do conhecimento. Nas últimas avaliações da CAPES esses eventos foram enquadrados na Categoria Nacional A, reservada aos eventos compatíveis “com aqueles realizados por associações ou sociedades científicas, de nível nacional, consolidados, com qualidade comprovada e rigor na seleção de trabalhos” (CAPES, 2005).

Outro fator que contribui para relevância desses eventos diz respeito à representatividade em âmbito nacional, pois em ambos os eventos se fazem presentes profissionais de diversos pontos do país, assim como, são apreciados e aprovados trabalhos de boa parte dos estados da federação.

No entanto, mesmo reconhecendo a representatividade das fontes de informações consultadas, temos consciência das limitações impostas pela amplitude da amostra escolhida. Ressaltamos, por isso, que não temos a pretensão de considerarmos esta caracterização como um “retrato acabado” da formação continuada no país. Antes disso, consideramos este trabalho com um primeiro ensaio, que poderá ter sua continuidade em projetos maiores, que busquem apresentar o estado da arte destes processos em âmbito nacional.

Tendo em vista o grande volume de trabalhos publicados nos eventos selecionados e as nossas possibilidades atuais, em termos de tempo e de recursos, foi necessário delimitar a quantidade de encontros para a constituição de uma amostra, a um só tempo, viável de ser analisada por uma equipe pequena e representativa o suficiente para atender aos objetivos propostos.

Por fim, decidimos fazer nosso levantamento inicial no período compreendido entre 2002 e 2005, seguindo uma tradição acadêmica de priorizar os últimos 5 anos. Foi também nesse período que se evidenciou um aumento significativo do número total de trabalhos apresentados sobre a temática em questão. Por fim, nosso universo potencial de trabalhos englobou aqueles apresentados nos seguintes eventos: Reuniões Anuais da ANPED de números 25/2002, 26/2003, 27/2004, 28/2005 e 29/2006 e ENDIPE de números 11/2002, 12/2004 e 13/2006.

Para realizarmos nossas análises estabelecemos, inicialmente, algumas categorias (*a priori*) que, em nosso entendimento, permitem compreender como

se dá a organização e o desenvolvimento das propostas de formação continuada de professores existentes em algumas realidades escolares. Buscamos, então, informações relativas:

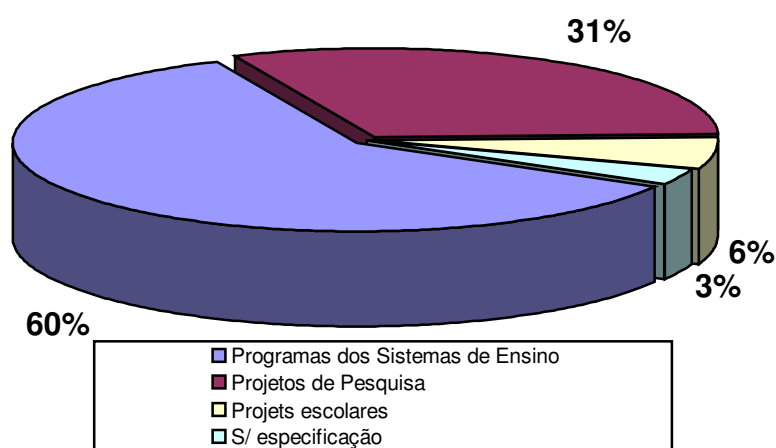
- 1) Ao **Público** atendido com as propostas de formação continuada desenvolvidas nas redes públicas de ensino;
- 2) Às **Ações e Atividades Formativas** privilegiadas para a realização dessas propostas de formação continuada de professores. As *ações formativas* referem-se às diversas possibilidades previstas para reunir os professores e realizar a formação ao longo de um determinado tempo. Ou seja, durante um processo formativo, podem ser oferecidos/ promovidos seminários, palestras, oficinas, grupos de estudo etc. As *atividades formativas* têm para nós um significado mais restrito, elas se referem às nas práticas dos formadores, ou seja, aos espaços propriamente dito de efetivação da formação continuada, envolvendo os recursos didáticos utilizados, a distribuição do tempo, as diferentes formas de agrupamento dos professores, as propostas de leituras individuais ou coletivas, as discussões/reflexões em pequenos ou grandes grupos, etc;
- 3) Aos **Profissionais** que assumem o *papel de formador* de professores nas propostas de formação continuada implementadas;
- 4) Aos **Espaços Institucionais** utilizados para o desenvolvimento das propostas de formação continuada de professores;
- 5) Às **Concepções** que sustentam e impulsionam as propostas de formação continuada de professores existentes sistemas públicos de ensino.

Inicialmente, nosso propósito era constituir uma caracterização geral das diversas propostas de formação continuada de professores levantadas na literatura disponível.

Porém, as primeiras constatações que emergiram deste estudo evidenciaram que as propostas de formação continuada foram elaboradas e desenvolvidas a partir da iniciativa e do interesse de diferentes instituições e de diferentes grupos de profissionais. Assim sendo, essas evidências possibilitaram

três agrupamentos distintos, relacionados aos tipos de propostas de formação trazidas nos trabalhos analisados. Abaixo, apresentamos a distribuição dos tipos de propostas de formação continuada de professores.

Gráfico 1 – Distribuição percentual das propostas de Formação Continuada segundo as diferentes iniciativas



- 1) *Programas de Formação Continuada de Professores* - São aquelas propostas elaboradas e implementadas, por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estas propostas, normalmente, visam atender grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas para abranger todos os professores, de uma determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles. Nesta categoria agrupamos um total de 22 propostas;
- 2) *Projetos de Pesquisa sobre a Formação Continuada de Professores* - São aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir de intervenções junto a um determinado grupo de sujeitos (professores, membros da equipes diretivas, técnicos das secretarias, etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades e/ou limitações para a formação continuada segundo certos modelos,

estratégias e/ou atividades de formação. A abrangência destas propostas fica restrita as amostras de sujeitos constituídas para a pesquisa. Nesta categoria agrupamos um total de 11 propostas;

- 3) *Projetos Escolares para a Formação Continuada dos Professores* - São aquelas propostas elaboradas, adotadas e implementadas por iniciativa da própria escola, de seus professores e equipe diretiva, sem vínculo com outras instancias do sistema público. Normalmente são elaboradas visando à reorganização ou reestruturação de algum setor ou práticas na instituição. São restritas ao número de professores da escola ou de uma parcela deles. Apenas uma proposta foi classificada nesta categoria.

Também identificamos 1 trabalho que não trazia informações sobre as iniciativas para a elaboração e o desenvolvimento da proposta o que não permitiu agrupá-lo nestas categorias. No entanto, suas informações foram coletadas e inseridas em nossa caracterização final.

2.1.1. Programas de formação continuada promovidos pelos Sistemas Públicos de Ensino

As secretarias, coordenadorias ou gerências de educação, ao tomarem a iniciativa de desenvolver programas de formação continuada dos professores, têm operado de três formas distintas quanto às construções e/ou adoções de suas propostas. Na grande maioria dos casos (62%), a elaboração dos programas se deu pelas próprias administrações dos sistemas de ensino; 19% dos programas implementados eram propostas elaboradas e disponibilizadas às redes públicas pelo governo federal; e em 19% casos a elaboração dos programas implementados contou com a participação de IES.

Com relação aos espaços utilizados para a realização das ações formativas, podemos dizer que: 52% foram realizadas nas próprias escolas; 24% foram realizadas em outras instituições; 10% realizaram parte das ações formativas na escola e parte em outras instituições; e 14% dos trabalhos analisados não traziam informações sobre os espaços formativos.

Analisando os tipos de ações e de atividades, constatamos que 62% dos programas realizam eventos do tipo cursos e palestras, normalmente oferecidos a um grande número de participantes. Cada ação costuma reunir professores de diferentes escolas e, até mesmo, de diferentes municípios de uma determinada rede de ensino. As descrições feitas nos trabalhos sobre tais ações permitem agrupá-las, segundo as denominações mais utilizadas, ou seja, cursos, concentrados, encontros de estudos intensivos, ciclos reflexivos.

Em 14% dos programas são organizados grupos de estudo que, de modo geral, afirmam ter por objetivo promover a reflexão sobre as práticas pedagógicas e o diálogo entre os pares; outros 14% dos programas fazem uma associação entre os cursos, palestras e grupos de estudo; em 5% dos programas a ação mais utilizada são os encontros para análise e discussão sobre relatos de experiência (os professores elaboram seus relatos escritos individualmente e, em reunião, fazem a leitura deles para todos os colegas; em plenária os professores, diretores e coordenadores “contam as histórias das escolas”, a mediadora faz comentários, ressalta os pontos importantes e fomenta as discussões no grupo; os encontros finalizam com um momento de discussão em plenária). Estes 2 (dois) casos merecem atenção especial por representarem, dentro da amostra, os únicos que trouxeram certo grau de detalhamento das atividades realizadas com os professores; e, em 5% dos trabalhos restantes não trouxeram informações acerca deste tópico.

As informações relativas aos formadores atuantes nesses programas nos permitem dizer que 43% das ações formativas foram realizadas por docentes das IES; em 19% quem assumiu os papéis de formadores foram os próprios professores de sala de aula, ou os coordenadores pedagógicos, ou ainda os técnicos das secretárias, coordenadorias ou gerências de educação; 38% dos trabalhos analisados não traziam informações sobre os profissionais que assumiram a função de formadores.

Com relação às concepções norteadoras dos programas analisados, observamos que 43% dos programas apontam à necessidade de uma formação voltada a processos reflexivos, mediante os quais os professores, juntamente com seus pares, problematizam suas práticas e elaboram novas propostas para a escola e para suas salas de aula; e 57% dos casos as concepções inferidas estão

relacionadas a uma formação mais genérica, que pode se dar distanciada das realidades escolares, sem levar em conta as práticas e necessidades dos professores e da escola.

2.1.2. Ações de formação continuada promovidas por Projetos de Pesquisa

Os projetos de pesquisa caracterizam-se de uma maneira bem diferente dos programas anteriores, pois, 100% dos projetos foram elaboradas por iniciativa de pesquisadores isolados ou de grupos de pesquisa das IES. São esses profissionais que habitualmente assumem, na totalidade das propostas, o papel de formadores.

Identificamos que, todos dos projetos de pesquisa adotaram os grupos de estudo e/ou grupos de trabalho como ação formativa. Do total, 59% afirmam propiciar discussões coletivas, normalmente relacionadas ao ensino de uma determinada área disciplinar entre os professores, e/ou à reflexão sobre suas práticas e/ou elaboração de novas propostas de ensino por meio de atividades como: observações, entrevistas, grupos de discussão, elaborações de projetos, análise de modelos de aula, ou seja, estão diretamente relacionados às práticas de sala de aula dos professores; outros 41% ainda privilegiam estudos de fundamentação teórica, sem explicitar como se dão esses estudos e que relações são estabelecidas com as práticas dos professores e da escola.

Nesses projetos de pesquisa, a concepção de formação está fortemente ligada à idéia de processos reflexivos desenvolvidos em espaços de confrontos e discussão entre os professores nos quais os conhecimentos produzidos atendam às necessidades emergentes dos ambientes de trabalho. Quase a totalidade dos projetos analisados explicita que as mudanças e as inovações no ambiente escolar devem ser resultados perseguidos pelas propostas de FC de professores.

2.1.3. Projetos de formação continuada promovidos pelas unidades escolares

Um único trabalho da amostra relatou experiência de formação continuada baseada em propostas escolares. Este trabalho trouxe informações sobre a formação continuada em 18 Escolas de Ensino Médio de uma rede estadual de ensino. Nestas escolas a formação continuada de professores é uma prática escolar recorrente sem vínculos com as propostas elaboradas ou orientadas pela administração do sistema de ensino. Inferimos que, estas escolas possuem independência e autonomia absoluta no que diz respeito à definição das ações, das atividades, dos recursos, das datas, das cargas horárias e das parcerias utilizadas nos desenvolvimento de seus projetos de formação continuada.

Os dados apresentados como características desta realidade evidenciaram que, de forma majoritária, estas escolas privilegiam seus próprios espaços para a realização das ações formativas, denominados de grupos de estudo, podendo, em alguns casos, também ocorrer ações em outras instituições. Um olhar mais detalhado sobre as ações formativas revela que, se aproximam do que chamamos de cursos e palestras e, assim como nos programas e nos projetos de pesquisa para a formação continuada, não apresentam informações detalhadas sobre as atividades efetivadas com os professores. Quem assume o papel de formador são profissionais de outras instituições, normalmente das IES.

Com relação às concepções sobre FC, pudemos constatar que, de modo geral, as propostas e as práticas estão fortemente relacionadas a idéia de atualização pedagógica, e evidenciam o reconhecimento da importância do desenvolvimento destes processos de forma contínua e prioritariamente dentro do ambiente escolar.

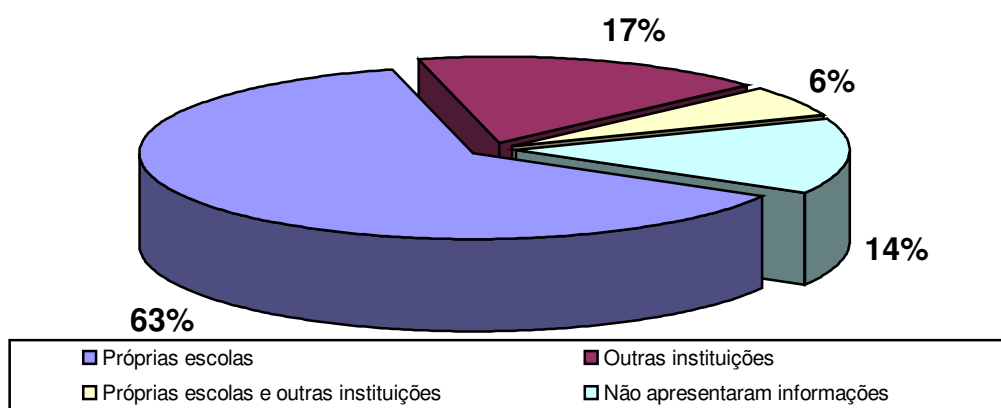
2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIFERENTES PERSPECTIVAS, DIFERENTES REALIDADES

A Partir destas constatações podemos assumir que, as propostas de formação continuada, independente das iniciativas e interesses que lhes deram origem, vêm acontecendo majoritariamente nas próprias escolas. Tanto no Brasil, como no exterior, a constatação básica é de que houve um deslocamento das ações formativas que antes aconteciam prioritariamente fora das escolas, em eventos promovidos por outras instituições, para dentro do espaço escolar.

Contudo, pudemos inferir que a formação continuada se mantém ainda no nível da “formação individual”, mediante a qual o professor procura, de forma isolada, melhorar suas práticas de sala de aula.

Assim, parece que as atividades vêm acontecendo dentro da escola apenas para reduzir custos e facilitar o acesso dos professores, mas não em função da proximidade com as situações de trabalho ou da vinculação com as atividades de cada profissional, do atendimento aos interesses e problemas vivenciados pela escola.

Gráfico 2 – Distribuição das instituições onde os eventos de formação continuada ao realizados



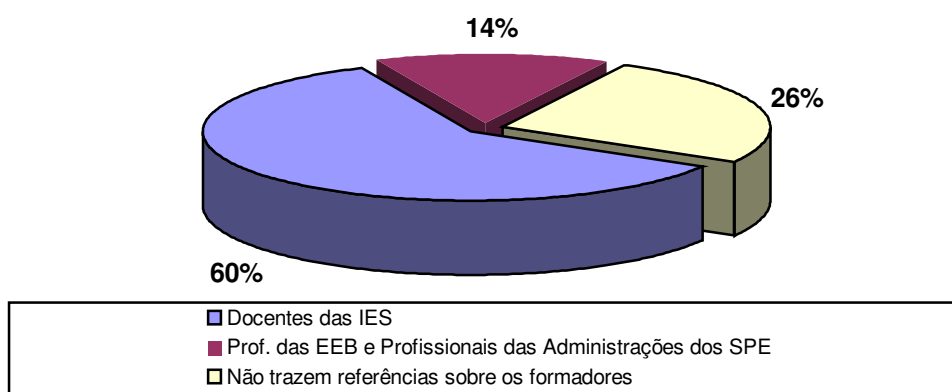
Com relação às ações de formação continuada, chegamos a duas formulações básicas:

- 1) Quando as propostas são elaboradas por iniciativa das secretarias, coordenadorias e gerências regionais ou das próprias escolas, as principais ações realizadas são os *cursos e as palestras*, aproximando-se do *primeiro nível* que favorece uma *formação individual*. Mesmo quando fazem referências aos grupos de trabalho/estudo percebe-se que estão privilegiando uma formação “para a aquisição de diplomas”, onde o foco não está na construção de saberes e competências, mas sim, na aquisição de certificados (títulos), que atendam às exigências da progressão na carreira. Ou ainda, uma *formação fora do trabalho*, onde o professor busca receitas prontas que possam ser transpostas quase que automaticamente para as suas salas de aula.
- 2) Quando as propostas de formação continuada são elaboradas por iniciativa de pesquisadores e de grupos de pesquisa, as ações aproximam-se do *segundo nível de formação* que ocorre em “Grupos de Trabalho”, objetivando a reflexão individual e coletiva sobre as práticas escolares e o estabelecimento de trocas e confronto entre os pares. Observamos que, nestes casos, existe uma maior preocupação com o detalhamento das ações, quase chegando a uma descrição das atividades desenvolvidas. No entanto, as informações ainda são vagas e pouco se consegue saber sobre a dinâmica estabelecida entre formador e professores e entre os próprios professores nestes momentos. Podemos dizer, com algumas restrições, que estas propostas apresentam nuances da formação “ *centrada na instituição*”, no entanto, ainda necessitando, ainda, de avanços significativos para que possam ser classificadas neste modelo.

Com relação aos formadores que vêm atuando junto aos programas e projetos de formação continuada, ficou evidenciado que são os docentes das IES

que assumem a maior parte da realização das ações previstas, ficando apenas uma pequena parcela delas a cargo de professores de Escolas Educação Básica (EEB) e de profissionais ligados às administrações dos SPE.

Gráfico 3 – Distribuição percentual dos formadores atuantes nas propostas de Formação continuada de professores segundo suas instituições de trabalho



Estes resultados são coerentes com os modelos de formação identificados anteriormente, pois reforçam a idéia de que os conhecimentos válidos são aqueles produzidos fora do espaço escolar, normalmente nas IES, e, portanto, de que os formadores mais “habilitados” para atuarem nas ações formativas são os professores dessas instituições. Mesmo que estes, não tenham proximidade e familiarização com as particularidades de cada escola e de cada grupo de professores.

Esta evidência, também pode estar associada ao fato dos professores, ao se colocarem na condição de aprendizes, “retomam” suas concepções acerca da aprendizagem ainda ligadas a um “modelo clássico” de formação, centrado num processo de “transmissão de conhecimentos”. Ou seja, espera-se que os formadores atuem como professor tipicamente tradicional.

Diante da importância da figura do formador nos processos formativos, causou-nos estranheza que em 26% dos trabalhos apresentados não haja informações sobre os **formadores** que atuaram nos encontros formativos. Mesmo nos trabalhos que apresentaram informações a este respeito, houve apenas

referências às instituições de origem desses formadores. Foram praticamente inexistentes as informações acerca do perfil, das práticas e das concepções sobre formação continuada desses profissionais, o que, em nosso entendimento, condiciona os resultados obtidos com a formação continuada.

Com relação às **concepções de formação continuada**, podemos concluir que as concepções norteadoras das propostas de formação continuada de professores, realizadas em diversas realidades educacionais brasileiras, estão pautadas em três idéias básicas. A primeira associa a formação continuada a processos reflexivos, desenvolvidos em espaços de confrontos e de discussão entre os professores, nos quais os conhecimentos produzidos devem atender, prioritariamente, às práticas de sala de aula, sem estabelecer ligações com as necessidades escolares de forma mais ampla; a segunda entende a formação continuada de professores de forma mais genérica, podendo ocorrer distanciada das realidades escolares, sem levar em conta as práticas e necessidades dos professores e da escola; a terceira, vincula a formação continuada à noção de atualização pedagógica, na qual o objetivo principal é ter acesso aos estudos, às pesquisas e, portanto, aos conhecimentos mais recentes produzidos no campo educacional, independente destes conhecimentos servirem ou não como instrumental para mudar as realidades onde a escola está inserida.

Todas as propostas, independentemente de serem programas ou projetos de formação continuada, fazem referências ao tempo de duração e à quantidade de ações, tendo como característica marcante à tríade “início, meio e fim”, mas deixam de evidenciar expectativas de continuidade. As propostas são efetivamente marcadas pela fragmentação de suas ações, sugerindo uma formação “(des)continuada” e fortemente associada à idéia de acúmulo ou somatório de ações formativas.

No capítulo seguinte apresentaremos algumas características da realidade pesquisada, procurando situar o leitor neste contexto assim como pretendemos mostrar o caráter de continuidade que este trabalho apresenta.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, realizamos uma breve retomada do percurso que estamos percorrendo há alguns anos em nossos estudos sobre formação continuada de professores. Apresentaremos, portanto, um panorama do contexto local de Santa Maria/RS sobre a formação continuada de professores da rede pública de ensino, no momento em que nos propusemos a realizar este estudo.

3.1. CARACTERÍSTICAS DA REALIDADE ESTUDADA

Como mencionado anteriormente, há alguns anos estamos desenvolvendo nossos estudos com o intuito de compreender os processos de formação continuada na realidade do município de Santa Maria e região.

Assim, iniciamos esta pesquisa em posse de alguns resultados obtidos no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa “Condicionantes para Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: articulando Formação Inicial e Formação Continuada de Professores” – COTESC, de 2004 a 2005, envolvendo as 18 (dezoito) Escolas Estaduais de Ensino Médio da zona urbana Santa Maria. Esses resultados foram o ponto de partida para este estudo, em função de termos realizado uma primeira caracterização das concepções sobre formação continuada de professores prevalentes nas falas dos membros das equipes diretivas, assim como, das práticas de formação continuada por eles incentivadas e desenvolvidas. Estes profissionais, ao assumirem a função de gestores de escolas, tomam para si a responsabilidade de viabilizar as ações escolares,

tornam-se atores indispensáveis na elaboração de propostas efetivas para todo o funcionamento da escola, incluindo ações de formação continuada de professores.

Incluimos os membros das equipes diretivas em nossos estudos, por acreditarmos que as práticas de formação continuada existentes, enquanto práticas escolares podem e devem estar sendo guiadas pelas suas próprias concepções de formação continuada de seus professores.

As análises realizadas neste estudo preliminar nos permitiram identificar que, a formação continuada acontecia dentro das próprias escolas e, por mais fossem realizadas, majoritariamente, por meio de palestras, reuniões pedagógicas, cursos, etc, os encontros eram comumente denominados de “grupos de estudo” ou “dias de formação”.

Normalmente, estes encontros aconteciam de forma regular (semanais, quinzenais ou mensais), podendo os professores ser convidados ou convocados a participar.

Nestes contextos escolares a formação continuada de professores, de forma geral, era vista como uma oportunidade de atualização pedagógica e que, segundo TERRAZAN, SANTOS E LISOVSKI,

O termo “atualização pedagógica” associado aos tipos de eventos explicitados, aponta uma concepção de Formação Continuada que tem como referência o contato com “novos” conhecimentos, produzidos fora da Escola, cabendo aos que nela trabalham a sua “apropriação” em eventos da área, ou por meio de atividades vinculadas às Universidades. No entanto, já é consensual, na comunidade educacional, que, os conteúdos e as temáticas trabalhadas nesses eventos, apesar de relevantes e de extrema importância para os avanços no campo educacional, não atendem às necessidades específicas de cada professor e/ou de cada escola. (2005, p. 5)

Destacamos que, uma pequena parcela dos profissionais investigados apontou como expectativa que a formação continuada fosse um “processo reflexivo”, que acontecesse em espaços organizados e desenvolvidos pela própria escola. Contudo, essa idéia, pareceu não impulsionar as ações formativas realizadas nos ambientes escolares.

As concepções dos gestores sobre formação de professores e a sobre a produção de conhecimentos estavam sendo determinantes para os modelos adotados nestas escolas, pois, tais modelos pautavam-se na idéia de que a formação continuada deveria garantir, quase que unicamente, acesso aos conhecimentos teóricos produzidos fora dos espaços escolares, ou a temas relacionados às práticas sociais mais gerais dos indivíduos (motivação para a vida, saúde, religião, entre outros), não estando necessariamente relacionados às questões pedagógicas.

Com o intuito de compreendermos em que medida estes processos formativos estão em consonância ou são decorrência de políticas públicas, analisamos parte da legislação em vigor no Estado do Rio Grande do Sul.

Consultamos na legislação Estadual, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação e o Documento 04 emitido pela 8ª Coordenadoria Regional da Educação, a fim de encontramos as bases legais que orientam e/ou impulsionam a formação continuada dos professores da Rede Estadual de ensino.

O Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul em seu Artigo 3, determina que a Carreira do Magistério Público Estadual tem como princípios básicos:

“I - Profissionalização, entendida como dedicação ao Magistério, para o que se tornam necessárias:

a) qualidades pessoais, **formação adequada e atualização constante** (grifo nosso), objetivando o êxito da educação e acessos sucessivos na Carreira;

IV - Valorização da qualificação decorrente de cursos e estágios de formação, atualização, aperfeiçoamento ou especialização.”

Estes princípios relacionam a qualificação do ensino com a formação dos professores, ressaltando a sua importância quando coloca esta mesma formação, como fator determinante para a valorização profissional e para a ascensão funcional destes profissionais.

A valorização, mencionada acima, acontece por meio da promoção na carreira, que se dá de duas maneiras: por antiguidade e/ou por merecimento. Este último entendido, nesta mesma lei, como:

“Art. 29 - Merecimento é a demonstração, por parte do professor ou especialista de educação do fiel cumprimento de seus deveres e da eficiência no exercício do cargo, **bem como da contínua atualização e aperfeiçoamento para o desempenho de suas atividades** (grifo nosso), avaliados mediante um conjunto de dados objetivos.”

Também fazemos referência aos Artigos 62, 91 e 102 que tratam respectivamente dos direitos, das licenças para a qualificação e da qualificação propriamente dita, os quais determinam que:

“Art. 62 - São direitos do pessoal do Magistério Público Estadual:

VI - ter assegurada oportunidade de freqüentar cursos de formação, atualização e especialização profissional;

Art. 91 - A licença para a qualificação profissional consiste no afastamento do professor ou do especialista de educação de suas funções, sem prejuízo de seus vencimentos, assegurada sua efetividade para todos os efeitos da Carreira, e será concedida:

I - para freqüência a cursos de formação, aperfeiçoamento ou especialização formal;

II - para participação em congressos, simpósios ou outras promoções similares, no País ou no estrangeiro, desde que referentes à educação e ao Magistério.

Art. 102 - A Secretaria da Educação e Cultura, visando à maior qualidade do ensino favorecerá a freqüência do membro do Magistério a cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização e a outras atividades de atuação profissional, de acordo com os programas prioritários do Sistema Estadual de Ensino e com as normas para esse fim estabelecidas.” ESTATUTO E PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO (LEI Nº 6.672, DE 22 DE ABRIL DE 1974)

Como forma de impulsionar as políticas educacionais, a Secretaria da Educação estabelece diretrizes, objetivos e metas de desempenho à Educação Estadual do Rio Grande do Sul por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação. No qual, está definido como uma das prioridades para as ações do Sistema de Ensino como um todo e das escolas particularmente, que a formação inicial e continuada de professores é prerrogativa para a qualificação do ensino e a valorização do Magistério público. Fica definido que no Estado do Rio Grande

do Sul, a Sistema Educacional empenhará esforços, nos próximos anos, objetivando:

- “Priorizar a formação continuada do magistério de forma articulada com a avaliação externa do rendimento escolar do aluno e a melhoria da qualidade do ensino, promovendo ações conjuntas com as universidades e outras instituições de educação superior (grifo nosso).
- Garantir a formação inicial e continuada (grifo nosso) de forma a superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática, apontando para a importância dos novos saberes” PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (2004, p.94-99)

Como forma de assegurar aos professores as determinações e orientações contidas nos documentos citados acima, a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul emitiu um documento denominado “Pressupostos Pedagógicos”- Doc.04/2004 de abril de 2004 – contendo orientações para a efetivação da formação continuada dos professores. Na região de Santa Maria este documento foi divulgado, junto às escolas, pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Este documento propõe às escolas que organizem seus processos de formação continuada baseadas nas seguintes orientações:

- “Na perspectiva de fortalecimento das relações educador-educador sugerimos algumas iniciativas possíveis para exercícios coletivos de crescimento e auto-desenvolvimento profissional:
 - Discussões regulares do Projeto Pedagógico e Regimento Escolar;
 - Envolvimento em Cursos de Pós-Graduação;
 - Seminários intra-escolares para relatos e de experiências educativas de sucesso;
 - Reuniões por área de conhecimento e séries;
 - Eventos inter-escolares para relatos de propostas de êxito;
 - Produção de textos a partir de discussões realizadas, por escola, acerca de temáticas emergentes;
 - Socialização de experiências obtidas por meio de participação em eventos científicos;
 - Formação de grupos de estudo, por escola e/ou em convênio com Instituições de Ensino Superior e Órgãos Coordenadores do Sistema de Ensino;
 - Participação em projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão universitária. (PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS”- DOC.04/2004 DE ABRIL DE 2004)

O Plano Estadual de Educação estabelece que a valorização do magistério se dará a partir de ações voltadas à qualificação da formação dos professores, assim como, à melhoria de suas condições de trabalho. Outro aspecto importante relação estabelecida entre a valorização do magistério e a constituição e/ou atualização dos Planos de Carreira do Magistério Público contemplando em seu texto a promoção por meio da participação em eventos de formação continuada.

As orientações acima demonstram, em certa medida, as concepções norteadoras das políticas educacionais instituídas. Mostram-se favoráveis a modelos de formação que transcendam os cursos e eventos pontuais, muito praticados e difundidos nas redes de ensino. Fazem também, referência a um processo de formação continuada que possibilite a aproximação dos estudos teóricos com as práticas docentes.

Podemos dizer, baseados na legislação, que a formação continuada dos Professores deve ser fomentada e oportunizada pelos Sistemas de Ensino, destituindo a cultura de que é o professor o maior responsável pelo seu processo de desenvolvimento em serviço, eximindo, assim o Estado desta responsabilidade. Sinalizam também que esta formação não deve acontecer afastada de discussões sobre a implementação de políticas de valorização e profissionalização docente, ou seja, que o Sistema de Ensino deve contemplar em seus Estatutos e Planos de Carreira, formas de promoção e valorização dos professores que participem de “aperfeiçoamento profissional continuado”, ressaltando ainda que esta participação deverá ser custeada pelo próprio Sistema de Ensino.

Há, também referências a necessidade de institucionalização de práticas colaborativas entre as Escolas e as Instituições Formadoras. Destacamos ainda, que os pressupostos que sustentam estas orientações sinalizam que estes processos devem objetivar o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de trabalhar coletivamente, ressaltando, a importância de um trabalho coletivo, voltado às práticas e experiências dos professores e constituído a partir dos problemas e dificuldades enfrentados pelos professores no desempenho de suas atribuições.

Observamos que a legislação vigente não estabelece relações entre o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento institucional da escola. Trata exclusivamente da formação continuada dos professores.

Estas evidências nos instigaram a ampliar e aprofundar estes estudos, no intuito de compreendermos com mais profundidade os aspectos condicionantes destes processos. Por isso como já foi assumido na introdução “nos propusemos a estudar o desenvolvimento e o funcionamento dos encontros formativos nos ambientes escolares, a fim de identificar condicionantes para a constituição desses espaços em ambientes propícios à identificação e resolução de problemas vivenciados pelos professores em suas práticas pedagógicas.”

3.2. PROBLEMA DE PESQUISA

Em função do objetivo proposto, formulamos o problema que estrutura este estudo e o apresentamos a seguir:

Que aspectos caracterizam e que aspectos condicionam a elaboração e a realização dos processos de formação continuada de professores nas Escolas de Educação Básica de Santa Maria e quais relações se estabelecem entre eles?

Para auxiliar no enfrentamento desse problema, elaboramos 4 questões de pesquisa orientadoras para o estudo:

- 1) O que sustenta e como ocorre a organização dos processos formativos de professores nas escolas investigadas?
- 2) Como acontece e que aspectos marcam o funcionamento dos encontros formativos das escolas investigadas?
- 3) Que relação se estabelece entre as concepções de formação continuada dos formadores e dos professores e como estas relações condicionam as práticas de formação realizadas nas escolas investigadas.

- 4) Em que medida a formação continuada de professores realizada nas escolas investigadas possibilita a identificação e a resolução de problemas vivenciados nestes contextos escolares?

3.3. UNIVERSO DA PESQUISA

No primeiro trimestre do ano de 2006 foi iniciado um outro Projeto de Pesquisa “Dilemas e perspectivas para a inovação educacional na educação básica e na formação de professores” - DIPIED, que objetivou dar continuidade aos estudos realizados no Projeto COTESC, já citado anteriormente. O objetivo básico desse projeto é subsidiar o estabelecimento de parâmetros a serem oferecidos às diversas instâncias dos Sistemas Público de Ensino, a fim de contribuir para a institucionalização de políticas públicas que viabilizem a construção autônoma ou adoção crítica de propostas inovadoras sustentadas pelas próprias unidades escolares, para o desenvolvimento de práticas escolares de naturezas diversas.

Como parte das ações para alcançar o objetivo acima previu-se uma caracterização das práticas escolares realizadas nos ambientes das Escolas de Educação Básica de Santa Maria/RS, identificando e classificando aquelas que visem melhorias na educação escolar, segundo três eixos: (1) Organização dos espaços e tempos escolares; (2) Práticas didático-pedagógicas realizadas nas Escolas de Educação Básica; (3) Processos formativos de professores desenvolvidos no âmbito das escolas.

Este Projeto DIPIED tem como universo de pesquisa as 33 Escolas de Estaduais de Educação Básica da zona Urbana de Santa Maria e 12 Escolas Municipais de Educação Básica selecionadas em função de atenderem a Educação de Jovens e Adultos, que também representa uma das temáticas foco de estudos deste projeto.

Por universo da pesquisa entendemos como sendo o somatório de todas as fontes de informações definidas a priori, que podem ser representadas por

sujeitos, espaços ou documentos e por amostra entendemos uma parte da totalidade do universo e deve ser selecionada a partir de critérios, regras ou plano pré-estabelecido. A amostra de pesquisa deve ser, a um só tempo, viável de ser analisada, tomando como referência, prazos e recursos e representativa o suficiente para atender ao(s) objetivo(s) central(ais) do estudo proposto.

Assim, nesta pesquisa trabalhamos com um universo potencial constituído por:

- 33 Escolas Estaduais de Educação Básica da zona urbana
- 12 Escolas Municipais de Educação Básica;
- 45 profissionais responsáveis pela organização da formação continuada nas EEB (mínimo 1 por escola);
- Todos os professores que participam dos encontros formativos (este total só é possível obter após os encontros realizados, tendo em vista que a própria escola não tem uma previsão de quantos professores participarão dos encontros).
- Todos os encontros formativos realizados durante o ano letivo por nas 45 EEB.
- Todos os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos (este total só é possível saber mediante os calendários das escolas).

Apesar de termos a possibilidade de investigarmos também as escolas municipais, procuramos como forma de delimitar nosso universo, mantermos-nos investigando apenas as escolas estaduais. Tendo em vista, que já tínhamos uma aproximação com estas escolas em função de outras pesquisas anteriores.

3.4. DEFINIÇÃO DAS ESCOLAS “ESPAÇOS DA PESQUISA”

Retomamos no início do ano de 2006, o contato com as escolas a fim de realizarmos um novo levantamento, abrangendo todas as 33 Escolas Estaduais

de Educação Básica da zona urbana de Santa Maria, sobre as ações de formação continuada previstas em seus planejamentos para o ano de 2006.

Nossa intenção inicial era identificar as escolas que realizariam a formação continuada durante o ano de 2006 por meio de encontros nos espaços escolares para então constituirmos um mapeamento dos dias da semana, turnos e horários de realização destes encontros. A partir das informações levantadas em nosso primeiro contato com estas escolas evidenciamos e apresentamos a seguir alguns critérios adotados pelas escolas para planejar a realização dos processos de formação continuada de professores.

3.4.1. Escolas Estaduais

Das escolas estaduais obtivemos as seguintes informações com relação aos dias e turnos de realização dos encontros:

- 1 escola na terça-feira
 - Esta escola realizava em um turno.
- 14 escolas nas quartas-feiras:
 - 2 realizaram nos três turnos – manhã, tarde e noite
 - 2 em dois turnos – manhã e tarde
 - 4 em um turno - tarde
 - 6 não especificaram o turno.
- 2 escolas nas quintas-feiras
 - 1 escola em dois turnos – manhã e tarde
 - 1 em um turno - tarde
- 1 escola nas sextas-feiras - noite
- 6 escolas aos Sábados:
 - 2 escolas em um turno - manhã
 - 4 não especificaram turno.

- 3 escolas às quartas-feiras e aos sábados:
 - 1 escola realizou em um turno de quarta e aos sábado;
 - 2 escola realizou em dois turnos de quarta e aos sábado
- 3 escolas não disponibilizaram informações.
- 3 escolas assumiram que não realizariam os encontros.

Com relação aos horários de realização existe um certo regramento nesta rede, quanto aos dias da semana e os horários de realização dos encontros.

- pela manhã – 10h30min – 12h
- à tarde – 16h30min – 16h
- à noite – 19h – 21h
- aos sábados – 8h30min - 11h30min

Cabe ressaltar que, os horários mencionados de segunda-feira a sexta-feira não são disponibilizados apenas para a formação continuada, as escolas intercalam reuniões pedagógicas e encontros formativos. Ou seja, a maioria não disponibiliza os calendários com as datas em função de marcarem os encontros de acordo com a disponibilidade dos professores e dos formadores.

Estas informações nos permitem dizer que a formação, de maneira geral, é organizada privilegiando aqueles professores que estão na escola durante o turno de realização do encontro. Com relação à oferta dos encontros chegamos a algumas evidências importantes de serem ressaltadas, para que possamos compreender melhor a lógica estabelecida nas escolas para a organização das ações de formação continuada dos professores.

- 10 escolas não informam os turnos de funcionamento. Esta informação pode ser uma sinalização de que nestas escolas não existe uma rotina estabelecida para a realização dos encontros formativos, fato que, em nosso entendimento é um fator que dificulta que os professores consigam organizar seus tempos e fazer previsões de suas atividades na escola

- 7 escolas conseguem oferecer encontros em 2 ou 3 turnos, o que pode garantir que todos os professores consigam acompanhar as ações formativas desenvolvidas nestas escolas. Esta situação vivida nestas escolas, pode ser considerada uma boa estratégia da organização dos tempos de formação, em função de constituírem grupos menores de professores, que em nosso entendimento são mais adequados para os espaços existentes nas escolas e também em função de facilitarem discussões e produções conjuntas.
- 8 escolas realizaram a formação continuada dos professores em apenas um turno de funcionamento, que ao contrário das 7 escolas acima, pode estar privilegiando apenas um pequeno grupo de professores da escola, tendo em vista que não é tradição, por parte dos professores, retornar à escola no turno oposto em que estão em salas de aula e ainda que muitos professores completam suas cargas horárias em outras escolas.

Consideramos que é significativo o número de escolas que vem oferecendo a formação continuada aos professores, mesmo que ainda deficitária e com consideráveis ajustes a serem feitos, podemos dizer que a formação continuada já está na escola e isto é, sem dúvida, um passo importante para que se possa pensar na melhoria da qualidade destes espaços.

Cientes de que o universo da pesquisa estava muito além de nossa capacidade de investigação definimos alguns critérios para procedermos com a escolha das escolas e delimitar o espaço da pesquisa, são eles:

- As escolas com um histórico de no mínimo de 2 anos de efetivação no espaço escolar;
- As escolas que tinham uma regularidade e frequência semanal ou quinzenal para os encontros;
- As escolas onde os dias e horários de formação fossem desencontrados, tendo em vista o grande número de encontros nos mesmos dias e horários.
- As escolas que aceitassem a presença de um observador em seus grupos de estudo.

Estes critérios permitiram selecionar 3 Escolas Estaduais para constituírem nosso espaço de pesquisa.

- Escola Estadual de Educação Básica Padre Caetano
- Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Érico Veríssimo.
- Colégio Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha

Concomitantes ao desenvolvimento desta etapa, de definição das escolas, vivenciamos três situações que alteraram o curso do andamento deste estudo.

A primeira situação foi o fato de termos recebido um convite para orientar e acompanhar o processo de construção de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao CAIC Luizinho de Grandi.

A Secretaria Municipal de Educação do Município de Santa Maria tem solicitado às Escolas sob sua administração que elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Diante desta situação esta escola solicitou, à Universidade Federal de Santa Maria, auxílio e orientações para a elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico.

Como temos realizado nos últimos anos alguns trabalhos sobre este documento escolar, fomos convidados a realizar o trabalho junto a essa escola. A proposta inicial da escola era a realização de um ciclo de palestra, nas quais fossem tratadas temáticas que contribuíssem para a elaboração do PPP, e também pudessem validar os encontros como o processo de formação continuada dos professores da escola.

Como concebemos de elaboração do PPP como um processo pelo qual os professores, juntamente com representantes de todos os outros segmentos da escola, elaboram suas propostas de mudanças e melhorias. Este processo é, essencialmente de caráter coletivo e além de ter como produto final o documento formalmente elaborado, também deve propiciar aos membros de uma determinada comunidade escolar a possibilidade de se formar coletivamente, assumidos este processo visando proporcionar a escola uma vivência orientada pro estes princípios.

Este processo estava previsto para se desenvolver durante 3 encontros, aos sábados, e outros intercalados com as reuniões pedagógicas, às quartas-feiras, sendo que os encontros dos sábados estavam caracterizados como os encontros formativos, que deveriam garantir aos professores certificados de participação em processo de formação continuada. Assim esta escola foi incluída em nossa amostra.

A segunda situação enfrentada, foi o começo de uma greve na Rede Estadual que resultou na interrupção de nossas atividades por aproximadamente 4 meses. Pretendíamos dar início a coleta de informações (observações e entrevistas individuais e coletivas) junto às escolas e aos seus sujeitos em Maio de 2006, no entanto, como já vimos, ocorreu na paralisação das atividades escolares justamente neste mês.

As atividades escolas ficaram paralisadas de Maio a Agosto de 2006 e, ao retornarem tiveram que alterar seus calendários escolares, estendendo o ano letivo até o mês de Janeiro de 2007.

Sabemos que este tipo de acontecimento traz alterações significativas para as ações escolares, que, por mais que se busquem ajustes para suas continuidades, não se efetivam no formato de anos tidos como normais.

Em vista disso, os encontros formativos, começaram em meados de agosto para algumas escolas e em Setembro para outras. E em outras não chegaram a ser realizados.

É importante que se consiga esclarecer que houve um comprometimento do na quantidade e na regularidade dos encontros com a condensação do ano letivo em menos meses.

Para situarmos o leitor, a esta altura do trabalho estávamos chegando a metade de Setembro e as escolas, campo de nossa pesquisa, ainda não tinham começado seus encontros formativos. A coleta de informações transcorria normalmente apenas na Escola Municipal.

A terceira situação foi vivenciada no retorno do andamento das atividades escolares. Com o fim da greve voltamos a contatar as escolas e solicitamos seus novos calendários de encontros para que pudéssemos organizar nossa coleta de informações. Foi quando, na data prevista para iniciarmos a coleta, junto a Escola

Estadual de Educação Básica Padre Caetano, fomos comunicados que a Direção da escola não mais permitiria nossa inserção nos grupos de estudo, baseados no argumento de que a presença do pesquisador poderia interferir no comportamento dos professores e do formador. Segundo a direção, estavam experimentando uma nova forma de funcionamento para os encontros formativos, nos quais o papel de formador seria assumido pelo coordenador pedagógico e isto representava um fator de insegurança para todos os envolvidos. Assim, a equipe diretiva da escola considerou que seria melhor não permitir nossa presença nos grupos.

Tivemos então que retornar o contato com as Escolas Estaduais procurando identificar outras escolas que se enquadrassem nos critérios definidos a priori. Esta nova investida resultou na inclusão de mais uma escola, que decidira fazer a formação apenas no segundo semestre de 2006, com encontros as nas sextas-feiras à noite, o que possibilitava incluí-la como espaço de pesquisa.

Delimitamos, assim nossos espaços de pesquisa, considerando todas as possibilidades existentes no momento. A seguir apresentaremos uma breve caracterização das escolas escolhidas.

3.4.3. ESCOLAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

A seguir apresentaremos algumas características das escolas escolhidas como espaços para o desenvolvimento deste estudo. Adiantamos que estas informações foram coletadas mediante a realização de entrevistas com os profissionais responsáveis pela formação continuada nestas escolas.

3.4.3.1. Colégio Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha

Esta escola está localizada no centro da cidade, em um bairro constituído por uma comunidade de classe média. É uma escola de grande porte que

funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, e atende mais de 2000 alunos oriundos de diferentes bairros da cidade e de diferentes classes sociais. Possui Ensino Médio e Cursos Técnicos. Seu corpo docente é constituído por aproximadamente 140 professores.

Seus encontros aconteceram às quartas-feiras, das 17 horas às 19 horas. Apresentou em média a participação de 25 professores por encontro. Este grupo era composto por professores do Ensino Médio das diferentes áreas disciplinares

3.4.3.2. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Érico Veríssimo

Esta escola está localizada em um bairro de periferia, constituído por uma comunidade que se pode dizer, de baixa condição sócio-econômica. É uma escola de médio porte, que funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite e, atende um total de 900 alunos, oriundos da comunidade local, distribuídos em classes de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Seu corpo docente é constituído por 76 professores.

Seus encontros aconteceram às quartas-feiras, das 17 horas e 30 minutos às 19 horas. Apresentou em média a participação de 20 professores por encontro. Este grupo era composto por professores do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos das diferentes áreas disciplinares.

3.4.3.3. Instituto de Educação Olavo Bilac

Esta escola está localizada no centro da cidade, em um bairro constituído por uma comunidade de classe média. É uma escola de grande porte que funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, e atende mais de 2000 alunos oriundos de diferentes bairros da cidade e de diferentes classes sociais. Ministra Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Curso Normal, Ensino Médio e Pós Médio e Educação de Jovens e Adultos. Seu corpo docente é constituído por aproximadamente 128 professores

Seus encontros aconteceram às Sextas-feiras, das 19 horas às 21 horas, nos quais a média de participação de 30 professores por encontro. Este grupo era composto por uma maioria de professores da Educação de jovens e adultos e alguns professores do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que os professores que estão atuando na Educação de Jovens e Adultos, são oriundos do Ensino Fundamental e Médio, e em alguns casos exercem a profissão em dois níveis de ensino. Não existe uma formação específica para os professores da Educação de Jovens e Adultos, por mais que esta modalidade de ensino tenha peculiaridades muito diferentes de todas as outras.

3.4.3.4. Escola Municipal de Ensino Fundamental, junto ao CAIC Luizinho de Grandi.

Esta escola está localizada em um bairro de periferia constituído por uma comunidade que se pode dizer, de condição sócio-econômica muito baixa, junto a um Centro de Atendimento e Integração da Criança (CAIC). É uma escola de médio porte, que funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite, atende aproximadamente 600 alunos, oriundos da comunidade local, distribuídos em classes de Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e Educação de Jovens e Adultos. Seu corpo docente é constituído por 46 professores.

Seus encontros aconteceram 3 aos Sábados, das 8 horas e 30 minutos às 11 horas e 30 minutos. Teve em média a participação de 42 professores por encontro. Este grupo era composto por professores do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos das diferentes áreas disciplinares.

Para finalizarmos este capítulo, apresentaremos a seguir uma síntese de alguns condicionantes para a participação dos professores nos encontros de formação continuada.

Quadro 1 - Condicionantes para a participação dos professores nos encontros formativos nos espaços escolares

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
<ul style="list-style-type: none"> • A maioria das escolas prevê horários para a realização de encontros formativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • A falta de horários próprios para a realização dos encontros de formação continuada, pois os horários existentes não são disponibilizados apenas para a formação continuada; as escolas intercalam reuniões pedagógicas e encontros formativos. • A falta de um calendário fixo para a realização dos encontros formativos, em função de marcarem os encontros de acordo com a disponibilidade dos professores e dos formadores.
<ul style="list-style-type: none"> • Algumas escolas ofertam os encontros de formação continuada em 2 ou 3 turnos, o que pode garantir que todos os professores consigam acompanhar as ações formativas desenvolvidas nestas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A oferta de apenas um turno, para a realização dos encontros formativos pode privilegiar apenas um pequeno grupo de professores da escola, tendo em vista que não é tradição, por parte dos professores, retornar à escola no turno oposto em que estão em salas de aula e ainda que muitos professores completam suas cargas horárias em outras escolas. • Neste caso, a formação continuada, de maneira geral, é organizada privilegiando aqueles professores que estão na escola durante o turno de realização do encontro.

No capítulo seguinte apresentaremos o processo de construção e utilização dos instrumentos e os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

4 ABORDAGENS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos alguns aspectos teóricos que fundamentam a abordagem adotada e os procedimentos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

4.1. NATUREZA DA PESQUISA

Nesta parte do texto discutimos alguns elementos que ajudam a situar nosso estudo conforme os pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa. Na educação, a pesquisa qualitativa começou a se popularizar entre os pesquisadores brasileiros da área na década de 1980. A partir desse período, surgiram diversas publicações que apresentam e discutem procedimentos metodológicos (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986; TRIVINOS, 1987; ANDRÉ, 1995; RICHARDSON, 1999; GOLDENBERG, 2003; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; entre outros) para uso na pesquisa em educação sob a abordagem qualitativa.

Esta abordagem busca procedimentos de investigação que imputem um caráter de rigor e confiabilidade às investigações que têm como objeto os fenômenos sociais caracterizados, especialmente, pela complexidade e pelo caráter mutável das situações vividas em um determinado tempo e espaço.

Não queremos dizer com isso que, ao adotar a pesquisa qualitativa, o pesquisador se desobriga de um planejamento detalhado e da definição clara de

objetivos; adotamos esta abordagem em função do tipo de informações que nos propomos coletar e da forma como percebemos ser necessário analisá-las.

Uma pesquisa, independente da abordagem de referência, deverá conter os seguintes aspectos:

(a) o que se pretende investigar (o problema, o objetivo ou as questões do estudo; (b) como se planejou conduzir a investigação de modo a atingir o objetivo e/ou as questões propostas (procedimentos metodológicos; e (c) porque o estudo é relevante em termos de contribuições teóricas e/ou práticas que o estudo pode oferecer). (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998; 1998, p.149)

E, ainda ter definido claramente “o foco, o quadro teórico, o design (desenho), o cronograma e as contribuições para a área” (idem, p.149).

Diante desta breve discussão sobre a abordagem de pesquisa adotada, suas possibilidades para estudos no campo dos fenômenos sociais, assumidos nosso estudo como uma pesquisa qualitativa que, em nosso entendimento, se afina com a natureza de nossos espaços, sujeitos e objeto de estudo.

4.2. FONTES DE PESQUISA

Neste trabalho, buscamos a definição das fontes de pesquisa a partir das questões norteadoras deste estudo, para então, identificar as informações relevantes para respondê-las. Assim foram definidas como fontes de informações desta pesquisa:

Sujeitos:

- Professores que participam dos encontros formativos na EEB;
- Profissionais responsáveis pela organização e realização da formação continuada nas EEB;

- Profissionais convidados para assumirem o papel de formadores nos encontros formativos.

Espaços:

- Encontros formativos realizados nas EEB

Documentos:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul;
- Plano Estadual de Educação.
- Documento 04 emitido pela 8ª Coordenadoria Regional da Educação.

A partir da definição dos sujeitos, dos espaços e dos documentos junto aos quais necessitávamos coletar informações definimos como instrumentos de coleta: observações, entrevistas individuais e entrevistas coletivas, questionários e roteiros para análise textual. O uso dos instrumentos ficou organizado da seguinte maneira:

- Observações para coleta junto aos encontros formativos.
- Entrevistas individuais para a coleta junto aos profissionais responsáveis pela organização da formação continuada na escola;
- Entrevistas individuais para a coleta junto aos profissionais que foram convidados para realizarem os encontros formativos.
- Grupo Focal foram utilizados para a coleta junto aos grupos de professores que participaram dos encontros formativos. Com este instrumento procuramos garantir a maior representatividade possível das falas de professores neste estudo.
- Questionários para a coleta junto aos professores da escola.
- Análise textual para a coleta de informações junto aos documentos.

4.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Decidimos por incluir nesta pesquisa entrevistas coletivas e individuais pelo fato de possibilitarem a coleta das representações pessoais dos sujeitos envolvidos na organização e no desenvolvimento dos processos formativos na Rede Pública de Ensino. Também adotamos observações, por se destacarem como vantagem para esta pesquisa ao possibilitarem o registro simultâneo dos comportamentos e das condições físicas e sociais em que ocorrem. Situação esta, fundamental para a compreensão dos procedimentos adotados para o funcionamento dos encontros formativo. Os questionários foram utilizados por serem instrumentos de grande alcance e permitirem levantamentos e caracterizações de um grande grupo de sujeitos.

4.3.1. Orientações teóricas para o uso de observações

Podemos dizer que a observação é um procedimento que depende exclusivamente dos sentidos para o levantamento dos dados sobre um determinado fato, objeto ou sujeito. Passa a ter um caráter científico no momento em que adota alguns procedimentos que possam justificar e validar as constatações feitas e os resultados produzidos. Apontamos algumas das vantagens da observação em pesquisas que têm como objeto de estudo fenômenos sociais. São elas:

- Possibilita verificar diretamente o fenômeno e associar a ele falas, atitudes, comportamentos, e as condições físicas em que ocorrem;
- Permite chegar mais perto das representações e significados que os sujeitos atribuem aos fatos e às situações observadas;
- Contribui para a delimitação do problema de pesquisa, associando outras técnicas de coleta de dados. Principalmente nos casos

onde os espaços de pesquisa são, ainda, desconhecidos pelo pesquisador;

- Permite coletar informações em situações em que é impossível uma comunicação direta.

O fato das observações dependerem dos sentidos, ou seja, da capacidade do pesquisador em fazer uso destes na seleção e na classificação das informações demanda necessariamente a inserção do pesquisador no espaço de pesquisa. Isto nos permite apontar algumas recomendações e cuidados importantes para o uso deste instrumento, quais sejam:

- A presença do pesquisador nos espaços pesquisados pode provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas;
- A interpretação pessoal do observador, como único ponto de apoio, pode decorrer em interpretações baseadas nas preferências do pesquisador e não nos aspectos determinantes para resolver a problemática da pesquisa;
- O grau de envolvimento do pesquisador pode levar à visões distorcidas do fenômeno. O pesquisador pode se deter em eventos e situações casuais, deixando de lado o comum e usual. Isto representaria uma perda para a pesquisa, pois o usual e o comum também são carregados de representações e significados.

O pesquisador deverá adotar procedimentos que lhe possibilitem ver, identificar, descrever e registrar diferentes tipos de interações e processos humanos, além de outras qualidades que deverão ser desenvolvidas, como: paciência, espírito alerta, sensibilidade, concentração, etc.

Como forma de minimizar as interpretações pessoais e/ou um direcionamento errado na coleta dos dados apontamos algumas orientações adotadas no encaminhamento das observações, a saber:

- Identificação do problema de pesquisa: identificar o problema e estudar sua possibilidade observacional.

- Planejamento criterioso dos procedimentos adotados para a observação: tempo de pesquisa, registro dos dados, análise dos dados, validade e confiabilidade dos resultados encontrados.
- Definição de outros métodos de coleta de dados: este é um passo fundamental, pois se recomenda a utilização de outros instrumentos de pesquisa que sirvam tanto para complementar os dados obtidos com a observação como para confrontá-los.
- Realizar observações-piloto, pois, segundo Vianna (2003,p. 12), “não basta simplesmente olhar, deve-se saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” e para isto entendemos ser necessária uma certa familiarização com o espaço pesquisado;
- Elaborar roteiros, pautas, protocolos de observação com base nas informações obtidas nos primeiros contatos sobre os espaços pesquisados;

Nesta pesquisa, utilizaremos a observação participada, neste procedimento o grupo observado é comunicado da pesquisa e de seus objetivos, ou seja, o observador poderá participar, de algum modo, contribuindo ou ajudando, mas sem deixar de representar seu papel de observador e conseqüentemente, sem perder o respectivo status. Na observação participada, o pesquisador não precisa assumir um papel social no grupo, se detém em obter informações sobre fenômenos, tarefas ou situações específicas (grupo de estudo de professores, sala de aula, etc.), nas quais os sujeitos participam e desempenham suas funções sociais ou profissionais.

.A coleta das informações será realizada mediante roteiros próprios, portanto, de forma estruturada em um espaço molar, pois observaremos conjuntos de manifestações, falas, atitudes individuais e coletivas. Por fim, caracterizamos este procedimento como gestual e verbal, pois as informações coletadas emergirão das expressões gestuais e das falas dos sujeitos investigados.

4.3.2. Orientações teóricas para o uso de entrevistas

Para fundamentarmos nossos estudos e obtermos uma melhor compreensão sobre o uso de entrevistas em pesquisas educacionais, realizamos uma revisão de literatura baseada nos seguintes autores: SZYMANSKI (2002); RICHARDSON (1999); BARDIN (1977); GARRETT (1967); entre outros.

As definições encontradas na literatura para o uso deste instrumento de coleta de informações são bastante variadas, tanto no que se referem a definições baseadas na etimologia da palavra, quando a definições que se baseiam na forma de realização desse procedimento.

Tendo em vista a etimologia do termo “entrevista”, encontramos em RICHARDSON a seguinte explicação:

O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas (1999, p. 207).

MINAYO (2000), por sua vez, baseia-se na idéia de entrevista como uma conversa entre duas pessoas, realizada por interesse e iniciativa do entrevistador, com o objetivo de coletar informações relativas a um objeto de pesquisa.

Dando uma conotação semelhante de que a entrevista é um diálogo que busca obter informações sobre um determinado assunto relacionado a um determinado campo profissional, SZYMANSKI (2002) sugere a possibilidade de utilização deste instrumento com duas ou mais pessoas.

Considerando o vasto número de possíveis procedimentos e técnicas que podem ser adotadas no momento da realização da entrevista, GARRETT (1967, p.16) declara que a metodologia empregada no ato de entrevistar “constitui uma arte e quase mesmo uma ciência, da qual pode-se formular e organizar, dentro de um corpo sistematizado de conhecimentos”.

Nesta pesquisa, a escolha pela entrevista como instrumento de investigação justifica-se pela importância atribuída ao fato, de que este

instrumento possibilita um contato direto com os sujeitos dos quais desejamos obter as informações e a situação de proximidade existente permite que o pesquisador elucide dúvidas emergentes no momento em que o sujeito dá sua resposta. Também utilizaremos como orientações para o uso desse instrumento as seguintes etapas: (1) a etapa de formulação das questões, ou seja, do roteiro propriamente dito; (2) a etapa de realização da entrevista. Que destacamos a seguir.

4.3.2.1. Formulação das questões

Nesta etapa, em que o foco das ações se centra na formulação das questões que irão fazer parte do roteiro de entrevista, é fundamental considerar dois aspectos: a intenção (objetivo, finalidade) para realização de determinada pergunta e o cuidado de se elaborar questões que não influenciem na resposta do entrevistado. Com relação ao primeiro aspecto, deve-se fazer o exercício de identificar diferentes respostas que poderão ser dadas a cada pergunta verificando se as questões estão suficientemente claras. Com relação ao segundo aspecto, deve-se tomar o cuidado para que as perguntas não expressem a posição do pesquisador em relação a determinado assunto. Devem ser formuladas de tal forma que o entrevistado não se considere pressionado a dar uma resposta apenas para concordar com a opinião do pesquisador.

Outras recomendações quanto à formulação das questões e que consideramos relevantes na formulação de nossos roteiros das entrevistas foram:

- Questionamos sobre a necessidade de cada pergunta, sua utilidade, se o pesquisado teria condições de responder (a pergunta está adequada ao sujeito investigado) e se exprimia com clareza as idéias desejadas;
- A formulação de perguntas para respostas descritivas e/ou analíticas, a fim de evitar respostas dicotômicas (sim/não). A não ser que esse tipo de resposta fosse importante para coletar um determinado tipo de informação;

- Procuramos utilizar um vocabulário preciso, evitando palavras confusas e/ou termos técnicos que não fossem do conhecimento da população entrevistada.
- Depois de elaboradas as questões realizamos um pré-teste objetivando:
 - Revisar e afinar as questões ao objeto de estudo da investigação;
 - Verificar se o roteiro elaborado possibilitava a coleta de informações relevantes para conclusões sobre o objeto de estudo;
 - Treinar o entrevistador.

Esta etapa de utilização desse instrumento foi fundamental para a elaboração de roteiros marcados pela objetividade e pela imparcialidade do entrevistador, nos quais buscamos minimizar os traços de subjetividade e interferência presentes em procedimentos desta natureza.

4.3.2.2. Realização da entrevista

Durante uma conversa há fatores de ordem emocional e psicológica que influenciam no transcurso da conversação. Portanto, no momento em que se está realizando uma entrevista, para SZYMANSKI (2002), é preciso considerar alguns fatores que podem interferir no comportamento e nas respostas do entrevistado, são eles:

- A natureza das relações entre entrevistador(a) e entrevistado(a) influencia tanto no andamento como no tipo de informação coletada;
- As condições psicossociais presentes numa situação de interação face a face;
- A relação de poder e desigualdade entre entrevistador(a) e entrevistado(a);

- A construção de significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade por parte tanto de quem é entrevistado como de quem entrevista;
- A criação de um ambiente de confiabilidade para que o entrevistado sinta-se mais seguro;

RICHARDSON (1999) também menciona alguns dos aspectos acima, os quais ele denomina de normas para a entrevista e acrescenta outros itens referentes às atitudes do entrevistador durante a entrevista; que deverá:

- Ser espontâneo e direto na realização das perguntas;
- Afastar-se da condição de conselheiro ou assumir posições moralistas;
- Evitar discussões relacionadas às respostas dos entrevistados. Apenas interferir para aprofundar ou clarear as respostas;
- Dar o tempo necessário para que o entrevistado conclua o relato, faça suas correções ou outros questionamentos sobre o que lhe está sendo perguntado.

A entrevista é um procedimento que pode acontecer em diferentes espaços e ambientes. No entanto, temos percebido na literatura e em nossa experiência em outros estudos que, se tomarmos algumas atitudes antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita, poderemos criar um ambiente mais favorável à sua realização. Seguimos, então, os seguintes passos:

- A apresentação do(a) entrevistado(a) ocorre no momento em que o entrevistador toma conhecimento da formação profissional do entrevistado e procura estabelecer um clima de descontração e informalidade.
- A explicitação do objetivo da pesquisa, valorizando o conhecimento do entrevistado, atribuindo importância às informações vindas dele e a sua experiência docente.
- A apresentação do instrumento de investigação, sua estrutura, organização, a metodologia a ser empregada durante a entrevista e a forma de utilização das informações coletadas.

Com relação ao referencial teórico utilizado para fundamentar este instrumento, sentimos falta de tratamentos diferenciados entre as entrevistas individuais e coletivas. Apesar de encontrarmos, informações sobre a possibilidade de se realizar entrevistas com mais de um entrevistado, não encontramos orientações, recomendações ou críticas sobre esta variedade de entrevista.

4.3.3. Orientações teóricas para a realização de grupos focais

Esta técnica de pesquisa vem se difundindo cada vez mais em pesquisas de cunho social, pois permite obter informações de um número considerável de sujeitos, utilizando o mesmo espaço físico e espaço temporal. A pesquisa que se utiliza de grupos focais “tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos como por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários” MORGAN e KRUEGER (apud GATTI, 2005, p. 9).

Nesta pesquisa objetivamos obter o pensamento coletivo do grupo de professores que participava dos encontros formativos, sendo assim, optamos por esta técnica, fazendo derivações da técnica de acordo com a natureza e as possibilidades materiais e temporais desta pesquisa.

4.3.4. Orientações teóricas para o uso dos questionários

O uso dos questionários, assim como dos demais instrumentos, é cercado por algumas vantagens, desvantagens, recomendações e cuidados na sua elaboração. Destacamos como principal vantagem para o uso deste instrumento na coleta de informações o fato de permitir sua aplicação a um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo, tendo em vista que pretendíamos alcançar um número relativamente grande de professores nas escolas investigadas.

Os tipos de perguntas feitas aos entrevistados são determinantes para classificar os questionários: questionários com perguntas fechadas, questionários de perguntas abertas e questionários mistos que combinam perguntas abertas e fechadas. Para este estudo elaboramos um questionário com perguntas fechadas, em função dos tipos de informações que pretendíamos obter com este instrumento.

4.4. ELABORAÇÃO E USO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

O início do trabalho foi marcado pela realização de 4 observações exploratórias nos encontros formativos. Estas observações foram realizadas com o intuito de familiarizar o pesquisador com os espaços da pesquisa, ou seja, estabelecendo um primeiro contato para o refinamento dos aspectos observáveis.

Assim, inicialmente foram realizadas observações livres, com o registro detalhado do desenvolvimento dos encontros, para, então, de posse destes registros, realizarmos uma análise preliminar procurando particularizar alguns fenômenos, atitudes, ações, etc., que revelassem potencialmente úteis para responder às questões e o problema central da pesquisa.

Os resultados dessa análise preliminar orientaram também a construção dos roteiros para as entrevistas coletivas e individuais, assim como a elaboração do questionário para a coleta de informações que possibilitassem uma caracterização dos professores que freqüentam os encontros formativos.

4.4.1. Elaboração e uso do roteiro de Observação

A partir das observações exploratórias nos encontros formativos, que foram acompanhadas do registro detalhado das informações em diários de campo, percebemos a necessidade de construir um roteiro (apêndice A) que

garantissem o registro das informações relativas ao funcionamento dos encontros formativos.

A partir da elaboração desse roteiro, centramos as demais observações nos seguintes pontos:

- Na comunicação estabelecida nos encontros formativos;
- Nos tipos de atividades propostas aos professores;
- Nas atitudes dos professores frente às atividades propostas;
- Na identificação de papéis assumidos pelos professores e pelos formadores;
- No tipo de atitudes tomadas pelos professores e os formadores diante de questionamentos diversos;
- No tipo de discussões e reflexões efetivadas entre os professores e os formadores.

O roteiro, na verdade, teve a função de garantir que os aspectos relevantes ocorrentes nos encontros não passariam despercebidos pelo observador, no entanto, não deixamos de continuar registrando os encontros detalhadamente, nem de incluímos outros fatos que consideramos importantes.

Os registros foram feitos seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, pois, procurávamos garantir a marcação do tempo em que os fatos registrados aconteceram, para que se pudesse, posteriormente, analisar a dinâmica de funcionamento destes encontros.

Ao final, todos os encontros realizados pelas 4 escolas foram observados, perfazendo um total de 15 observações, que ficaram distribuídas da seguinte maneira:

- 3 observações realizadas em encontros na escola Escola 1
- 5 observações realizadas em encontros na escola Escola 2
- 3 observações realizadas em encontros na escola Escola 3
- 4 observações realizadas em encontros na escola Escola 4

Os encontros observados foram realizados por 10 formadores diferentes, sendo que alguns formadores realizaram mais de um encontro nessas escolas. Dentre esses, 8 concederam entrevistas individuais, 1 formador declinou do convite e 1 formador foi a própria pesquisadora.

4.4.2. Elaboração de roteiro e realização das entrevistas individuais

Para realizarmos as entrevistas individuais foram necessários dois tipos de roteiro, um para ser utilizado junto aos profissionais responsáveis pela organização dos processos formativos das EEB e outro para ser utilizado junto aos profissionais convidados para realizarem os encontros nas EEB.

4.4.2.1 Elaboração do roteiro para entrevistas individuais com os profissionais responsáveis pela formação continuada na escola

O roteiro (apêndice B) utilizado para realizarmos as entrevistas com os profissionais responsáveis pela formação continuada na escola está dividido em 3 blocos. O primeiro, contém itens para identificação do profissional, onde ele poderia relatar sua experiência na educação e com a formação de professores. O segundo, para levantar informações sobre as escolas, seus turnos de funcionamento, número de alunos, número de professores e níveis de ensino que atendem. O terceiro, para levantar informações relativas à organização dos processos formativos na escola.

Este 3º Bloco ficou composto por 9 questões, que objetivam identificar informações sobre:

- Como as escolas vêm organizando os processos formativos dos professores;
- As expectativas das escolas com a formação continuada dos professores;
- Como são definidas as temáticas e as escolhas dos profissionais para realizarem os encontros;

- As dificuldades que a escola enfrenta para realizar a formação Continuada dos professores;
- Se as escolas avaliam impactos da formação continuada nos ambientes escolares.

Entrevistamos, utilizando este roteiro, 1 profissional de cada escola, sempre o responsável institucional pela organização da formação continuada de professores.

4.4.2.2. Elaboração do roteiro para entrevistas individuais com profissionais convidados para realizarem os encontros formativos na escola

O roteiro utilizado para realizarmos as entrevistas com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos (apêndice C) foi dividido em 3 blocos. O primeiro, contém itens para identificação do profissional, onde ele poderia relatar sua experiência na educação e com a formação de professores. O segundo, para levantarmos informações sobre suas concepções e expectativas acerca da formação continuada nas EEB. O terceiro, para levantarmos informações ao funcionamento dos encontros formativos.

Este 3º Bloco é composto por 12 questões que objetivam identificar informações sobre:

- A experiência com a formação continuada de professores de educação básica;
- As formas de inserção destes profissionais nos processo formativos das escolas;
- As concepções destes profissionais acerca da formação continuada de professores de educação básica;
- As expectativas destes profissionais com a formação continuada nas Escolas de Educação básica;
- Como estes profissionais concebem os encontros formativos;
- Como estes profissionais compreendem as suas participações e a participação dos professores nos encontros.

- Os papéis que atribuem aos diferentes sujeitos que participam da formação continuada.

Entrevistamos, utilizando com este roteiro 8 profissionais que foram convidados para realizar os encontros formativos nas redes investigadas.

4.4.2.3. Realização das entrevistas individuais

Para realizarmos as entrevistas individuais procedemos da mesma maneira nos dois casos. Tanto com os profissionais responsáveis pela formação continuada na escola, como com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos utilizamos os seguintes procedimentos:

- Realizamos, inicialmente, a apresentação do pesquisador;
- Fizemos um breve panorama da pesquisa e de seus objetivos;
- Relatamos a importância das informações que seriam coletadas, ressaltando a importância de cada sujeito para a pesquisa.
- Entregamos o roteiro da entrevista para o entrevistado e em seguida realizamos uma leitura em conjunto de todas as questões, para entendimento da seqüência em que pretendíamos coletar as informações.
- Preparamos o gravador, deixando à disposição fitas sobressalentes para eventuais necessidades;
- Procedemos à realização das questões, uma a uma, deixando livre para que os entrevistados respondessem as perguntas e fizessem outras colocações que considerassem pertinente.

4.4.3. Elaboração do roteiro e realização dos grupos focais

O roteiro de questões utilizado para provocar as discussões nos grupos focais com os professores participantes dos encontros de formação continuada nas escolas investigadas (apêndice D), foi dividido em 2 blocos. O primeiro, com questões sobre as concepções e as expectativas dos professores sobre a

formação continuada na escola e o segundo, sobre o funcionamento dos encontros formativos.

Este 2º Bloco ficou composto por 9 questões que objetivam identificar informações sobre:

- As concepções destes profissionais acerca da formação continuada de professores de educação básica;
- As expectativas destes profissionais com a formação continuada nas Escolas de Educação básica;
- Como estes profissionais concebem os encontros formativos;
- Como estes profissionais compreende as suas participações e a participação dos professores nos encontros.
- Os papéis que atribuem aos diferentes sujeitos que participam da formação continuada.

Utilizamos este roteiro em 3 grupos de professores que participaram dos encontros formativos nas EEB:

- Um grupo da Escola 1 constituído por 10 professores;
- Um grupo da Escola 3 constituído por 13 professores;
- Um grupo da Escola 4 constituído por 15 professores.

4.4.3.1. Realização dos grupos focais

A realização dos grupos focais seguiu duas orientações básicas: primeiro, queríamos ter acesso ao maior número possível de professores que participaram dos encontros e, em segundo lugar, tínhamos que organizar o momento de discussão de forma a conseguir falas que representassem o significado coletivo existente naquele grupo e naquele espaço de trabalho.

Para isso, organizamos uma seqüência de procedimentos visando garantir que os professores tivessem a oportunidade de expressar suas idéias, discuti-las e assim chegarem a um consenso em que todos se considerassem representados. Além disso, procuramos garantir que aqueles que não

concordassem, ou que tivessem idéias diferentes da maioria também tivessem o direito de se expressar.

- O primeiro passo foi a organização da sala; dispusemos as cadeiras em círculo, bem próximas umas das outras para que pudéssemos efetuar a áudio-gravação e a vídeo-gravação.
- Filmamos e gravamos o grupo desde o momento da apresentação;
- Realizamos a apresentação do pesquisador;
- Fizemos um breve panorama da pesquisa e de seus objetivos;
- Relatamos a importância das informações que seriam coletadas, ressaltando a importância de cada sujeito para a pesquisa.
- Explicamos que trataríamos as informações como a representação do grupo de professores, informando a todos que se um ou mais professores não concordasse com a opinião da maioria, este(s) tinha o direito de se expressar e suas idéias seriam consideradas nas análises.
- Entregamos um roteiro de discussão para cada professor para que pudessem acompanhar a seqüência das questões;
- Solicitamos que, num primeiro momento, para o qual reservamos em torno de 20 minutos, os professores lessem o roteiro no grupo e discutissem cada questão, procurando fazer combinados do que seria respondido em um segundo momento. Enquanto os professores conversavam anotávamos e gravávamos suas falas.
- Entregamos a cada professor um cartão contendo uma letra para servir de identificação, que era anotada ao lado do nome do professor na lista de freqüência. Este procedimento visou garantir que pudéssemos identificar os professores e também que pudéssemos acompanhar a freqüência com que os professores se pronunciaram durante a entrevista.
- Após eles terem discutido e sentirem-se prontos para a entrevista propriamente dita demos início a leitura de cada questão.

- Procuramos deixar, após a leitura de cada questão, livre para que os professores se expressassem novamente. O moderador tomou o cuidado de, após cada questão fazer um breve resumo das idéias surgidas nas respostas e perguntar para o grupo se alguém gostaria de complementar ou de colocar uma idéia diferente.
- Explicamos no inicio da entrevista e, ao longo dela, que, em função de necessitarmos gravar e depois transcrever, era importante que cada professor falasse um de cada vez. Este procedimento foi muito interessante, tendo em vista que garantiu a coleta de todas as falas.
- Durante toda a entrevista um observador externo fez registro detalhado das falas na ordem em que iam acontecendo, identificadas pelas letras que os professores colaram no peito. Este procedimento foi adotado em todos os momentos desta pesquisa, tendo em vista que, em muitos casos já vivenciamos a perda das informações, ou parte delas, por problemas nos equipamentos eletrônicos.
- Ao final das questões foi aberto espaço para que os professores fizessem outras colocações consideradas por eles importantes.

Esta técnica foi utilizada em 3 grupos, cada qual constituído por professores de uma mesma escola que aceitaram o convite para participar dessa entrevista. Em todas as escolas, o horário para a realização do grupo focal foi marcado no horário destinado às reuniões pedagógicas e/ou à formação continuada de professores.

Tomando como referência nosso roteiro que era constituído por 9 questões, ou seja, relativamente grande, consideramos que o grupo mais produtivo foi aquele que aconteceu no grupo com número menor professores.

Outro aspecto importante é a duração do encontro, que tende a se alongar em um grupo grande; no grupo menor conseguimos realizar toda a discussão em 1 hora e 8 minutos; já nos outros dois demorou em média 1 hora e 30 minutos, e, no final, já não conseguimos fazer com que os professores mantivessem o mesmo nível de participação.

Com relação às falas, observamos que os professores, em alguns momentos pareciam ter ensaiado uma resposta, pois, à medida que um

começava a falar, os demais iam complementando as suas falas. Com isto, podemos dizer que este instrumento, da forma como foi utilizado, nos permitiu alcançar, em muitos momentos a *idéia consensuada ou representante* do coletivo dos professores. Acreditamos que esta simultaneidade na fala dos professores se deu, em função de termos oportunizado, no início, um momento para que eles pudessem conversar entre eles cada questão do roteiro.

Com relação à coleta das informações, podemos dizer que as duas formas de coleta que mais contribuíram para a sistematização das informações na etapa anterior à da análise, foram as informações áudio gravadas e os registros escritos. Assim, na medida que íamos transcrevendo conseguíamos identificar claramente as informações e com isso complementar o registro escrito.

4.4.4. Elaboração e uso dos Questionários

O questionário (apêndice E) foi elaborado para levantar tanto informações sobre as características profissionais dos professores, como informações sobre a sua participação nos processos formativos.

Este instrumento estava composto de *um pequeno parágrafo inicial*, onde nos apresentamos e solicitamos a contribuição dos professores para responder as questões e de *um quadro dividido em 4 partes*: na primeira perguntamos sobre as suas atividades na escola; na segunda parte, perguntamos sobre as atividades em outras escolas; na terceira parte, levantamos os dados sobre a formação inicial; e na última investigamos a participação dos professores em processos diversos de formação continuada.

Tivemos muitas dúvidas sobre a elaboração deste instrumento, pois nossas experiências anteriores com seu uso evidenciaram que os professores têm resistência em respondê-los. Argumentam que, em função da quantidade elevada de pesquisas realizadas nas escolas, eles têm sido solicitados com muita frequência a responder questionários, também costumam reclamar do tamanho desses instrumentos.

Assim, optamos por um questionário com questões objetivas, compactado em apenas uma página, que não tomasse mais do que 5 a 10 minutos para ser respondido.

Este instrumento foi elaborado visando obter informações que permitissem uma caracterização geral dos professores lotados nas escolas investigadas. Por isso, solicitamos junto às escolas o número total de seus professores. Pretendíamos identificar aspectos relativos a formação dos professores, ao tipo de contrato e a distribuição da carga horária dos professores, às atividades dos professores na escola que nos possibilitasse apontar características marcantes dos professores que participam dos encontros formativos e dos professores que não têm participado desses encontros.

Entregamos para cada escola um número suficiente de questionários para que todos os professores da escola pudessem responder e ser incluídos nesta caracterização. Conforme apresentamos no quadro abaixo.

Quadro 2 – Entrega e coleta dos questionários aos professores

Nome das escolas envolvidas na pesquisa	Número de questionários entregues para professores	Número de questionários respondidos pelos professores
Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha	126	24
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Érico Veríssimo	80	46
Instituto de Educação Olavo Bilac	120	13
Escola Municipal de Ensino Fundamental junto ao CAIC Luizinho de Grandi	50	21

Como podemos observar a devolução destes instrumentos sempre tem sido escassa e acabamos por realizar as caracterizações de uma parte dos sujeitos envolvidos. Observamos que os professores que responderam os questionários são, efetivamente, os mesmos que participam da formação

continuada nas escolas. Assim, não foi possível realizar o paralelo entre os professores que participam e aqueles que não participam da formação continuada.

Portanto, utilizamos as informações contidas nestes instrumentos para caracterizar o grupo de professores que concedeu as entrevistas coletivas.

4.5. AMOSTRA DEFINITIVA DA PESQUISA

Apresentamos a seguir, a amostra definitiva dos espaços e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

- 4 profissionais responsáveis pela organização da formação continuada nas EEB (1 por escola);
- 8 formadores que realizaram os encontros formativos;
- 38 professores que participaram das entrevistas coletivas.
- 78 professores que, em média, participaram dos encontros formativos. Cabe ressaltar que entre estes sujeitos existiu uma variação na frequência dos encontros, nem sempre os grupos eram constituídos pelos mesmos professores, no entanto, o número aproximado de participantes pouco variou de encontro para encontro.

4.5.1. Caracterização dos sujeitos que constituíram a amostra definitiva

Começamos esta parte do trabalho apresentando algumas informações relativas ao perfil dos profissionais que participam das ações de formação continuada nas escolas investigadas.

4.5.1.1. Profissionais responsáveis pela formação continuada na escola

A seguir, apresentaremos as informações relativas à formação acadêmica e à experiência profissional dos profissionais responsáveis pela organização e desenvolvimento das ações de formação continuada nas escolas investigadas.

Quadro 3 - Características da formação profissional dos responsáveis pelas ações de formação continuada nas escolas investigadas.

Nº.	CÓD.	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	FUNÇÃO NA ESCOLA	EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO
1.	E01	Licenciatura em Ciências	Especialização em Pedagogia Gestora	Coordenadora Pedagógica	21 anos
2.	E02	Estudos Sociais Licenciatura Curta História Licenciatura Plena,	Especialização em História da América Latina Especialização em Orientação Educacional Mestrado em Educação	Orientadora Educacional	15 anos
3.	E03	Letras Licenciatura Plena	Especialização em Literatura Cursos na área de Supervisão Escolar	Coordenadora Pedagógica	+ 10 anos
4.	E04	Magistério Ensino Médio História Licenciatura Plena	Especialização em Gestão Escolar	Coordenadora pedagógica	15 Anos

Os responsáveis pelas ações de formação continuada nas escolas são profissionais que exercem funções ligadas às equipes diretivas; 3 são coordenadores pedagógicos e 1 é orientador educacional.

A qualificação destes profissionais demonstra preocupação com suas formações, pois, todos têm cursos de especialização ou de aperfeiçoamento que os habilita para as funções exercidas nas escolas.

Destes 4 profissionais apenas 1 mencionou já ter experiência com a organização da formação continuada de professores. Os outros, vivenciaram pela primeira a experiência de coordenar este processo.

4.5.1.2. Formadores que concederam entrevista individual

A seguir, apresentaremos as informações relativas à formação acadêmica e à experiência profissional dos formadores convidados para realizarem os encontros formativos nas escolas que constituíram o espaço da pesquisa.

Quadro 4 - Características profissionais dos formadores convidados para realizarem os encontros formativos

Ord.	CÓD.	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM fp
01	F01	Ciências Licenciatura Curta/PUCPelotas Biologia Licenciatura plena/UFSM	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mestrado em Extensão Rural/UFSM ○ Doutorado em Educação/UNICAMP 	UFSM	10 anos de experiência
02	F02	Graduação em Física Bacharelado e Licenciatura/USP	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mestrado em Ensino de Ciências/USP ○ Doutorado em Educação/USP ○ Pós-Doutorado em Educação/UNICAMP 	UFSM	24 anos de experiência
03	F03	Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mestrado em Educação/UNICAMP ○ Doutorado em Educação/USP 	PUC/SP	25 anos de experiência
04	F04	Licenciatura em Educação Especial/UFSM	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aluna de Especialização em Gestão Educacional 	Não trabalha no momento	Foi à primeira experiência Com formação de professores
05	F05	Pedagogia/UFSM	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mestrado em educação/UFRGS ○ Doutorado em Educação/UFRGS 	UFSM	10 Anos de experiência

06	F06	Pedagogia com Habilitação em Educação de Excepcionais/UPF	<ul style="list-style-type: none"> ○ Especialização em Educação para Excepcionais/UPF ○ Especialização em Ontopsicologia/SIU B ○ Especialização em Psicologia com abordagem em Ontopsicologia/US ant Pitesburgo ○ Mestrado em Educação/UFRGS ○ Doutorado Educação/UNICAMP 	UFSM	16 Anos de experiência
07	F07	Filosofia	_____	UFSM	20 Anos de experiência
08	F08	Licenciatura Plena em História	<ul style="list-style-type: none"> ○ Especialização em Orientação Educacional ○ Mestrado em Educação/UFSM 	Escola Estadual de Ensino Médio Profa Maria Rocha	10 Anos de Experiência

As informações acima nos mostram que, entre estes profissionais, não existe a predominância de uma determinada área disciplinar. Acreditamos que constatações, neste sentido, só seriam possíveis mediante a obtenção de informações com amostras mais abrangentes.

Podemos afirmar que, majoritariamente quem vem realizando os encontros formativos nos processos desenvolvidos nas EEB são docentes das Instituições de Ensino Superior.

Com relação às suas experiências com formação de professores, observamos que:

- 7 destes profissionais possuem em média 14 anos de atividades vinculadas à formação de professores evidenciando larga experiência nesta área.
- Para 1 dos formadores o encontro realizado na escola representou sua primeira experiência com a formação de professores.

As informações relativas às atividades dos formadores evidenciaram algumas diferenças e algumas semelhanças entre eles quanto às suas experiências em processos de formação continuada de professores da educação básica.

Classificamos os formadores de acordo com dois aspectos diferentes: o primeiro, com relação à frequência com que são convidados e realizam encontros de formação continuada com os professores; o segundo, que se restringe a alguns destes formadores, diz respeito às suas atividades acadêmicas de pesquisa e extensão como docentes das IES.

Com relação à frequência com que são convidados para realizarem encontros formativos identificamos 3 situações distintas:

- Na primeira situação encaixam-se 5 formadores que realizam regularmente encontros formativos com os professores, ou seja, uma ou mais vezes por mês;
- Na segunda situação encaixam-se 2 formadores que realizam encontros esporadicamente;
- Na terceira situação, 1 formador que ainda não haviam realizado encontros formativos com professores das EEB; neste caso, o formador vivenciou sua primeira experiência com professores de EEB.

Com relação às atividades acadêmicas, 4 dos docentes das IES relataram que desenvolvem projetos de extensão com atividades de acompanhamento e desenvolvimento de atividades de formação continuada com professores de escolas municipais e estaduais.

Logo, podemos dizer que, segundo os formadores, existem outros processos acontecendo na rede municipal e estadual de ensino, onde os formadores assumem um compromisso mais individualizado e mais direto com as escolas de educação básica, permanecendo por um período de tempo maior em contato com a escola e com os professores.

Nosso interesse, neste momento, não é descrever ou analisar estas atividades, mas mencioná-las com o intuito de elucidar melhor as experiências deste grupo de formadores.

4.5.1.3. Professores que participaram dos grupos focais

A seguir apresentaremos as informações relativas à formação acadêmica e ao trabalho escolar dos professores que participaram dos grupos focais nas escolas.

Formação Inicial do professores:

- 1 em Licenciatura em Química
- 1 em Magistério
- 2 em Licenciatura em Física
- 2 em Licenciatura em Geografia
- 2 em Pedagogia
- 3 em Licenciatura em Educação Física
- 4 em Ciência Biológicas
- 4 em Licenciatura em Artes
- 4 em Licenciatura em História
- 7 em Licenciatura em Matemática
- 8 em Licenciatura em Letras

Tempo de atuação na escola

- 12 professores de 1 há 2 anos
- 6 professores de 3 há 5 anos
- 8 professores de 6 há 10 anos
- 6 professores de 10 há 15 anos
- 2 professores com mais de 15 anos
- 6 não responderam

Carga Horária de trabalho na escola:

- 1 professor com 10 horas na escola
- 23 professores com 20 horas na escola.
- 9 professores com 40 horas na escola
- 1 professor com 60 horas na escola
- 4 não responderam

Destes professores identificamos que:

- 9 professores lotados 40h na escola não têm atividade em outras escolas;
- 15 com 20h não têm atividades em outras escolas
- 7 professores lotados 20h têm atividades em outras escolas
- 7 não responderam

Participação em outros eventos de formação continuada

- 23 professores responderam que participam de eventos promovidos pelas Secretarias de Educação e seminários, cursos, congressos promovidos por outras instituições;
- 6 professores responderam que não participam de outros eventos;
- 9 não responderam

Sentimos falta de uma maior representatividade de professores que atuam nas 4 séries iniciais do ensino fundamental. Este dado se justifica, em função dos grupos focais terem sido realizadas no turno da tarde e também por adesão dos professores, o que deve ter dificultado a presença dos mesmos.

Fica evidenciado, que este grupo de professores exercem suas atividades nas escolas investigadas a um tempo relativamente grande, em torno de 3 a 15 anos, o que, em nosso entendimento, permite uma inserção e adaptação a rotina dos tempos e dos espaços escolares.

Também podemos dizer que, os professores que têm conseguido participar das ações de formação continuada são aqueles que efetivam suas cargas horárias de trabalho em uma única escola.

Isto sinaliza a importância de que os processos de formação continuada não sejam atividades desvinculadas das políticas de contratações e administração das redes de ensino.

Outra característica evidenciada, na fala dos professores, é a busca regular por atividades e eventos promovidos por outras instituições.

A seguir apresentaremos nossa proposta de tratamento das informações obtidas com a realização e utilização dos instrumentos da pesquisa junto aos sujeitos.

4.6 TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES

Considerando os procedimentos adotados para a constituição dos resultados enfatizamos a fase do processo de análise que se caracteriza como o momento de

[...] desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Sem excluir as informações estatísticas, nossa busca deve se voltar, por exemplo, para ideologias, tendências e outras determinações características dos fenômenos que estamos analisando (GOMES, 2002, p.76).

ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER (1998, p. 170) explicitam que a análise constitui-se de um processo contínuo onde se objetiva identificar as diferentes dimensões do fenômeno identificando categorias e relacionando-as de forma que possibilite atribuição de significados.

A partir da organização dos dados é possível efetuar análises qualitativas ou quantitativas, conforme a natureza do material que está sendo analisado. Neste sentido, nossas análises tomam como referência tanto a “frequência de

aparição de certos elementos da mensagem”, quanto os “indicadores não freqüenciais susceptíveis de permitir inferências” (BARDIN, 1977, p.114).

A inferência apresenta-se como um tipo de interpretação controlada, em que não se trabalha apenas com o que está explícito em um texto, mas com todos os elementos constitutivos do objeto de investigação.

Portanto, levando em consideração estas idéias, também tomaremos como material de análise as circunstâncias em que se deu a interação entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado, ou seja, o contexto em que se deu a coleta das informações.

4.6.1. Tratamento das informações obtidas com as observações

Para procedermos à análise das informações coletadas com as observações adotamos os seguintes passos para o tratamento das mesmas:

- Todos os registros de todas as observações foram digitados, corrigidos e enriquecidos com todos os detalhes que o observador pudesse lembrar e descrever no momento da digitação. Este “enriquecimento” se deu pelo fato não se conseguir, no momento do registro, um detalhamento dos fatos observados em função da distorção entre o tempo de ocorrência do fato e o tempo de escrita do observador.
- Após esta digitação, que possibilitou uma “visitação” na memória do pesquisador e no espaço observado, as informações foram grifadas em cores diferentes, sendo que cada cor correspondeu a um dos aspectos relevantes contidos no roteiro de observação: verde escuro – atividades propostas para o grupo; rosa escuro – atitudes dos professores; azul – atitudes do formador; verde-claro - comunicação no grupo; marrom – papéis assumidos no grupo; amarelo – questões levantadas no grupo.
- Uma vez os textos grifados e coloridos e todos os aspectos relevantes identificados, adotamos um outro procedimento. As informações foram

recortadas e transferidas para quadros específicos. Esta “colagem” seguiu alguns critérios que permitiram ler, simultaneamente, atitudes, decisões manifestadas pelos sujeitos durante pequenos espaços de tempo dos encontros. Para isso realizamos as colagens colocando os fatos ocorridos, ao mesmo tempo, um ao lado do outro no quadro, utilizando tantas linhas fossem necessárias para que todas as informações relativas a um determinado momento do encontro fossem agrupadas, conforme exemplo abaixo:

Quadro 5 - Extrato de um quadro utilizado para agrupamento e análise das informações

Org. da sala	Atividades	Atitudes do Formador	Atitudes dos professores	Comunicação	Papéis assumidos
Os professores estão sentados em formato de quadrado. Tem professor es que não tem visibilidade de outros colegas que estão sentados do outro lado	Neste momento os professor es não realizam tarefas, apenas escutam a fala da formadora	2* A formadora não explora a fala da professora e se procura dar uma resposta rapidamente a pergunta da professora.	1* Uma professora traz para o grupo mais particularmente para a formadora um exemplo prático vivenciado em sala de aula. Olha para a formadora e pergunta se a situação esta correta e coerente com a temática tratada.	No entanto uma se dirige para a outra. Em nenhum momento o grupo é solicitado a participar das conversas. A comunicação a todo o instante vem sendo unidirecional.	Não percebemos a assunção de papéis
		2 Este fato não sensibiliza a formadora, ela continua o encontro para aqueles que parecem ter sido adotados para o diálogo. Não busca uma estratégia para envolver um número maior na discussão.	1 Boa parte dos professores que não participando da conversa entre formadora e o “professor da vez” estão dispersos e desatentos.	Há algum tempo o formador esta dialogando apenas com dois professores.	

* Esta numeração indica a ordem em que as atitudes foram tomadas.

Este tipo de agrupamento nos permitiu analisar as situações de interação e comunicação existentes nos grupos, assim como, as atividades e atitudes tomadas pelo formador e pelos professores.

Ao mesmo tempo que descrevíamos e caracterizávamos as atitudes dos professores e dos formadores, procurávamos, também, descrever do tipo de discussão prevalente entre eles. Ou seja, se as discussões relacionavam-se às práticas dos professores ou se as discussões permaneciam em um “nível teórico” sem maiores contextualizações, ou aproximações com a realidade da escola e dos professores.

Após a organização de todas as informações coletadas nos quadros correspondentes, procedemos à análise das mesmas, procurando responder aos questionamentos levantados, presentes nas questões de pesquisa.

4.6.2. Tratamento das informações obtidas com as entrevistas

Para a organização e a análise das informações obtidas com as entrevistas, realizamos em primeiro lugar a transcrição de todas as entrevistas, conforme exemplares apresentados nos apêndices: (F) entrevista com responsáveis pela formação continuada de professores na escola; (G) entrevista com profissionais convidados para realizarem os encontros formativos nas escolas; (H) Discussões coletadas nos grupos focais de professores que participaram dos encontros formativos. A seguir, elaboramos quadros específicos onde registramos e agrupamos as respostas dadas a cada uma das questões, tomando como base uma seqüência e de procedimentos já descrita em trabalho anterior da equipe do Projeto COTESC, efetuando algumas alterações que apresentaram-se necessárias para este estudo, a saber:

- 1) Na primeira coluna o número de ordem
- 2) Na segunda coluna a digitação da identificação do sujeito (através de uma seqüência numérica que permita identificar também a escola a que pertence: PR001, PR002, PR003, etc.);
- 3) Digitação da íntegra das respostas, na terceira coluna;

- 4) Leitura das respostas, tantas vezes quanto necessário, para extrair a(s) idéia(s) central(is) expressas na resposta;
- 5) Redação da(s) idéia(s) central(is) extraída(s), na quarta coluna. Esta etapa foi chamada de “Limpeza das Respostas”. Conforme exemplo a seguir:

Quadro 6 - Extrato de um quadro para agrupamento e análise das informações

Nº	Resp.	Resposta	IDÉIAS CENTRAIS EXTRAIDAS DAS RESPOSTAS
1.	PR01	Os gestores, juntamente com alguns professores.	Os gestores, juntamente com alguns professores
2.	PR02	Fiz sozinha praticamente, organizei sozinha, no João Belém eu também organizava sozinha, a direção me dizia: olha, tu vai organizar o curso, e organizava, e aqui foi da mesma forma, aqui. A maioria dos colegas têm outras atividades e não quer se envolver ...	Realizei sozinha, a maioria dos colegas têm outras atividades e não quer se envolver com isto. a direção me dizia: olha, tu vai organizar o curso, e organizava, e aqui foi da mesma forma
3.	PR03	Não chega ser tanta representação, basicamente são os coordenadores e a equipe diretiva, que monta o projeto vamos dizer...	Os coordenadores e a equipe diretiva

Após esta etapa de organização das informações realizamos um recorte nestas tabelas, para separarmos todas as idéias centrais e conseguirmos trabalhar sobre a totalidade delas (apêndice I). Neste apêndice apresentamos todas as idéias centrais, organizadas na etapa 4 dos procedimentos adotados para organização e análise das informações.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O tratamento das informações, assim como a construção dos resultados partiu das orientações metodológicas contidas nos capítulos anteriores considerando a linha de coerência constituída entre as questões da pesquisa, os sujeitos e os espaços investigados, e também os instrumentos para a coleta de informações.

Para isto, retomamos nosso problema de pesquisa que buscou compreender os aspectos que caracterizam e os aspectos que condicionam a elaboração e a realização dos processos de formação continuada de professores nas Escolas de Educação Básica de Santa Maria e quais relações se estabelecem entre eles.

Para resolvermos este problema de pesquisa elaboramos 4 questões de pesquisa, para as quais associamos algumas fontes e instrumentos de pesquisa.

No quadro, a seguir, apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta das informações necessárias a cada questão da pesquisa.

Quadro 7 - Instrumentos utilizados para a coleta de informações junto aos sujeitos e aos espaços de pesquisa , por questão de pesquisa.

QUESTÕES DE PESQUISA	FONTES/INSTRUMENTOS							
	SUJEITOS							ESPAÇOS
	Professores			Formadores		Responsável pela FC		Encontros Formativos
	EI*	EC*	Quest*	EI*	EC*	EI*	EC*	Obs*
1) O que sustenta e como ocorre a organização dos processos formativos de professores nas escolas investigadas?	----	X	X	X	---	X	----	----
2) Como acontece e que aspectos marcam o funcionamento dos encontros formativos das escolas investigadas?	----	X	----	X	----	----	----	X
3) Que relação se estabelece entre as concepções de formação continuada dos formadores e dos professores e como estas relações condicionam as práticas de formação realizadas nas escolas investigadas?	----	X	----	X	----	----	----	X
4) Em que medida a formação continuada de professores realizada nas escolas investigadas possibilita a identificação e a resolução de problemas vivenciados nestes contextos escolares?	----	X	----	X	----	X	----	X

* Legenda: EI- Entrevista Individual; EC – Entrevista Coletiva; Quest. – Questionários; Obs – Observação.

5.1. **PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA** - O QUE SUSTENTA E COMO OCORRE A ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NAS ESCOLAS INVESTIGADAS?

Para responder esta questão organizamos um conjunto de informações que consideramos relevantes para o entendimento de como os processos de

formação continuada vêm sendo organizados nas escolas investigadas. Tomamos como referência a organização interna nas escolas, a participação dos professores e dos formadores na etapa de organização dos encontros formativos.

No quadro abaixo, apresentamos as questões dos roteiros dos instrumentos de pesquisa usados especificamente para responder a esta questão de pesquisa.

Quadro 8 – Instrumentos e questionamentos para responder à primeira questão de pesquisa.

SUJEITOS	INSTRU.	QUESTÕES PARA COMPOR OS ROTEIROS DOS INSTRUMENTOS
Professores que participaram dos encontros formativos	Entrevista Coletiva	3) Vocês participam da escolha dos conhecimentos a serem trabalhadas nos encontros formativos? Que sugestões vocês teriam para estas escolhas? Como vocês acham que deveriam ser estas escolhas? 4) Quais as principais dificuldades que vocês enfrentam para participar dos encontros formativos?
Formador convidado para realizar o encontro	Entrevista	1) Você costuma ser convidado para realizar encontros de Formação Continuada de Professores nas Escolas de Educação Básica? É possível relatar a frequência com isso acontece? 3) Você poderia falar um pouco como se deu a sua inserção/participação no processo de Formação Continuada da Escola que observei o encontro? 4) Existia ou existiu algum contato anterior entre você e a escola para a qual foi convidado a realizar o encontro formativo? O que você pensa desta situação? Como você considera que deveria ter se dado? 5) Como foram definidos os conhecimentos/conteúdos que foram trabalhados com os professores no encontro?
Responsável na escola pelas ações de formação continuada	Entrevista	1) Como a escola está organizando os processos formativos dos professores? (temáticas, recursos, tempo e espaço escolar). 2) Quem participa deste tipo de planejamento escolar? 3) Uma vez definidos o que será trabalhado que como se deu a escolha dos profissionais que realizaram os encontros? Por que desta escolha? 4) O que você espera destes encontros? 7) Descreva as principais dificuldades que a escola enfrenta para realizar a formação Continuada dos professores? 8) Dê exemplos de mudanças observadas, na escola como instituição e na prática dos professores, que você atribui como resultado dos encontros de formação continuada na escola?

As questões, acima listadas, foram elaboradas com o intuito de obtermos informações que nos permitissem compreender 4 aspectos básicos definidos *a priori*, são eles:

- Organização dos tempos e dos espaços escolares para a formação continuada;
- A definição das temáticas para estudo nos encontros formativos;
- A inserção dos formadores nos processos formativos das escolas investigadas;
- As dificuldades enfrentadas para realizar a formação continuada nas escolas investigadas.

Começamos respondendo esta questão a partir da forma como as escolas têm organizado internamente seus tempos e espaços para promover a realização dos encontros de professores.

5.1.1. Organização dos tempos e dos espaços escolares para a formação continuada

Com relação à organização dos tempos e dos espaços escolares para a efetivação das ações de formação continuada, identificamos as seguintes situações:

- Em 3 escolas investigadas foi utilizada parte da carga horária destinada à realização das reuniões administrativo-pedagógicas, para os encontros de formação continuada.
- Em 1 escola os encontros foram realizados fora da carga horária semanal dos professores.

O quadro abaixo traz a sistematização das informações coletadas.

Quadro 9 - Aspectos característicos dos encontros formativos nas EEB investigadas.

Nº..	Aspectos observados	E01	E02	E03	E04
1.	Dia da semana	Quarta-feira	Quarta- feira	Sexta-feira	Sábado
2.	Duração dos Encontros	3h30min	1h30min	2h	3h
3.	Horário	8h30 min às 11h30min	17h30 min às 19 h	19h às 21 h	8h30 min às 11h30min
4.	Turno	Tarde	Tarde	Noite	Manhã
5.	Espaço físico para realização dos encontros	Auditório e salas de aula	Sala dos professores	Sala dos professores	Auditório e sala dos professores

Nas escolas em que a formação continuada foi realizada utilizando parte da carga horária prevista para a realização das reuniões administrativo-pedagógicas, os organizadores intercalaram, durante o mês, as reuniões e os encontros de formação continuada. Parece que esta foi uma estratégia adotada para garantir que os professores pudessem participar dos encontros formativos, dentro de suas cargas horárias de trabalho.

Também identificamos como característica deste “modelo”, que os encontros para formação continuada acontecem durante o período de tempo necessário para completar uma carga horária de 40 horas. Fechada esta carga horária, os demais encontros são utilizados exclusivamente para as reuniões ordinárias de caráter administrativo-pedagógicas.

Na escola onde os encontros foram realizados fora da carga horária semanal de trabalho dos professores, comumente aos sábados, a forma de organização adotada pela escola em anos anteriores é muito semelhante ao descrito anteriormente. Realizava encontros por turno (manhã, tarde e noite), às quartas-feiras, intercalando encontros formativos com reuniões administrativo-pedagógicas. Também mencionaram que os professores participavam de programas promovidos anualmente pela Secretaria de Educação, onde se reúne todos ou a grande maioria dos professores da rede. No entanto, no ano de 2006, em função da necessidade de elaboração do PPP da escola, adotaram uma outra

configuração para realizarem os encontros formativos, os quais aconteceram aos sábados com a participação de todos os professores da escola.

A organização das ações de formação continuada estava sob a responsabilidade dos membros das equipes diretivas nas 4 escolas, com sutis diferenças entre elas, as quais especificamos a seguir:

- Em 3 casos, apesar de haver um profissional que assumia a direção de operacionalização das ações, existia certo compartilhamento desta tarefa entre todos ou com boa parte dos membros da equipe diretiva;
- Em 1 caso, esta responsabilidade foi assumida por um único profissional da escola, que considerou esta situação como sua maior dificuldade, pois considerava que este tipo de trabalho deve ser pensado e planejado em conjunto com o maior número possível de membros das equipes diretivas e dos professores. Acredita que o próprio processo de organização dos encontros já representa um estágio da formação.

Percebemos que as decisões sobre as ações formativas são tomadas por um pequeno grupo de profissionais, o que, nos permite dizer que, são construídas de forma isolada da totalidade das práticas escolares, e, conseqüentemente submetidas às concepções dos profissionais que, naquele momento, compõem as equipes diretivas. Assim, os processos de formação continuada, parecem estar sendo realizados para atender a orientações superiores, os quais devem acontecer por uma formalidade burocrática e não sustentados pela perspectiva de mudanças e de melhoria do ensino de uma forma geral.

5.1.2. A definição das temáticas para estudo nos encontros formativos

Para discutirmos este aspecto, iniciamos retomando a idéia de que a formação acontece de forma intencional e mediada por três componentes - um *componente pessoal*, um *componente conhecimento* e um *componente ações e métodos de formação* – e lembrando que o componente pertinente a este aspecto é o componente conhecimento.

Nos processos analisados, este componente esteve associado a uma listagem de temáticas, definidas *a priori* e que constituíram o conjunto de conhecimentos trabalhados nos encontros formativos. Os modos como esta definição ocorreu nas 4 escolas investigadas não apresentaram diferenças marcantes:

- Em 2 casos a listagem das temáticas foi realizada a partir de questionamentos, organizados pelos responsáveis pela formação continuada nas escolas, sobre o que os professores gostariam que fossem trabalhados nos encontros formativos. Estes questionamentos foram realizados durante as reuniões pedagógicas ou em encontros casuais entre os professores e os organizadores da formação continuada.
- Em 1 dos casos, a definição ficou exclusivamente a cargo do profissional responsável pela formação continuada, sem o envolvimento de qualquer outro profissional da escola, e sem levar em conta a opinião dos demais professores. O critério para a escolha dos temas, declarado por esta profissional, foi o fato de serem temas atuais e estarem presentes, tanto na mídia, como nos discursos educacionais.
- Em 1 dos casos, a definição dos temas para estudo nos encontros formativos foi decorrente das necessidades surgidas durante o processo de elaboração do PPP. Cabe lembrar, que nesta escola a organização dos encontros formativos foi transferida para um outro grupo. Esta organização ficou a cargo da autora desta pesquisa que, assumiu a coordenação da elaboração do PPP.

Entendemos que, existe uma relação de dependência entre os temas definidos para estudo, o profissional que assumirá o papel de formador e as práticas formativas por ele planejadas para desenvolvê-los. Além da escolha dos temas, é importante adequá-los às realidades onde a formação continuada se processa, assim como também é importante adequá-los às ações e métodos utilizados para trabalhá-los.

No entanto, evidenciamos que 7 dos profissionais convidados para assumir a função de formadores nos encontros formativos não participaram da etapa de organização das ações de formação continuada nas escolas. Sua interferência começou apenas a partir da delimitação dos conteúdos, dentro da temática já proposta, e na definição do nível de aprofundamento dos mesmos.

Os formadores tinham pouco ou quase nada de conhecimentos sobre os professores e às escolas quando realizaram suas ações formativas. Esta prática tem resultado na existência de lacunas entre as *ações e os métodos* formativos utilizados nos encontros e as expectativas e necessidades dos professores. Esta questão será aprofundada mais adiante, quando tratamos do funcionamento dos encontros formativos e das concepções dos sujeitos acerca da formação continuada.

5.1.3. A inserção dos formadores nos processos formativos das escolas onde foram convidados a realizar os encontros

Explicaremos a seguir, como se deu a inserção e a participação dos formadores nos processos para os quais foram convidados, a partir de resultados construídos com base em suas próprias falas.

Os formadores são os profissionais que se dispõem a participar da formação continuada, elaborando, criando e desenvolvendo, junto aos professores, atividades e/ou estratégias formativas. Portanto, a forma como se inserem nas escolas é essencial para que consiga estabelecer vínculos entre os conteúdos planejados e às necessidades destes professores e destas escolas.

Identificamos que a inserção dos formadores nos espaços formativos começa no momento em que as escolas buscam parcerias instituições ou profissionais para a realização dos encontros formativos. Com relação a esta questão identificamos dois procedimentos diferentes:

- 3 escolas¹ solicitaram “auxílio” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para organizar e desenvolver a formação continuada no ano de 2006.
- 1 escola realizou todo o processo sem procurar auxílio externo.

Estes procedimentos iniciais resultaram em diferenças na forma como os formadores foram contatados e convidados a participar dos encontros. Na primeira situação, a escolha dos formadores se deu por intermédio da UFSM e na segunda, a escolha se deu por conta do próprio profissional da escola responsável pela formação continuada.

Em trabalhos anteriores (TERRAZZAN, SANTOS E LISOVSKI, 2005; SANTOS e TERRAZZAN, 2006; entre outros) explicitamos alguns procedimentos adotados pelas EEB do Município de Santa Maria para a organização e a realização dos processos formativos dos seus professores. Na ocasião da elaboração desses trabalhos, constatamos que as escolas definiram seus calendários, incluindo os dias para os encontros formativos e escolhendo as temáticas para serem trabalhadas. Depois, buscavam por conta própria, estabelecer contatos com professores das IES, de outras instituições ou profissionais autônomos a fim de convidá-los para realizar os encontros trabalhando as temáticas já definidas.

Sabemos que está prática, ainda é recorrente em boa parte das EEB, como evidenciado em uma das escolas investigadas. Porém, identificamos, neste estudo, que 3 das escolas que solicitaram auxílio à UFSM foram encaminhadas para o NAEES - Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços do Centro de Educação dessa universidade.

Neste trabalho, não temos a intenção de investigar a estrutura e as atividades desenvolvidas pelo NAEES², buscamos apenas informações que nos

¹ Lembramos que uma destas escolas, é a mesma que solicitou auxílio para realizar a elaboração do PPP e que sua coordenação foi transferida para outro grupo, sendo assumida pela autora deste trabalho. No entanto, seu contato inicial foi realizado com o NAEES, que adotando o mesmo procedimento realizado junto à outras escolas convidou esta pesquisadora para realizar um encontro formativo onde a temática seria o Projeto Político-pedagógico. Depois de realizado este encontro, na escola, nos propomos a contribuir de forma mais intensa com o seu processo de elaboração do PPP, assumindo, por fim, a coordenação deste processo. No entanto, não perdemos o vínculo com o NAEES.

² Ressaltamos que não foi critério para a definição da amostra desta pesquisa selecionar escolas que tinham a intervenção do NEEES. Isto se deu ao acaso, em função do cruzamento entre os critérios de seleção das escolas descritos no capítulo anterior.

possibilitem compreender as relações estabelecidas entre as escolas e os formadores.

Percebemos que o contato entre as escolas e o NAEES ocorre de duas maneiras: (1) ou as escolas entram em contato direto com a coordenação do núcleo em função de informações obtidas com outras escolas, (2) ou entram em contato, inicialmente com a direção Centro de Educação na UFSM, procurando informações ou solicitando auxílio para realização da formação continuada e, então são encaminhadas a esse mesmo núcleo. Ressaltamos que, uma das formadoras entrevistadas e observadas, desempenha, atualmente, a função de Coordenadora desse núcleo, o que nos possibilitou obter informações mais precisas sobre a atuação do mesmo junto às EEB.

Como explica essa Coordenadora:

“...o NAEES, que é esse núcleo ligado à direção do Centro de Educação, e para onde vem os pedidos, as solicitações de cursos de formação [...] que a gente organiza num diálogo com a escola; pensando o que a escola deseja; quais são as demandas que a escola pensa ter; e quais a gente imagina importantes na academia para esses professores. Nós entramos em um acordo e montamos um conjunto de encontros [...] para os quais a gente chama primeiro os colegas (do Centro de Educação da UFSM)...

A partir dessa fala e das falas dos demais formadores entrevistados, constatamos que depois de definidas as temáticas e os calendários dos encontros em conjunto com as escolas, o NAEES entra em contato com os docentes do Centro de Educação da UFSM, convidando-os para realizar os encontros. Normalmente, os docentes são convidados procurando adequar suas áreas de atuação e produção acadêmica com as temáticas listadas pelas escolas.

Na medida em que os docentes das IES aceitam participar, são organizados os calendários para efetivação dos encontros. Percebe-se, também, que não existe uma organização seqüencial para o desenvolvimento das temáticas. A seqüência final é determinada pela disponibilidade de datas dos formadores que aceitaram participar do processo.

Na escola, que realizou a formação continuada sem buscar auxílio da UFSM, a escolha dos formadores se deu por decisão da própria organizadora da formação, sem que houvesse intervenções de outros profissionais da escola. Cabe salientar que esta responsável também assumiu, em um dos encontros observados, o papel de formadora.

Com o andamento da sistematização das informações e da construção destes resultados, identificamos um outro aspecto que contribui para refinarmos nossa compreensão acerca da inserção dos formadores nos processos formativos das escolas investigadas. Ou seja, com relação ao grau de conhecimento que os formadores tinham das escolas, para as quais aceitaram realizar os encontros, identificamos as seguintes situações:

- 5 dos formadores não conheciam os professores e as escolas para as quais foram convidados, nem tiveram a oportunidade de conhecê-las no intervalo entre o convite e o encontro propriamente dito;
- 2 formadoras tiveram contatos anteriores com a escola. Uma delas por estar à frente das ações do NAEES; e a outra, prestou consultoria há 4 anos atrás quando a escola reformulava seu projeto político-pedagógico, depois acompanhou um dos encontros anteriores realizados na escola com a finalidade de conhecer o grupo e elaborar um encontro mais afinado com as expectativas e os conhecimentos dos professores. Nesta oportunidade foi possibilitado a esta formadora, uma breve conversa com os professores, onde ela levantou alguns questionamentos sobre o que os professores entendiam da temática que seria tratada em seu encontro.
- 1 dos formadores observados é o próprio profissional responsável pela formação continuada na escola. Neste caso, o formador demonstrou ter conhecimento da realidade da escola, pois esta representa seu espaço de trabalho. No entanto, a escolha dos conteúdos, como apontado acima no texto, não levou em consideração os professores e conseqüentemente as suas necessidades.

Estas constatações nos permitem afirmar que, mesmo nos casos onde os formadores tiveram contato com as escolas e com os professores anterior à realização dos encontros formativos, o conhecimento deles sobre estas instituições e estes profissionais se revelou muito incipiente para que conseguissem estabelecer vínculos entre os conteúdos trabalhados as necessidades dos professores e os problemas relacionados ao trabalho destas mesmas escolas.

Um outro aspecto que se mostrou relevante no estudo diz respeito ***aos motivos que levaram as escolas a buscar a colaboração de formadores externos.***

Os responsáveis pela organização das ações de formação continuada têm vontade de realizar os encontros formativos envolvendo apenas profissionais da própria escola, convidando colegas que tenham experiências interessantes e reconhecidas pelo grupo para discuti-las nos encontros.

No entanto, deixam transparecer que os professores não se satisfazem e também não confiam em um trabalho desenvolvido apenas com profissionais da própria escola.

*“...ultimamente a gente tem procurado buscar um pouco de fora, parece que o **santo de casa não faz muito milagre (grifo nosso)**, né, às vezes da essa sensação, então a gente tem buscado mais profissionais de fora pra nos ajudar, mas normalmente são profissionais externos da escola” (PR03)*

Afirmam que não se sentem apoiados pelos professores, que por sua vez confiam mais no trabalho de profissionais externos à escola, pois os consideram profissionais mais habilitados para este trabalho.

Observamos que todas as 4 escolas, em outros anos, realizaram ações formativas onde os próprios colegas assumiram a função de organizadores dos encontros formativos, no entanto foram consideradas sem sucesso.

Também evidenciamos que as escolhas dos formadores estão mais ajustadas com a disponibilidade deles para realizar os encontros, do que com a

busca por parcerias mais estáveis e duradouras. A formação, neste sentido, fica reduzida exclusivamente ao momento de efetivação dos encontros.

A hipótese que emerge destas constatações é que os professores sentem-se satisfeitos quando os momentos formativos reproduzem o que se concebe por uma “educação formal”, na qual formadores mais experientes, conhecedores e produtores de novos conhecimentos ensinam profissionais “menos conhecedores” e “menos experientes”.

5.1.4. Dificuldades enfrentadas para realizar a formação continuada nas escolas investigadas

As dificuldades que comentaremos a seguir foram identificadas com base nas informações coletadas junto aos professores e aos profissionais responsáveis pela formação continuada nas escolas.

Estes profissionais salientam algumas dificuldades, como: falta de tempo dos professores em função da *“maioria trabalhar em outras escolas ou com outras atividades, ocasionando desta forma a baixa frequência dos encontros”*(PR01); a falta de recursos para *“investir em formação, os professores não têm dinheiro para pagar uma inscrição, dinheiro e o horário ... são as maiores dificuldades”* (PR04); a falta de vontade dos professores para investir em seus processos de desenvolvimento profissional, *“eu sinto que uma das dificuldades é a adesão mesmo...”*(PR03).

Destas, a principal dificuldade mencionada pelos responsáveis pela formação continuada e pelos professores é a sobrecarga de trabalho dos professores em sala de aula. Eles afirmam que as carga horárias de contrato são cumpridas, na sua totalidade, em sala de aula, “frente ao aluno”, Há ainda o agravante de que alguns professores completam sua carga horária de contrato em duas ou mais escolas. A seguir, alguns trechos que exemplificam estas constatações:

“...disponibilidade de horário para os nossos professores, a maioria trabalha em outras escolas ou com outras atividades,

ocasionando desta forma a baixa freqüência dos encontros” (PR01).“

“Pra mim particularmente é a questão tempo...eu acho que pra todo mundo? Até porque a gente sabe que tem muitos colegas que gostariam de estar aqui, e porque estão em outra escola trabalhando não conseguem estar, e não tem outro horário” (E03/Pm)

Conseguimos identificar, quando estes profissionais falam de suas dificuldades, outros aspectos que se mostram relevantes para entendermos **o que leva os professores a participar dos encontros formativos nas escolas.**

As dificuldades, nestes casos, têm de mostrado fatores determinantes para que os professores aceitem participar de encontros formativos nas escolas, ou seja, não tendo outras opções os professores acabam se rendendo à formação oferecida pela escola.

Também evidenciamos que, ao serem questionados sobre a *formação continuada realizada na escola*, se referiram com freqüência e atribuindo grau de igualdade tanto aos cursos e eventos fora dos espaços escolares como aos encontros formativos realizados na própria escola, como evidenciado nas falas que seguem abaixo;

“são todas as dificuldades de caráter evidentemente prático, primeiro a maioria aqui trabalha em duas escolas, então ou tu consegue liberação de uma escola e não consegue da outra, ou vice-versa [...] o outro problema técnico são os horários desses encontros, os locais desses encontros, e muitas vezes os custos desses encontros, (referindo-se aos cursos pagos fora da escola)” (E04/Y)

“A falta de um planejamento antecipado que dê para fazer previsões dos cursos e de quem participará e de quem vai cobrir os colegas afastados para participarem de cursos de formação continuada” (E04/M)

“...;falta recursos para investir em formação fora da escola, os professores não têm dinheiro para pagar uma inscrição [...]dinheiro e o horário que são as maiores dificuldades”(PR004)

Isso nos leva a acreditar que a formação continuada está na escola apenas pelas contingências atuais da profissão, sugerindo que, uma vez superadas as dificuldades mencionadas, não faria diferença para estes profissionais se formação continuada fosse realizada em outros espaços e compartilhada com outros pares.

Podemos dizer que, a forma como as escolas e os Sistemas de Ensino, Municipal e Estadual organizam o trabalho dos professores nas escolas têm sido fator determinante para o baixo número professores participantes nos encontros formativos. De uma maneira geral, os professores que vêm participando dos encontros formativos são aqueles beneficiados por uma combinação de dois fatores: (1) aqueles que estão lotados em uma única escola e (2) quando os encontros são ofertados em seus horários de trabalho.

Foi possível perceber que não é tradição, nas escolas investigadas, a utilização de mecanismos de acompanhamento e avaliação de resultados da formação continuada, no sentido de verificar a ocorrência de novas atitudes e posturas dos professores frente às situações de trabalho a partir conhecimentos adquiridos nos processos de formação continuada promovidos pela escola.

Por fim, podemos dizer que, os procedimentos adotados pelas escolas investigadas para a organização de seus processos formativos resultam em uma fragmentação de tarefas, desarticuladas entre si, e distribuídas entre diferentes grupos de atores que também não têm tradição de trabalho conjunto. Podemos afirmar que, esta forma de organização está relacionada a grande parte dos resultados negativos encontrados no restante do texto.

5.2. SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA - COMO ACONTECE E QUE ASPECTOS MARCAM O FUNCIONAMENTO DOS ENCONTROS FORMATIVOS DAS ESCOLAS INVESTIGADAS?

Para responder esta questão organizamos um conjunto de informações que consideramos relevantes para o entendimento do funcionamento interno dos encontros formativos realizados nas escolas investigadas. No quadro abaixo, apresentamos as questões que compõem os roteiros dos instrumentos de pesquisa usados especificamente para responder a esta questão de pesquisa.

Quadro 01 - Instrumentos e questionamentos para responder à segunda questão de pesquisa.

SUJEITOS	INSTRU.	QUESTÕES PARA COMPOR OS ROTEIROS DOS INSTRUMENTOS
Professores que participam dos encontros formativos	Observação	<ol style="list-style-type: none"> 1) Como se dá a comunicação nos encontros formativos? 2) Quais os tipos de atividades são preparadas para os professores realizarem nos encontros? 3) Como os professores reagem ao serem questionados pelo formador? 4) Como se dá o envolvimento dos professores na realização das tarefas propostas? 5) Quando não são propostas atividades para os professores, como se dá o envolvimento deles nos encontros? 6) Quais os papéis assumidos pelos professores nos encontros formativos?
	Entrevista Coletiva	<ol style="list-style-type: none"> 1) Como vocês vêm o tipo de interação que ocorre entre vocês e entre vocês e o formador nos encontros formativos? 2) Qual o tipo de atitude que vocês esperam do formador quando um dos professores levanta um questionamento? Por quê? 3) Quando vocês são convidados a dar suas opiniões ou externar algum conhecimento percebe-se certa resistência, na maioria das vezes um ou dois professores se pronunciam? A que fatores vocês atribuem este tipo de atitude? 4) Vocês vivenciam diferentes tipos de encontros. Que tipo de estratégia (s)/atividade(s) vocês consideram que tornam estes encontros mais produtivos e interessantes? Expliquem por quê?

SUJEITOS	INSTRU.	QUESTÕES PARA COMPOR OS ROTEIROS DOS INSTRUMENTOS
Formador convidado para realizar o encontro	Observação	1) Como se dá a comunicação nos encontros formativos? 2) Que tipo de atividades os formadores se utilizam para a realização para provocar a interação e as trocas durante o encontro? 3) Como o formador reage ao ser questionado pelos professores? 4) Quais os tipos de tarefas preparadas para os professores realizarem nos encontros? 5) Quais os papéis assumidos pelos professores nos encontros formativos?
	Entrevista	1) Qual o tipo de atividades e estratégias formativas você considera que mais favorece o estabelecimento de um ambiente formativo propício às trocas e a interação entre os professores entre os professores e entre eles e você? 2) Como você analisa a participação dos professores no encontro? Qual o tipo de atitude que você espera dos professores quando levanta um questionamento? Por quê? 3) Quando você é questionado pelos professores, qual o tipo de atitude acha mais pertinente tomar?

As questões, acima listadas, foram elaboradas com o intuito de obtermos informações que nos permitissem compreender 6 aspectos básicos definidos *a priori*, são eles:

- Papéis atribuídos aos formadores pelos professores
- Papéis atribuídos aos professores pelos formadores
- Papéis assumidos pelos formadores
- Compreensão dos formadores acerca das atividades formativas e da comunicação existente nos encontros formativos
- Os encontros formativos sob o olhar do observador

Estes aspectos foram definidos *a priori* por consideramos que podem estar condicionando o funcionamento dos encontros nos espaços escolares.

5.2.1. Papéis atribuídos aos formadores pelos professores

Com relação aos papéis assumidos e atribuídos pelos diferentes sujeitos destes processos, acreditamos que são elementos determinantes para que os

encontros formativos se constituam em ambientes propícios para as discussões coletivas e a interação entre os professores e entre estes e os formadores.

Observamos 3 idéias centrais, sobre o papel atribuído pelos professores aos formadores, que parecem estar sendo decisivas nas atitudes e no modo como os professores participam dos encontros formativos.

A primeira idéia que os professores têm do formador é que este profissional é alguém que vai trazer para a escola e, particularmente, a cada professor, a solução para seus problemas e suas dificuldades. É chamado literalmente de “o salvador da pátria”.

Para os professores o formador é uma referência do “conhecimento correto” ou do “bom conhecimento” sobre a educação. Consideram os conhecimentos dos formadores referências para que possam avaliar seus próprios conhecimentos.

“É aquela pessoa que tem conhecimento bem maior. É muito bom quando tu percebes que o teu conhecimento é o mesmo, que as idéias são as mesmas, que alívio que dá na gente.”(E01/I)

Como podemos ver é comum os professores expressarem que se sentem “satisfeitos” quando encontram na fala dos formadores idéias e concepções que se aproximam das suas. Pois o formador, é o sujeito que lhes permite o contato com os novos conhecimentos produzidos no campo teórico educacional e encontrar pontos em comum com os conhecimentos deste profissional pode significar estar por dentro destas novas produções.

Podemos afirmar, sem restrições, que o professor coloca seus conhecimentos em uma posição de submissão àqueles produzidos fora da escola e principalmente aos conhecimentos teóricos do campo da pesquisa educacional. Percebemos que ainda é muito presente a concepção de que a formação se dá pela aquisição dos conhecimentos teóricos.

Isto de certa maneira justifica a idealização à figura do formador e as expectativas demonstradas aos conhecimentos e “informações” com os quais os professores têm contato nos processos de formação continuada.

Estas constatações se reforçam quando os professores, ao se referirem à formação continuada, contaram algumas experiências vividas em outros anos, nas quais eles mesmos assumiram a realização dos encontros formativos. Observemos, as idéias que emergiram destas experiências:

“A gente se juntava em dupla, e depois cada dupla ficava com um tema, e nos tínhamos que preparar o curso de formação. Só que assim ó, deu certo um ano por que fomos obrigados a fazer. Quando se chegou no final fomos fazer a avaliação e chegamos a conclusão que é muito desgastante pra gente, por que o colega sabe que a gente não esta preparado para isso”(E01/i)

“...eu também participei dessa experiência, e o que eu achei é que os temas que foram levantados eram todos temas relevantes, muito interessantes, só que por exemplo: eu vou falar pra meus colegas sobre avaliação ou interdisciplinaridade, ou qual tema for, eu só vou conseguir chegar ao nível dos meus colegas, então não vai ter muita coisa pra acrescentar. Então a maioria das duplas ou trio acabou trazendo um profissional de fora pra, entendeu? Pra trazer algum amparo pros colegas”(E04/M)

Os professores sentem-se inseguros quanto a este tipo de atividade, pois acreditam que não têm conhecimentos suficientes para “ensinar” seus colegas. Prevalece a idéia de que o professor sabe muito pouco sobre seu próprio trabalho, tomando como conhecimentos validos e importantes apenas os conhecimentos teóricos e práticos produzidos no mundo acadêmico.

Podemos afirmar que estudar coletivamente e construir novos conhecimentos a partir das práticas existentes nos espaços escolares ainda são idéias distanciadas das concepções da grande maioria dos professores.

Uma segunda idéia, argumenta que os conhecimentos que contribuem para a melhoria do trabalho escolar têm uma origem externa a ele. Para estes professores os formadores devem levá-los a refletir sobre suas práticas de forma que os desafiem a encontrar solução para os seus problemas por meios próprios.

“Eu pensava que ele tinha que trazer soluções. Acho que ele tem que vir nos trazer alguma fundamentação e nos desafiar a encontrar as respostas...”(E01/X)”

Estas idéias em nosso entendimento se aproximam de uma formação voltada ‘a busca de especialidade’, na qual os professores esperam que os conhecimentos adquiridos, além de contribuírem para sua especialidade e para o aperfeiçoamento de suas práticas, também possam contribuir para suas progressões nos planos de cargos e salários.

A terceira idéia, contrária as anteriores, e que emerge de um pequeno grupo de professores, defende que a escola pode encontrar superação para seus problemas na própria escola e com seus profissionais.

“Eu quero colocar o seguinte, essa é uma questão das mais difíceis de se chegar ao um consenso, será que é necessário consenso, vocês estão alimentando uma face da moeda, a outra face da moeda é aquela que nós reivindicamos há anos, que nós fazemos o pão, nos botamos à mão na massa por que alguém tem que vir dizer como nós vamos fazer o pão, se é nos que fazemos. Então, eu acho que esta é uma questão complicada, por que assim, ela termina gerando uma situação desconfortável, ao mesmo tempo que botam na nossa mão a oportunidade de fazer o pão e dar a receita, aí nos dissemos: “aí não, é muito complicado, muito difícil”, então tem que vim alguém, um padeiro, lá de outro lugar nos ensinar, agora se não nos dão a oportunidade.....Por isso que eu acho que a gente tem que exercitar isso, e aqui na escola é uma das coisas que a gente tem discutido, né, que a formação nos temos que fazer entre nós mesmos fazendo determinados tipos de oficinas. Então eu acho que as duas coisas podem ocorrer; ao mesmo tempo que nós podemos se, platéia nos também podemos ser atores, nos também podemos comandar o jogo”(E04/Y)

“Isso tem que mudar um pouco mais...porque a gente tem dentro da própria escola muitas pessoas que tem um conhecimento em determinada área, eu conheço um pouco aqui, outro colega conhece mais ali”(E001/Z)

Estes professores sentem que podem promover momentos de produção coletiva sem a intervenção de profissionais externos e sustentam esta hipótese com base em uma forma diferente de valorar suas práticas e seus conhecimentos

docentes. Acreditam que produzem conhecimentos diferentes e equivalentes àqueles trazidos e trabalhados pelos formadores nos encontros formativos.

Parece-nos que os professores que se apóiam nestas duas últimas idéias esperam aprender caminhos mais autônomos para gerenciar seus processos de formação. Autonomia esta, que, em nosso entendimento, deve ser objetivo freqüente das propostas formativas elaboradas e desenvolvidas nas EEB.

Mesmo que, estas idéias apresentem-se incipientes e deslocadas em algumas falas, podem ser representativas de algumas mudanças que estão lentamente sendo inseridas na forma como os professores concebem a formação continuada e às relacionam com seus trabalhos.

Podemos dizer que esta concepção de formação reconhece a capacidade de produção de conhecimentos por parte dos professores, assim como os relaciona a possibilidade de mudanças e de melhorias nas práticas por eles efetivas. Relacionamos esse pequeno grupo de professores àqueles profissionais que buscam uma formação “centrada na instituição”, principalmente por acreditarem que a melhoria do trabalho realizado na escola está relacionado a melhoria do trabalho de cada professor e também por se reconhecerem suas práticas como ponto de partida para o desenvolvimento profissional.

No entanto, ressaltamos que, por mais que se tenha conseguido identificar diferentes formas de conceber a formação e de termos encontrado a existência de pequenos avanços neste sentido, ainda tem supremacia à idéia de que a “salvação” da escola está sendo produzida fora da escola pelos docentes das IES. Logo, o papel idealizado e aceito de um formador é aquele que atenda, individualmente, às expectativas de formação dos professores.

5.2.2. Papéis atribuídos aos professores pelos formadores

Para os formadores, os professores das EEB são os mandatários de suas práticas e conseqüentemente, da formação continuada nas escolas. É a partir de suas solicitações, de suas necessidades e dos problemas que enfrentam que a formação continuada deve ser organizada e desenvolvida.

“Os professores são pessoas com experiências profissionais muito grandes, geralmente são pessoas com experiências diferenciadas, com muitos desejos, muitas frustrações, são pessoas com saberes de todas as ordens, saberes pessoais interessantes, saberes profissionais, e que precisam ser valorizadas” (F05)

Os formadores acreditam que é necessário que se reconheça o professor como um profissional que produz e que possui conhecimentos próprios adquiridos em suas atuações docentes. No entanto, isso não tem valor se o próprio professor não se enxergar desta maneira; é fundamental que ele, antes de qualquer outro sujeito, se coloque nessa condição e se perceba tanto como aprendiz como formador nestes processos formativos.

Para os formadores, o professor tem que se perceber em formação; “tem que estar na dianteira deste processo”, no sentido de identificar suas necessidades e buscar reforços para superá-las.

Percebe-se a existência de um forte desencontro entre o que pensam os professores dos formadores e o que esperam os formadores dos professores. Os formadores têm uma idéia um tanto otimista dos professores para os quais preparam os encontros, e isto pode ser um dos pontos de fragilidade e desencontro destes processos.

É possível afirmar que, a partir do momento em que os formadores esperam dos professores atitudes mais autônomas e críticas sobre suas formações preparam seus encontros acreditando que os professores e as escolas tenham estratégias e planejamentos para dar continuidade às situações vividas nos encontros formativos. No entanto, pelo que pudemos inferir nas fala dos professores e dos responsáveis pela formação continuada nas escolas, isso ainda não se configura como uma prática efetivada por eles e pelas escolas.

5.2.3. Papéis assumidos pelos formadores

Neste item, procuramos compreender quais os papéis que os formadores atribuem às suas funções junto aos encontros formativos, a fim de estabelecermos paralelos entre as concepções declaradas e as práticas realizadas por estes sujeitos. Acreditamos que possam existir aproximações e afastamentos entre o que pensam e o que realizam os formadores. A reflexão sobre esta hipótese pode trazer elementos que sustentem práticas mais ajustadas às condições existentes nas escolas para a formação continuada dos professores.

Os formadores, de maneira geral, se vêem na função de um mediador que deve promover momentos de interação e reflexão entre os professores e de investigação sobre as práticas pedagógicas e escolares, a fim de auxiliá-los no processo de reconhecimento e identificação de suas necessidades e dos problemas que emergem do espaço de trabalho.

Contudo, estes profissionais acreditam que para exercer um papel próximo ao descrito no parágrafo anterior faz-se necessário que este profissional seja conhecedor da realidade da escola e dos professores onde realizam os encontros.

“Se o formador não se integrar anteriormente com as questões internas e externas que envolvem a escola e seus problemas, ficará difícil o seu trabalho de formador”(F03).

Assim como, também apontam a necessidade de uma maior interação entre os formadores convidados para realizarem os encontros, pois isto ajudaria na constituição de um processo com menos fragmentação de ações e de idéias.

“...eu acho que a implicância aqui é saber quais são as demandas, as questões, os problemas da escola [...]. ao mesmo tempo eu acho que o formador tem que se reservar um tempo para poder refletir, sentar, escrever, sistematizar o que ele produz com outros formadores, ele precisa ter um trabalho reflexivo sobre o que ele produz ou seja, por exemplo, no final de uma formação coletiva ter o grupo de formadores junto para escrever

alguma coisa juntos, fazer uma avaliação escrita sobre o trabalho na escola...”(F05)

Os formadores assumem que sentem falta de uma maior interação entre eles, tanto no que diz respeito ao planejamento do trabalho, como no que diz respeito à falta de produção conjunta acerca da formação continuada. A forma como descrevem seus papéis como nos permite dizer que concebem os processos de formação continuada “centrados na instituição”, onde trabalham profissionais conscientes de seus papéis transformadores dos contextos de trabalho e também de uma escola com amplos conhecimentos sobre suas realidades e sobre os seus problemas.

5.2.4. Compreensão dos professores acerca das atividades e da comunicação nos encontros formativos

Os professores consideram motivadoras às atividades que permitem o diálogo e as trocas de idéias entre eles. Ressaltam que gostam de ser desafiados a resolver problemas em conjunto; falam disso como um fator que lhes dá muita satisfação e que fortalece suas auto-estimas.

Também mencionam que podem contribuir com o trabalho do grupo, falando, opinando, contando coisas sobre suas práticas, mas, no entanto apontam 3 dificuldades principais para que consigam participar mais efetivamente das discussões:

- Têm muitas dúvidas sobre seus trabalhos, ou seja, não confiam efetivamente em seus conhecimentos práticos e teóricos;
- Têm medo de errar em público, o que, em nosso entendimento é uma consequência da dificuldade anterior;
- Consideram que as estratégias utilizadas pelos formadores não são ideais para este tipo de atitude nos encontros.

Podemos afirmar que os professores se posicionam contrários aos encontros dos quais não são solicitados a participar e a produzirem em conjunto ou mesmo individualmente.

Sentem-se desmotivados a participar de encontros nos quais os formadores assumem o papel de palestrantes e a comunicação é unidirecional - do formador para os professores, ou seja, querem espaço para discutir e interagir entre eles e entre eles e o formador.

Os professores, também esperam que os formadores utilizem uma linguagem mais próxima da utilizada na escola e que possa ser “decodificada” pelos professores. Mencionam que, em muitos momentos, têm dificuldades para entender sobre o que os formadores estão falando, pois estes utilizam uma linguagem muito própria da academia. Para eles, *a responsabilidade de criar um clima favorável à comunicação no grupo*, é exclusivamente dos formadores.

Os professores ao se referirem ao funcionamento dos encontros formativos esperam encontrar um ambiente onde eles sintam-se sujeitos dos seus processos de aquisição de novos conhecimentos. No entanto, ao se referirem às atitudes que esperam dos formadores quando lhes fazem um questionamento, identificamos duas idéias sobre como os professores esperam interagir como formador.

- A primeira está relacionada à idéia de que o formador deve estar preparado para dar respostas certas para as perguntas realizadas, o que nos parece ser contraditório com suas referências ao tipo de atividade que esperam nos encontros;

“Eu espero que ele (formador) dê respostas”(E01/X)

“Ele (formador) tem que estar seguro do que ele está fazendo, do que ele ta nos dizendo, é como se fosse uma tábua de salvação pra gente.”(E01/U)

Este caso nos permite dizer que existe certa contradição entre como os professores esperam participar e interagir dos encontros e como acreditam que vão adquirir os conhecimentos necessários à superação de suas necessidades.

Assim como querem um ambiente motivador e dialogado, que lhes possibilitem interagir e se relacionar com os colegas e com o formador, não

relacionam este tipo de interação com a produção de seus conhecimentos, pois ainda esperam que estes sejam transmitidos e repassados prontos pelo formador.

Constatamos que, para estes professores, a idéia de um ambiente interativo com diferentes níveis de comunicação está mais relacionado às questões “motivacionais” do que às questões de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos.

- A segunda idéia está relacionada a um outro posicionamento, o qual sugere que os professores esperam ser instigados a pensar mais sobre o assunto.

“...ele também coloque questionamentos pra gente, que instigue a gente, também, a pensar, a questionar...(E01/M)

“Dar um retorno, não monopolizar a fala em respeito ao posicionamento de todos”.(E03/C)

Estes professores demonstram estabelecer, em certa medida, associações entre o ambiente e o tipo de interação existentes com a aquisição de conhecimentos. Deixam transparecer que esperam do formador mais do que uma resposta aos seus questionamentos; apontam que por meio do diálogo estabelecido podem descobrir outros caminhos para sanarem as suas dúvidas e questionamentos.

Mencionaram que esperam, dos formadores, respeito e consideração pelas suas idéias, mesmo que sejam errôneas e infundadas, deixando transparecer certa “mágoa” com relação a experiências vivenciadas nestes espaços formativos. No entanto, não temos subsídios suficientes para compreender o tipo de vivência e experiências que resultou em tal sentimento pelos professores.

Podemos apenas sugerir que isso pode ser decorrente da concepção naturalizada, tanto nos espaços escolares como na academia, de que existe certa superioridade da IES, de seus profissionais e de seus conhecimentos sobre as escolas, seus professores e seus conhecimentos.

Um aspecto interessante que emergiu de nossas análises, que pode ser ponto de partida para futuras investigações acerca desta temática, é que o professor, para falar de sua experiência na formação, por várias vezes se reportou às suas salas de aula na tentativa de explicar seus sentimentos e sensações nos encontros formativos. Parece-nos que procuram reproduzir nos espaços de formação suas compreensões sobre sala de aula.

Temos que salientar que não percebemos diferenças entre os grupos durante as entrevistas, pois ficamos com a impressão de que se tivéssemos misturado os professores aleatoriamente teríamos resultados muito próximos destes que apresentamos neste momento.

5.2.5. Compreensão dos formadores acerca das atividades e da comunicação nos encontros formativos

Compactuando com a idéia expressa pelos professores, os formadores também esperam que os encontros aconteçam de forma interativa, onde consigam estabelecer um diálogo profícuo com os professores, pois acreditam que estes espaços devem se tornar produtivos em termos de trocas e interações entre os professores e entre estes e os formadores.

Também são contrários à utilização de palestras como estratégia para realização dos encontros com os professores. Para eles, o ideal, são atividades que promovam a reflexão sobre as práticas e/ou sobre as “vivências” dos espaços de trabalho.

Apresentam duas formas distintas de expressarem a importância deste tipo de atividade.

- 6 formadores dizem que a interação (comunicação) deve acontecer entre os professores, para que eles consigam estabelecer trocas de experiências e também aprender a aprender com os pares. Estes formadores acreditam que devem assumir um papel mais próximo de um mediador ou de um organizador do encontro. Seu principal papel é promover atividades que favoreçam as trocas, a interação e a

comunicação entre os professores para que descubram que entre eles também existem conhecimentos novos e diferentes.

Isto significa que, a aquisição de novos conhecimentos, pelos professores, está relacionada à capacidade destes profissionais aprenderem uns com os outros e construir em conjunto novas propostas de trabalho.

“...no geral que se consiga levantar os problemas, ou fazer com que os professores localizem os problemas e a partir daí fazê-los pensar coisas que são necessárias para resolver esses problemas; estudar as coisas necessárias para resolver esses problemas, e montar a estratégia de solução e tentar encaminhar essa estratégia de solução” (F02)

“...deve ficar claro que tem uma produção para ser feita, qualquer que seja ela [...] que eles estão localizando situações problemas e vão trabalhar em cima delas, e isso vai ter uma produção, que pode variar da natureza do que é o problema que é localizado, então se caracteriza como um grupo que produz.”(F02)

Para os formadores, os encontros formativos devem ser momentos, nos quais, os professores consigam produzir (a partir do que é estudado) novas propostas para os problemas detectados na escola e em suas práticas, desfigurando, assim, a idéia de que estes espaços são realizados para o repasse de respostas e “receitas” para os problemas da escola.

- 2 formadores ressaltam a importância da interação (comunicação) estabelecida nos grupos com o fato de que os professores ao socializarem suas dúvidas, sua angústias, e suas práticas expõem seus saberes e conhecimentos criando um ambiente favorável para que o formador consiga possa ajudá-los a avançar na aquisição de outros conhecimentos. Ou seja, percebe uma maior centralidade no papel de um formador que centralidade do saber e da aquisição deste está no formador.

Os formadores, também esperam que os professores participem ativamente durante os encontros, pois para eles:

“...não interessa o que o professor vai te perguntar, não interessa o diálogo que vai te provocar, porque ele veio pra falar, ele não veio para (ficar quieto)...”(F05)

O que importa para estes sujeitos é que o professor participe e comunique ao formador e aos seus colegas os seus conhecimentos e as suas necessidades. Esta situação é fundamental para que o formador possa criar estratégias para ajudá-lo a avançar.

Para isso, reconhecem que também necessitam ter uma postura receptiva aos questionamentos e posicionamentos dos professores. Fica evidenciado que criar um ambiente propício à comunicação entre os participantes é função do formador. Para isso, mencionam, que devem estar preparados para não darem “respostas prontas” aos questionamentos dos professores; devem ouvir atentamente os questionamentos demonstrando interesse pelo que está sendo expresso; devem ter sempre uma postura investigativa procurando obter o máximo de informações sobre a origem das dúvidas e dos questionamentos levantados pelos professores.

Chama a atenção à forma como estes sujeitos consideram que devem agir frente aos questionamentos dos professores:

- Consideram importante se colocar no lugar dos professores para que consigam compreender melhor as dificuldades levantadas no grupo e assim conseguirem melhores resultados de suas intervenções no grupo.
- Consideram que são oriundos de formações onde aprenderam a ser autoritários; que são herdeiros de muitos vícios em suas práticas, e com isto, correm, com freqüência, o risco de assumirem a postura de professores (tradicionais) de professores, dificultando uma atuação como a descrita nos parágrafos anteriores.

Isto demonstra que os formadores têm consciência das dificuldades para assumirem a função de formadores, assim como deixam transparecer que vivem um momento de insegurança quanto aos seus papéis e suas atuações nestes encontros. Sabem descrever como deveriam ser estas atuações e quais as atitudes mais adequadas para que se crie uma ambiente favorável às trocas e a

constituição de coletivos nos espaços escolares; no entanto, não demonstram segurança quando falam sobre suas práticas nestes encontros.

5.2.6. Os encontros formativos sob o olhar do observador

Apresentaremos algumas características dos encontros observados, tomando como referência alguns aspectos relevantes para o entendimento do funcionamento deste tipo de ação nas escolas, entre eles: o espaço físico onde os encontros acontecem, o(s) tipo(s) de atividade(s) formativa(s) adotada(s) pelos formadores; atitudes e ações dos professores durante o encontro; como os formadores se colocam frente aos professores; a comunicação existente nos encontros e alguns papéis assumidos pelos formadores e pelos professores.

5.2.6.1. Espaço físico onde os encontros são realizados na escola

Identificamos como locais organizados para a realização destas ações, dois espaços distintos dentro das escolas:

- em 2 escolas os encontros são realizados nas salas dos professores;
- em 2 escolas os encontros são realizados nos auditórios das escolas.

Sala dos professores: nas duas escolas as salas dos professores são compostas por uma grande mesa (12 lugares) com cadeiras à sua volta que fica posicionada em um dos cantos das salas; também têm em comum a distribuição de sofás e poltronas em um outro canto da sala, normalmente onde ficam acomodados os professores no momento dos encontros.

Percebe-se que não há espaço para acolher um grande número de participantes. Apesar destas escolas afirmarem que o convite para participar da formação continuada se estende a todos seus professores. Possuem lousa utilizada para recados sobre a rotina da escola e suas atividades em geral, mas, normalmente, não está disponível nos dias dos encontros.

Não consideramos estes os melhores ambientes para um evento formativo, pois o mobiliário é mais propício ao lazer e ao descanso do que para momentos de produção e trabalho.

Auditórios das escolas: estes são espaços amplos, com acomodação para todos os professores da escola, com cadeiras distribuídas em fileiras. Também possuem lousas, mas em uma posição inacessível para uso durante os encontros.

Em uma destas escolas, observamos que a equipe organizadora do encontro preparou semicírculos com aproximadamente 25 cadeiras, demonstrando que já tinham previsões sobre o número de professores participantes.

Analisando os espaços físicos destinados aos encontros formativos, podemos dizer que estas escolas já sabem o número aproximado de professores que normalmente participa dos encontros. Consideramos que os espaços físicos, seus materiais e disposição do mobiliário são indicadores do tipo de encontro esperado por seus organizadores.

Ou seja, parecem condicionados por um ritualismo já interiorizado pelos profissionais envolvidos, no qual está subentendido que os formadores pouco utilizam materiais didáticos e que os professores não serão convidados ou colocados em situações diferentes da posição de ouvintes.

5.2.6.2. As atividades, os papéis e a comunicação nos encontros formativos

Com relação a este aspecto identificamos duas situações distintas:

- 7 encontros onde os formadores adotam como atividade formativa “uma fala” ou “uma palestra” sobre a temática;
- 7 encontros onde os formadores preparam atividades formativas de interação entre os professores.

No primeiro caso, os encontros foram muito semelhantes, onde os professores ficaram sentados em círculo e o formador assumiu uma posição de destaque frente ao grupo. Este tipo de atividade determina dois tipos de atitudes distintas por parte dos indivíduos envolvidos, são elas:

- O formador é quem detém o poder de dar início as atividades, de interromper, de permitir interferências e colocações por parte dos professores;

- Aos professores fica o papel de ouvintes, de responder quando solicitados e fazerem intervenções quando permitido;

Percebe-se que este tipo de atividade não mobiliza os professores para uma participação mais ativa e interessada, pois ficam dispersos com facilidade, controlam mais o horário, demonstram ansiedade e inquietação com relação ao encontro.

Contribuindo para esse tipo de atitude dos professores, os formadores criam poucas situações de interação e trocas entre eles e os professores. Nas poucas situações onde os professores realizaram questionamentos, os formadores apressaram-se em “dar” respostas sem buscar uma maior envolvimento do grupo. Nestas situações os formadores poderiam problematizar os questionamentos dos professores e ampliar a discussão para que os outros professores também se envolvessem na discussão, mas estas oportunidades acabaram se perdendo, estabelecendo apenas uma discussão unidirecional entre formador e o professor que fez o questionamento.

Observamos que este tipo de atividade formativa favorece aqueles professores menos desinibidos e mais curiosos, pois, em todos os encontros com este formato a comunicação foi estabelecida entre o formador e um ou dois professores, com raros momentos de interação com o grupo de uma maneira geral.

Podemos afirmar que a comunicação estabelecida neste tipo de encontro é *unidirecional*, ou seja, do professor para o formador ou do formador para um professor.

No segundo caso, ou seja, nos 7 encontros nos quais foram preparadas atividades formativas de interação entre os professores, observamos que as atividades respeitam uma certa lógica de interação.

- Em um primeiro momento os professores trabalham em duplas ou em pequenos grupos, normalmente discutindo um determinado tópico da temática, procurando relacioná-lo com suas práticas e/ou elaborando novas propostas de atividades para sala de aula.

- Em um segundo momento o trabalho acontece no grande grupo onde os professores apresentam o que produziram anteriormente. Nesta parte da atividade o formador coordena e orienta as discussões.

Observamos que estas atividades objetivavam provocar os professores a refletir, nos pequenos grupos, sobre suas práticas docentes e depois a socializarem com todos os professores as diversas idéias e propostas construídas. Percebemos, claramente, que os formadores tinham como objetivo fazer com que os professores produzissem novas situações para o trabalho docente ou que questionassem e problematizassem às praticas existentes a partir das discussões estabelecidas entre eles, criando um espaço onde os professores pudessem ter acesso à diferentes propostas e reflexões a partir da comunicação estabelecida entre todos os professores.

Evidenciou-se que, no momento em que os professores executavam as tarefas em dupla ou nos pequenos grupos, houve muita discussão e praticamente todos os professores participaram dando opiniões e contribuindo uns com os outros na execução da tarefa. Neste momento dos encontros, podemos afirmar que, identificamos uma comunicação *multidirecional* entre os professores.

No entanto, estes encontros se diferenciaram a partir do momento que houve a intervenção do formador para coordenar a socialização no grande grupo. Com relação a isso observamos duas situações distintas, são elas:

- Em 3 encontros detectamos que os professores e o formador conseguiram, manter a comunicação multidirecional, onde os professores contribuíram uns com os outros na discussão das idéias e propostas construídas.
- Em 4 encontros, a partir do momento em que os professores retornaram para o grande grupo a comunicação tornou-se unidirecional.

Observamos nestes encontros algumas situações que podem nos ajudar a compreender porque os professores de um mesmo grupo, em encontros com objetivos muito parecidos agem de forma totalmente diferente quando estão frente aos formadores.

Na primeira situação observada, na qual o formador conseguiu manter uma comunicação *multidirecional* entre os professores, percebemos que o formador deu ênfase às produções dos professores e procurou intervir o mínimo possível enquanto os professores faziam suas colocações. Suas intervenções aconteceram na medida em que surgiam momentos em que o grupo não avançava.

Na segunda situação, na qual os professores pararam de interagir e a comunicação aconteceu de forma *unidirecional* no grande grupo, observamos que, o formador não conseguiu provocar as discussões entre os professores em função de assumir o papel muito próximo daquele assumido quando realizada “uma fala” ou uma “palestra”. Ou seja, quando os professores começavam a socializar o que tinham discutido e construído nos pequenos grupos o formador tomava a palavra e acabava explicando o que ele tinha entendido e o que sabia a respeito, fechando a possibilidade de intervenção por parte dos professores. Isto impediu que os grupos conseguissem tirar suas próprias conclusões e realizar sistematizações sobre as suas produções.

Podemos dizer que o papel assumido pelos formadores foi determinante para que os professores também assumissem um papel de destaque e de responsabilidade para com o grupo e as tarefas propostas, assim como também foi determinante quando os professores se imbuíram da postura de receptores e ouvintes.

Observar estas práticas nos permitiu estabelecer relações entre as concepções declaradas e as concepções que emergiram das práticas nos encontros formativos. Constatamos que apesar dos formadores, de forma majoritária, mencionarem que a formação continuada deve ser um espaço onde

se possa investigar e problematizar as práticas escolares e as práticas dos professores, por meio da interação entre os pares, foram poucos os momentos onde os formadores conseguiram viabilizar esta situação junto aos professores.

Estes resultados revelam certa inconsistência entre o papel assumido pelos formadores durante os encontros e o papel declarado por eles como próprio da função de formadores, pois, assim como mencionam que devem mediar estes encontros, assumem na prática, um papel que privilegia seus próprios conhecimentos e uma formação generalizada dos professores.

O que queremos dizer com isso, é que nem sempre o que é tratado e discutido nos encontros é o que emerge (ou deveria emergir) como necessário e importante para os professores, mas sim, o que os formadores entendem como necessário e importante.

A formação está na contramão das necessidades e dos problemas da escola, o que descaracteriza os processos existentes como propostas que possam contribuir efetivamente para a introdução de inovações e conseqüentes mudanças nestes espaços.

Nossa intenção não é questionar quem detém o saber mais elaborado e mais importante; mas sim pensar que tipo de atitudes, quando tomadas nestes espaços e fora deles, pelos formadores e pelos professores, possibilitam ou limitam a produção de novos conhecimentos pelos professores a partir de situações significativas que partam dos conhecimentos que já possuem.

Tomando por base nosso referencial acerca da produção coletiva e do trabalho em grupo podemos dizer que, na maioria dos encontros não conseguimos identificar um sistema de comunicação grupal que pudesse potencializar estes encontros como espaços de aprendizagem e produção coletiva. No entanto, isto é uma preocupação dos formadores quando planejam o que pretendem realizar com os professores.

Podemos salientar que a atuação dos formadores e as atividades por eles elaboradas e realizadas com os professores foram determinantes para uma diferenciação entre os encontros que obtiveram um sistema de comunicação unidirecional e os encontros onde se configurou um sistema de comunicação *multidirecional*.

5.3. TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA - QUE RELAÇÃO SE ESTABELECE ENTRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS FORMADORES E DOS PROFESSORES E COMO ESTAS RELAÇÕES CONDICIONAM AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO REALIZADAS NAS ESCOLAS INVESTIGADAS?

Para responder esta questão organizamos um conjunto de informações que consideramos relevantes para identificarmos as concepções dos sujeitos acerca da formação continuada e compreendermos como estas concepções se relacionam e se estas relações condicionam as práticas de formação existentes nas escolas investigadas.

No quadro abaixo, apresentamos as questões dos roteiros dos instrumentos de pesquisa usados especificamente para responder a esta questão de pesquisa.

Quadro 11 - Instrumentos e questionamentos para responder à terceira questão de pesquisa.

SUJEITOS INVESTIGADOS	INSTR. DE PESQUISA	QUESTÕES PARA COMPOR OS ROTEIROS DOS Qual INSTRUMENTOS
Professores que participam dos encontros formativos	Entrevista Coletiva	1) O que vocês entendem por Formação Continuada de professores? 2) Porque vocês participam dos encontros de formação continuada? Quais as vantagens para a carreira deste tipo de ação?
Formador convidado para realizar o encontro	Entrevista	2) Quais suas expectativas, com relação aos professores e a escola, ao planejar/preparar um encontro formativo? 6) Qual a ação ou as ações você consideraria que deveriam estar associadas e conseqüentemente serem tomadas pela escola e os professores a partir de um encontro como o que você realizou? 7) Em sua opinião, quais as motivações que levam os professores a participar de processos formativos nos espaços escolares?
Responsável na escola pelas ações de formação continuada	Entrevista	1) Por que a escola vem investindo na formação continuada dos professores na escola?

As questões, acima listadas, foram elaboradas com o intuito de obtermos informações que nos permitissem compreender 4 aspectos básicos definidos *a priori*, são eles:

- A formação continuada na escola na visão dos organizadores das ações formativas
- A formação continuada “na escola” na visão dos professores
- A formação continuada “na escola” na visão dos formadores

Estes aspectos foram definidos por consideramos condicionantes dos processos formativos a forma como as concepções dos atores envolvidos nestes processos se relacionam. Procuramos identificar, em que medida estas concepções estabelecem relações entre elas e como estas relações limitam ou ampliam as possibilidades de uma formação mais centradas às realidades institucionais nas quais estão inseridas.

Para caracterizarmos as concepções de formação continuada, partiremos da sistematização feita com base em DUBAR (1997), que prevê a existência de 4 concepções, sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 12 - Sistematização das concepções de formação continuada de professores em serviço

Características	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA			
	Realizada fora do trabalho	Para a aquisição de diplomas	Que busca a especialidade	Centrada na instituição
Dimensões Individual ou Coletiva	Individualizada	Individualizada	Individualizada	Coletiva (pessoal, profissional e institucional)
Conhecimentos Buscados	Saberes práticos Relacionados exclusivamente para a sala de aula	Saberes teóricos	Teóricos e práticos relacionados à atuação profissional	Práticos, teóricos e os especializados Relacionados às atividades do conjunto dos profissionais e aos interesses da instituição
Espaços para realizar a formação	Dentro ou fora do espaço escolar	Dentro ou fora da escola	Dentro ou fora da escola	Dentro e fora da escola
Objetivos centrais	Objetivos são individualizados Aprender metodologias que	Objetivos são individualizados Obter títulos que possibilitem	Objetivos são individualizados Visa Progressão ao	A melhoria das práticas nas dimensões individual e coletiva

Características	CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA			
	Realizada fora do trabalho	Para a aquisição de diplomas	Que busca a especialidade	Centrada na instituição
	contribuam diretamente com o trabalho de sala de aula	autonomia na busca por uma colocação que melhor profissional	longo de uma carreira	
Outras características	Projeto individual de formação.	Projeto individual que pode ser oferecido para qualquer realidade	Projeto individual de formação	Inserida em um projeto único de formação e específico para cada instituição

5.3.1. A formação continuada na escola na visão dos organizadores das ações formativas

Estes sujeitos representam para nosso estudo uma fonte representativa de informações a forma como as escolas têm organizado e desenvolvido as ações de formação continuada dos professores.

Os responsáveis pela formação continuada na escola, ao serem questionados sobre porque as escolas têm investido em processos de formação continuada na própria escola, da mesma forma que na sessão 5.3 que trata das dificuldades enfrentadas para realizar a formação continuada nos espaços escolares, voltaram a se referir a estes processos de uma forma geral, sem fazerem distinção entre eventos realizados fora da escola e os encontros formativos promovidos na escola. Assim como, mais uma vez a formação continuada realizada nos espaços escolares foi associada à idéia de facilidade, tanto para os professores como para as escolas.

Realizamos a formação continuada na escola por que quanto mais em “exercício” melhor [...] essas são as razões para a formação dentro da escola, a gente percebe que a adesão é maior. (PR03)

“...optamos por fazer aqui na escola a formação, por que facilita para os professores, já que estão no ambiente eles; já vêm pra cá, a escola é uma escola central, onde podem todos podem vir” (PR04)

Constatamos, também que esperam que a formação continuada possibilite a introdução de mudanças nas práticas educativas, como podemos ver nos exemplo a seguir:

São os nossos momentos do “pensar em educação” e buscar soluções ou respostas para nossas angústias e preocupações do dia-a-dia em sala de aula (grifo nosso) (PR01)

Podemos afirmar que, é evidente para estes profissionais a importância da formação em serviço para a qualificação do trabalho docente. No entanto, não relacionam a formação continuada na escola com a possibilidade de buscarem coletivamente subsídios para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas próprios deste ambiente.

Os responsáveis pela formação continuada demonstram estar preocupados, como membros das Equipes Diretivas, em garantir aos professores a possibilidade de adquirirem certificados de 40 horas em cursos de formação.

A oferta da formação continuada aos professores está centrada na idéia de garantir a certificação de 40h para que possam “pontuar” nas avaliações para a progressão na carreira (grifo nosso) (PR02)

A escola optou por fazer na escola a formação por que facilita para os professores (grifo nosso) [...] eles já vêm pra cá, a escola é uma escola central, onde podem todos podem vir. Então, fazendo aqui na escola nos sábado e sem pagar, pra eles foi maravilhoso [...] todo mundo ganhou certificado... (PR04)

Mesmo nas escolas que evidenciam uma maior tradição na realização de encontros nos espaços escolares, a aquisição de certificados continua a ser o principal fator motivador da realização das práticas formativas nos espaços escolares e conseqüentemente da participação dos professores.

A concepção de formação evidenciada por estes profissionais apresenta como características básicas a busca por **conhecimentos que contribuam para a melhoria das práticas profissionais**. Em função de não relacionarem a formação na escola com a própria escola, dizemos que estas concepções **têm um caráter individualizado, priorizando a certificação para validar conforme previsto no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Constata-se que, estes profissionais, concebem a formação continuada como **“um processo voltado para a especialidade”**, que ocorre de forma **individualizada e vinculado apenas com o trabalho de cada professor**.

5.3.2. A formação continuada “na escola” na visão dos professores

Os professores quando questionados sobre por que participam dos encontros formativos dentro da escola e quais as vantagens destes eventos para as suas carreiras, mencionaram em primeiro lugar que participam destes processos por considerarem cômodo em função de ser o seu próprio local de trabalho e vantajoso em função da gratuidade e do pouco tempo que têm para investir na carreira. Retomam a idéia de *facilidade*, como exemplificado a seguir:

“.....pela questão de acomodação da gente e também em relação ao tempo; se nós tivéssemos que sair daqui para ir para um outro lugar [...] vamos precisar de tempo, que é uma coisa preciosa[...] porque enquanto está aqui (na escola) nós sabemos que é praticamente gratuito pra nós..”(E01/U)

Em um segundo nível de valoração surgem algumas idéias que permitem identificar às concepções dos professores acerca da formação continuada, como veremos a seguir.

A primeira idéia é de que a formação continuada é a oportunidade para **atualização profissional** adquirindo novos conhecimentos produzidos no campo educacional.

“...é uma atualização, um aperfeiçoamento, estou sempre crescendo com o grupo, adquirindo conhecimentos novos”(E01/I)

*“Diante do dinamismo das coisas se a gente fica para trás [...] eu entendo que quanto mais tu se aperfeiçoar, mais tu melhora tuas condições [...] isso serve pra qualquer área. Na nossa área a exigência da gente estar atualizado é permanente; o professor que está sempre investindo em si, com cursos, congressos tem mais chances de **ter uma linguagem mais atualizada** (grifo nosso) do que aqueles que não participam desse tipo de situação.”(E03/P)*

Para estes professores estar atualizado é o sentido básico da formação continuada. Deixam transparecer, ao se referirem à aquisição de novos conhecimentos, que **estão mais focados em ter acesso aos discursos atuais** do que ter acesso aos conhecimentos que podem ser utilizados para melhorar e/ou qualificar suas práticas pedagógicas.

Também inferimos que a formação continuada é entendida como um mecanismo que possibilita atualizar **conhecimentos para enfrentar os desafios impostos pelas mudanças atuais** (sociais, econômicas, ambientais, culturais, etc.) que, de alguma maneira, alteram o trabalho realizado pelas instituições escolares, em especial a prática docente.

“A situação atual está exigindo que pelo menos a gente corra atrás pra buscar e pra isso precisa ser atualizado” (E01/I)

Logo, podemos dizer que, os professores entendem que participando de processos de formação continuada adquirem conhecimentos que lhes permitem compreender melhor as situações sociais e profissionais colocadas pelas mudanças atuais. No entanto, esta idéia aparece deslocada da prática docente, pois, não conseguimos identificar como as mudanças mencionadas pelos professores afetam as escolas, e as práticas docentes.

Também identificamos uma segunda idéia, na qual os professores dizem acreditar que a formação continuada permite uma **evolução profissional e pessoal**, no entanto não evidenciam se relacionam e como relacionam o

crescimento profissional com o crescimento pessoal mencionado, ou ainda, como estes crescimentos podem contribuir para melhorar suas práticas na escola, de uma maneira mais geral e em sala de aula de maneira mais específica.

“Porque a gente não pode ficar parado. Então nós temos que buscar a formação, isso ajuda a evoluir, e essa evolução nos ajuda a melhorar em sala de aula e na vida da gente também” (E03/A)

“Por que a gente tem consciência que precisa, que não pode parar no tempo [...] acho que é por interesse, a gente vai por interesse próprio, se aquilo vai te ajudar no teu crescimento pessoal” (E01/C)

A falta de referências sobre as práticas docentes nos deixa a sensação de que os professores buscam, nos processos de formação continuada, conhecimentos para um trabalho ou para uma ação futura, e não para o uso concomitantemente com as situações de trabalho vivenciadas no presente. Isto talvez se explique, em função de percebermos, de maneira geral, a valorização dos conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos e, ainda, a concepção de que aprendemos antes estes conhecimentos, para depois colocá-los em prática na medida em que as situações de trabalho vão exigindo.

Outro aspecto que se mostrou importante, diz respeito ao fato dos professores também não estabelecerem diferenças entre a formação que realizam fora da escola, em eventos diversos, com a formação continuada realizada dentro da própria escola. Isto nos leva a constatar que a formação existente na escola, ainda não apresenta evidências de uma formação centrada na escola, e construída a partir de uma identidade grupal, coletiva e institucional.

Com base nessa constatação, podemos afirmar que estudos, reflexões e/ou discussões relativas à formação continuada nos espaços escolares entre os professores e entre eles e os demais profissionais da escola são inexistentes. Ou seja, os professores não demonstram ter conhecimentos sistematizados acerca de processos de formação continuada, suas concepções se sustentam com base em conhecimentos de um “senso comum” profissional.

As concepções sobre a formação continuada que permeiam os ambientes escolares investigados apresentaram como ponto em comum, a idéia de que estes processos existem apenas na ação, o que nos leva a afirmar que “se faz a formação continuada na escola” mas não “se pensa a formação continuada na escola”.

A falta uma maior compreensão sobre os processos formativos e as suas relações para o trabalho profissional, sugere a necessidade de que os processos de formação continuada de professores tomem como objetivos a serem alcançados a aquisição de conhecimentos relacionados a esta temática, possibilitando aos professores modificar suas condutas e concepções com relação aos seus processos formativos.

Ou seja, que os processos deixem de ter uma dimensão exclusivamente *heteroformativa* e passem a ter, com mais ênfase, uma dimensão *autoformativa*, onde os professores detenham com mais consciência e criticidade o curso de seus processos de desenvolvimento profissional.

Identificamos também, *a posteriori*, ou seja, a partir de nossas análises, algumas idéias que nos ajudam entender como os professores vêem seus processos de desenvolvimento profissional ao longo da carreira, sobretudo no que diz respeito ao tempo de investimento na carreira e a forma como a prática vai sendo influenciada pelos conhecimentos adquiridos nestes espaços.

“A formação continuada requer investimentos constante e a longo prazo, porque as coisas estudadas não são colocadas em prática de imediato, as vezes leva tempo para refletirem em nossas práticas. Aos poucos vamos mudando de atitudes.....”(E04/M)

Identificamos, poucos professores que se pronunciaram concordando com esta fala, no entanto, nos parece relevante mencioná-la em função de representar uma idéia consistente relacionada a como os professores acreditam que colocam em prática os conhecimentos adquiridos nos encontros formativos. Neste caso, percebe-se a consciência, de que, para investir nos processos de formação continuada são necessárias disponibilidade pessoal e paciência profissional.

Outra idéia identificada relaciona-se ao fato dos professores mencionarem que os encontros na escola são espaços próprios para dividir e socializar as “angústias” vivenciadas pelos professores.

“No momento desse tipo de encontro....nessa hora que a gente fala, a gente pode dividir as ansiedades, não é? Com o grupo todo.”(E03/I)

Buscamos entender, o que, para os professores, representam as angústias sobre as quais se referem com tanta freqüência. Para subsidiarmos nossa compreensão, sobre esta questão, nos rebuscamos de informações coletadas por meio das observações nos encontros formativos. Observamos que, em determinados momentos, não raros, os professores sentem a necessidade de trazer para o grupo as dificuldades impostas pela conjuntura política, social e econômica da profissão. Falam das precárias condições de trabalho, dos baixos salários, da falta de valorização profissional, do número elevado de alunos em cada sala de aula, justificando as dificuldades que sentem para introduzir mudanças e inovar em suas práticas. Levantamos a hipótese de que, a angústia por eles mencionada está muito mais relacionada ao sentimento de “incapacidade profissional” do que as possibilidades relativas a prática pedagógica. Contudo, não descartamos a hipótese de que, também podem estar pensando nas dificuldades que enfrentam em suas práticas docentes.

A concepção de formação evidenciada por estes profissionais apresenta como características básicas a busca por **conhecimentos que contribuam para a melhoria das práticas profissionais**. Não evidenciamos relações estabelecidas entre a formação continuada e a **certificação para validar conforme previsto no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Contudo, também não relacionam a formação continuada nos espaços escolares com a escola e o seu desenvolvimento, portanto dizemos que também buscam uma **formação individualizada**. Para concluirmos esta análise nos reportamos ao *Item 5.2.1, relativo ao papel que os professores atribuem aos formadores*, onde deixam claras evidências de que consideram importantes os conhecimentos teóricos e práticos produzidos fora do espaço

escolar. O que nos permite afirmar que estes profissionais concebem a formação continuada como a um processo que permite a **busca da especialidade**.

5.3.3. A formação continuada “na escola” na visão dos formadores

Os formadores mencionam, de maneira geral que, ao se prepararem para os encontros formativos têm como expectativas “provocar” os professores no sentido de gerar reflexões sobre as práticas docentes relacionando-as com o papel da escola no contexto atual.

Também percebemos, que os formadores organizam suas intervenções baseados no pressuposto de que os professores têm clareza de suas necessidades e dos problemas existentes nas práticas e na escola de uma maneira geral.

Esperam que os encontros, em especial os conteúdos estudados, contribuam para mudanças nas práticas e condutas dos professores frente ao trabalho que realizam nas escolas, ou, pelo menos, que os professores tomem como referência às metodologias utilizadas em suas atividades em sala de aula.

Dois coexistem formadores, mesmo afirmando que esperam que a formação continuada atenda as expectativas acima, assumiram, objetivamente, que possuem dúvidas quanto a esta possibilidade, por dois motivos distintos:

- Um deles acredita que as **IES estão longe de servirem como modelo para as EEB**, pois os formadores acabam por se apoiarem em discursos vazios sobre práticas coletivas, cooperação, formação entre os pares, tendo em vista que **estas práticas também não coexistem entre os docentes das IES**.
- O outro formador acredita que **o modelo de formação instituído nas escolas reduz suas expectativas** quanto á mudanças nas práticas dos professore, pois **não favorece o aprofundamento, a discussão e a elaboração de propostas sobre as temáticas trabalhadas**.

Ressaltamos que, mesmo aqueles formadores que demonstraram otimismo com relação às expectativas relacionadas à formação continuada,

demonstraram certa hesitação quanto as suas habilidades para realizarem atuarem como formadores frente aos professores em serviço. Deixam transparecer que a função de formador de professores um terreno ainda desconhecido em toda a sua complexidade.

Os formadores, de uma maneira geral, percebem que a formação continuada organizada desta forma, onde cada formador realiza seu encontro sem interagir com aqueles que realizaram os encontros anteriormente e com aqueles que virão depois, favorece o que chamam de fragmentação, constituindo um processo de muitas partes desarticuladas entre si.

Por mais que se tenham temáticas importantes sendo tratadas por profissionais de qualificação inquestionável, não se trabalha por um objetivo comum, constituído a partir da escola e de suas necessidades. Para os formadores, existem procedimentos que podem ajudar a superar esta situação, um deles seria:

“...mapeamentos realizados pelos professores (da escola) [.....] da situação tal como ela está, e como eles querem estar, em quanto tempo eles querem estar, fazer uma proposta de modificação da escola, para o lado que eles quiserem modificar e que para isso eles precisam de certas discussões, certos estudos, certos conhecimentos que ainda não conseguiram. Então tudo isso deve ser pensado, organizado e gerido, pela própria unidade escolar...” (F02).

Isso é percebido na fala dos formadores; uns com maior grau de explicitação, outros em menor grau, mas todos com a idéia de que, os processos da forma como vêm acontecendo podem limitar significativamente os resultados desses encontros, como exemplificado na fala a seguir:

“...essas coisas assim bem pontuais, também são importantes, mas o mais importante é que o grupo (da escola) dê continuidade...” (F05)

Podemos dizer, então, que este modelo de formação continuada é visto pelos formadores como atividades que passam a ter validade se auxiliarem na

superação de uma dificuldade específica que a escola já tenha detectado, e que esteja buscando auxílio externo de um profissional com experiência na questão.

Desta forma, os formadores atribuem a formação continuada de professores a função de propiciar nas dimensões pessoal, profissional e institucional. Evidenciando que a formação continuada dos professores é um processo que deve ser assumido pelo coletivo dos professores, das equipes diretivas e dos profissionais chamados a colaborar.

Com relação às motivações que levam os professores a participarem dos encontros formativos, estes profissionais mencionaram duas causas distintas:

- 5 (cinco) dos formadores, acreditam que os professores participam dos encontros formativos promovidos pelas escolas objetivando obter certificados para adquirirem pontuação suficiente à ascensão na carreira.
- 2 (dois) formadores acreditam que os professores procuram e participam destes encontros formativos motivados, de alguma maneira, por um sentimento de insatisfação com suas práticas docentes.

*“Eu **acho** (grifo nosso) que o professor não vai obrigado, convocado; ele vai porque está, profissionalmente incomodado, ele quer crescer, ele quer se desenvolver profissionalmente....”(F05)*

*“**Talvez** (grifo nosso)[...] posso acreditar que eles têm uma necessidade dentro da escola pra motivá-los, mas eu olhando aquelas pessoas....”(F06)*

No entanto, o uso de termos que denotam dúvidas (acho, talvez) sugere que estas respostas representam, muito mais, à vontade e o querer que esta situação aconteça, do que a certeza de que os professores realmente estão motivados pela insatisfação com o seu trabalho ou com parte dele.

Ressaltamos que os formadores vêem os professores como profissionais que ainda não reconhecem a formação continuada como um mecanismo que

pode auxiliar na melhoria das práticas pedagógicas, mas sim, como um mecanismo existente para atender questões burocráticas de suas carreiras.

As concepções, de formação continuada, evidenciadas por estes profissionais apresentam como características básicas a busca por **conhecimentos prático e teóricos** que promovam a **melhoria das práticas profissionais** de forma articulada com propostas maiores de **mudanças das realidades escolares**. Assim, consideram a formação continuada com uma **dimensão coletiva**, guiada pelas orientações de um **projeto único de formação para cada espaço institucional**. A partir destas constatações afirmamos que os formadores concebem a formação continuada como um **processo centrado na instituição** (escola).

Contudo, para fecharmos a análise deste item, torna-se inevitável, trazermos para discutir com estes resultados obtidos com as falas dos formadores, alguns resultados obtidos com as observações sobre as práticas destes mesmos profissionais. Os formadores ao realizarem os encontros, adotam, na sua maioria, a postura de um formador que concebe a formação continuada como um **processo que possibilita a aquisição de conhecimentos teóricos**, que podem **contribuir para a melhoria do trabalho docente**. A forma de funcionamento privilegiado para realização dos encontros revela que os formadores promovem uma **formação individual e sem especificação para uma realidade escolar** em especial. Demonstrando em suas práticas uma **formação voltada a aquisição de diplomas**.

Por fim, podemos dizer que, quando estes profissionais “declaram” suas concepções sobre a formação continuada identificamos certos aspectos característicos para elas, contudo quando observadas as práticas formativas identificamos outros aspectos característicos para as concepções que sustentam tais práticas.

Como resposta a esta questão de pesquisa dizemos que existem pontos de afinidades entre as concepções dos diferentes sujeitos, assim como, também identificamos consideráveis afastamentos entre as propostas realizadas e as propostas esperadas pelos professores.

A escola organiza a formação para cumprir com uma determinação burocrática que busca possibilitar a aquisição de certificados para ascensão na carreira dos professores, estes, por suas vez, esperam participar de processos que subsidiem seus trabalhos, contribuindo para a efetivação de mudanças em suas práticas. Percebemos, contudo, a prevalência do modelo formativo que está em consonância com as concepções dos profissionais responsáveis pela organização da formação continuada nas escolas.

Outro ponto de distanciamento diz respeito às concepções que têm sustentado às práticas formativas dos formadores e as concepções dos professores. Normalmente, estas práticas têm reproduzido o modelo acadêmico que tradicionalmente se processa pela transmissão de conhecimentos. Estes distanciamentos podem estar sendo fortalecidos pelo tipo de organização realizado pelas EEB, que revela um tipo de proposta fragmentada e desarticulada entre os diferentes atores.

5.4. **QUARTA QUESTÃO DE PESQUISA** - EM QUE MEDIDA, A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES REALIZADA NAS ESCOLAS INVESTIGADAS, POSSIBILITA A IDENTIFICAÇÃO E A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VIVENCIADOS NESTES CONTEXTOS ESCOLARES?

Para responder esta questão organizamos um conjunto de informações que consideramos relevantes para identificar as práticas formativas possibilitam aproximar as discussões existentes nos encontros formativos com os problemas vivenciados nos contextos escolares.

No quadro a seguir, apresentamos as questões dos roteiros dos instrumentos de pesquisa usados especificamente para responder a esta questão de pesquisa.

Quadro 13 - Instrumentos e questionamentos para responder à quarta questão de pesquisa.

SUJEITOS INVESTIGADOS	INSTR. DE PESQUISA	QUESTÕES PARA COMPOR OS ROTEIROS DOS Qual INSTRUMENTOS
Professores que participam dos encontros formativos	Observação	1)Quais as discussões que permeiam os encontros formativos? 2)Em que medida os professores refletem sobre suas práticas nos encontros formativos?
	Entrevista Coletiva	3)Vocês participam da escolha dos conhecimentos a serem trabalhados nos encontros formativos? Que sugestões vocês teriam para estas escolhas? Como vocês acham que deveriam ser estas escolhas?
Formador convidado para realizar o encontro	Observação	1) Quais as situações criadas pelo formador para que os professores tragam suas dificuldades e contem coisas sobre suas práticas nos encontros formativos?
	Entrevista	5)Como são definidos os conhecimentos que serão trabalhados nos encontros formativos?
Responsável na escola pelas ações de formação continuada	Entrevista	4)Como são definidos os conhecimentos que serão trabalhados nos encontros formativos? 9)A escola possui alguma proposta de avaliação do impacto destes encontros nas práticas escolares?

As questões, acima listadas, foram elaboradas com o intuito de obtermos informações que nos permitissem compreender 3 aspectos básicos definidos *a priori*, são eles:

- De onde parte a definição dos conhecimentos buscados em cada processo formativo;
- Os tipos de discussões que permeiam os encontros formativos;
- Avaliação dos impactos da formação continuada nas práticas escolares.

5.4.1. A definição dos conhecimentos a serem contemplados com a formação continuada de professores

A definição dos conhecimentos a serem trabalhados nos encontros formativos começou a ser tratada neste estudo, *no Item 5.1.2. A definição das temáticas para estudo nos encontros formativos*, neste mesmo capítulo. Contudo, retomamos esta discussão na busca de subsídios para compreendermos, em que

medida as temáticas escolhidas, são refletidas e analisadas a partir das necessidades formativas dos professores.

Começamos procurando saber quais as expectativas dos diferentes atores que participam destes processos têm com os conhecimentos que são trabalhos nos encontros formativos:

- Os responsáveis pela formação continuada acreditam que da forma como escolhem as temáticas, ou seja, por meio de questionamentos aos professores, conseguem fazer escolhas afinadas com as necessidades dos professores;

“a partir da necessidade que agente sente. Muito do que trabalhamos na formação foram idéias que surgiram do grupo... quando eles não sabem o que fazer pra melhorar, então eles pedem ajuda.(PR04)

- Os formadores esperam que “as temáticas” tenham sido definidas a partir das necessidades dos professores e que os conteúdos escolhidos, por ele dentro destas temáticas, levem os professores a resolver, em parte, seus problemas.

Espera-se que a formação seja solicitação dos próprios professores e venha atender a alguma necessidade deles.(F03)

- Os professores, por sua vez, esperam aprender conhecimentos que lhes ajudem na prática de sala de aula.

Por que possibilita a aquisição de novos conhecimentos que resultam na melhoria do ensino oferecido aos alunos, “quem ganha é o aluno”.(E04)

Podemos afirmar que, estes sujeitos têm como expectativa geral que a formação continuada contemple a aquisição de conhecimentos que estejam

“relacionados com as necessidades dos professores” e conseqüentemente com os problemas da escola.

Segundo BLAIR e LANGE (apud GARCIA, 1999, p.199) uma necessidade “é definida pela discrepância entre o que é (prática habitual) e o que deveria ser (prática desejada). Assim, as necessidades devem ser tidas em conta e em função de objectivos específicos”, ou seja, as necessidades estão diretamente relacionadas à proposta de mudanças que emerges de uma realidade específicas. As necessidades um carácter de exclusividade para cada escola, cada grupo de professores e dos professores na sua individualidade.

As necessidades não existem por si só. São os indivíduos, com base em valores, crenças e interações que as definem e lhes dão significado. Uma necessidade exprime “um desígnio individual ou colectivo, podendo coexistir no mesmo indivíduo, grupo ou sistema, intenções e necessidades antagónicas e conflituais”. E ainda, podem não ser “totalmente conscientes e se apresentarem aglutinadas a outras mais perceptíveis.” (ESTEVES, RODRIGUES, 1993, p.17).

Dizemos então, que a identificação das necessidades formativas do professor ou de um grupo de professores deve partir, em um primeiro momento, da definição de uma proposta maior de mudança, melhoria e desenvolvimento da instituição, pois, estão diretamente relacionadas a uma nova configuração, a uma nova situação que se tenha como meta para um determinado espaço profissional. No entanto, as informações obtidas, nos permitem afirmar que o conjunto de ações, internas e externas às escolas, que compunham seus processos formativos não apresentavam amarrações com projetos de mudanças e inovações institucionais, permanecendo na esfera de formação profissional individual.

A busca pela identificação e pela análise das necessidades dos professores, além de possibilitar a explicitação de seus interesses, suas expectativas, seus problemas, e a conseqüente tomada de consciência dos aspectos mais críticos da situação profissional vivida, também devem contribuir para que se compreendam as dimensões sociais, necessariamente envolvidas num processo formativo que se pretenda coletivo. Em nosso entendimento, as necessidades formativas dos professores, representam, um dos pontos de

ancoragem para a elaboração das propostas de formação continuada nas escolas.

Como ação orientadora para que se estabeleçam processos mais afinados com as realidades escolares nos baseamos em MARIN et al (2000, p. 119) que apresenta como proposta para elaboração dos processos formativos de professores, que estas passem por uma fase exploratória onde se buscaria compreender as perspectivas e percepções dos profissionais para os quais estas propostas se destinam, o que permitiria “tomar os professores e seus problemas como os interlocutores básicos desde o início dos processos” MARIN et al (idem, p. 123).

Uma proposta formativa que toma como ponto de partida as necessidades formativas dos profissionais em formação, coloca-os como parte integrante desse processo desde o seu início, ou seja, não como meros objetos da formação, mas sim, como sujeitos privilegiados da situação. O que, em nossa compreensão, é indispensável para que os professores superem o sentimento de submissão em que os professores se colocam frente aos conhecimentos produzidos fora da escola e aos formadores.

Logo, podemos finalizar dizendo que não existem mecanismos institucionalizados para a identificação das necessidades dos professores, no limite os procedimentos adotados, permitem evidenciar as expectativas e as preferências dos professores sobre algumas temáticas para estudo que, no entanto, podem não estar relacionadas às suas necessidades formativas.

5.3.2. As discussões que permeiam os encontros formativos

Constatamos com nossas observações que as discussões existentes nos encontros formativos, prioritariamente, se estabelecem sobre as temáticas em questão, com poucas abordagens sobre as práticas dos professores.

Para falarmos deste aspecto temos que retomar o funcionamento dos encontros e as atividades realizadas nestes espaços.

Como vimos anteriormente existe uma diferença básica entre os formadores na forma como preparam as atividades para os professores. Estas diferenças possibilitaram, em certa medida, discussões sobre as práticas e dificultaram, em outra medida, estas mesmas discussões. Explicaremos a seguir tal afirmação.

Nos encontros onde os formadores oportunizaram momentos para que os professores trabalhassem em pequenos grupos, percebe-se que se reportam às suas práticas de sala de aula para buscar elementos que lhes permitam participar das discussões. Ou seja, quando os professores conversam entre eles sem a intervenção dos formadores é possível perceber que expõem mais as suas dúvidas ou certezas sobre as coisas que fazem em suas salas de aula, o que sabem e compreendem sobre outros aspectos relacionados ao trabalho escolar de uma maneira geral.

No entanto, foram poucos os encontros com este formato, assim como percebemos que na maioria das vezes em que os professores trouxeram questões relativas às suas práticas, pareceu não existirem estratégias pré-estabelecidas para potencializar estas discussões, no sentido de buscar um aprofundamento das questões e se possível ampliar as discussões para um nível de elaboração de propostas e de solução de problemas.

Cabe salientar que, os resultados constituídos sobre como se deu o funcionamento dos encontros formativos (item 5.2, deste capítulo), nos permitem dizer que a tematização sobre os problemas da escola e sobre as necessidades dos professores, não acontecerá ao acaso, demandará dos formadores e dos professores uma intencionalidade que se efetiva por meio das estratégias e atividades formativas organizadas para os encontros e com este objetivo específico.

Por fim, dizemos que são raros os casos identificados, onde aconteceram como discussões contextualizadas com as realidades das escolas e com as práticas dos professores.

5.4.3. Avaliação dos impactos da formação continuada nas práticas escolares.

Os 4 profissionais responsáveis pela formação continuada nas escolas investigadas, declaram que não existem mecanismo de avaliação e acompanhamento dos impactos destes processos nas práticas escolares e dos professores.

Em nosso entendimento, processos que tenham objetivos a serem alcançados partem, necessariamente, de mapeamentos que permitam definir metas a curto e em longo prazo para serem alcançadas como processos formativos.

Como resposta final a esta questão, podemos dizer que, os encontros formativos realizados pelas escolas investigadas, da forma como vêm acontecendo, pouco têm contribuído a investigação, a reflexão e a introdução de inovações nas práticas escolares, em especial nas práticas dos professores.

CONCLUSÕES

Nossas conclusões partem do pressuposto de que a Formação Continuada de Professores não tem um fim em si própria; ao contrário, é um importante mecanismo para a efetivação de mudanças que resultem em melhorias tanto das escolas de uma forma específica como dos Sistemas de Ensino, de uma forma mais ampla e totalitária.

Assim, inicialmente, podemos dizer que, desafortunadamente esta parece não ser uma prerrogativa dos processos existentes nas escolas investigadas. Apesar de evidenciarem vários elementos que podem ser apontados como características de processos formativos voltados ao desenvolvimento, ainda mantém ritos e tradições que fazem prevalecer uma formação continuada individualizada e generalista.

Como pontos positivos podemos apontar dois aspectos fundamentais: em primeiro lugar, o fato das escolas estarem elas mesmas buscando formas de realizar a formação continuada dos professores e, em segundo lugar, o fato das escolas estarem priorizando os próprios espaços e tempos escolares para a realização das ações formativas. Estes dois aspectos podem parecer elementares diante da complexidade da temática e dos problemas existentes no contexto educacional, contudo, representam um avanço considerável para que se possa começar a pensar na melhoria da qualificação destes processos já existentes, pois há menos de uma década era raro este formato, em função da formação continuada dos professores se dar exclusivamente por meio de cursos e eventos distanciados dos ambientes escolares.

É importante se ter em conta que o prioritário não é ter a formação continuada desenvolvida fisicamente localizada no espaço escolar, mas sim, o fato de, mesmo que timidamente, esteja se utilizando do tempo escolar, ou seja,

que os professores possam participar destes processos utilizando parte de sua carga horária de trabalho.

Por outro lado, esta mesma formação continuada, que vem acontecendo nas escolas, está fortemente marcada por desencontros entre as teorias estudadas, as práticas utilizadas e as concepções manifestadas pelos profissionais nela envolvidos. A dicotomia entre a formação teórica e a formação prática continua orientando, implícita ou explicitamente, com prevalência as ações de formação continuada realizadas pelas Escolas de Educação Básica.

É uma das expectativas declarada pelos professores e pelos formadores e pelos responsáveis nas escolas, que formação continuada, mesmo da forma como vem sendo realizada, seja um mecanismo que pode e deve contribuir para as mudanças e para o desenvolvimento da escola e dos professores.

Esta expectativa entra em contradição com boa parte das ações de formação continuada, as quais estão organizadas visando a aquisição de certificados que possam ser validados no processo de avaliação dos professores para ascensão funcional na carreira do magistério. Podemos sustentar esta contradição a partir das evidências registradas e comentadas a seguir:

- As ações formativas não têm um cunho institucional, são ações definidas isoladamente e orientadas pelas às concepções dos profissionais que, naquele momento, estão à frente das equipes diretivas, o que resulta em ações realizadas para cumprir com uma formalidade meramente burocrática, sem a participação dos professores como sujeitos diretamente envolvidos nestes processos;
- Os processos de formação continuada não aparecem vinculados a um projeto claro e explícito de melhoria e desenvolvimento da escola; estão na escola, muito mais em função das contingências atuais da profissão. Estudar coletivamente e construir novos conhecimentos das práticas existentes nos espaços escolares ainda são idéias distanciadas das concepções da grande maioria dos professores.
- Os formadores não possuem conhecimentos próprios sobre as realidades específicas nas quais atuarão a convite das escolas, impossibilitando que os encontros formativos se configurem em

espaços onde os professores possam superar necessidades, enfrentar problemas e evoluir e transformar o trabalho escolar.

- Os profissionais das escolas não fazem distinção entre a formação promovida por outras instituições e realizada em outros espaços com a formação continuada no espaço e durante o tempo escolar.
- As práticas formativas realizadas têm contribuído para manter os conhecimentos produzidos na escola em posição de submissão àqueles produzidos fora da escola; principalmente os conhecimentos teóricos produzidos nas pesquisas acadêmicas.

Portanto, parece bastante razoável afirmar a existência de um modelo de Formação Continuada centrado/preocupado na **continuidade de ações formativas**, que garantam a certificação mínima de 40 horas de participação em eventos conforme exigência legal para progressão funcional, e não orientado pela **continuidade do desenvolvimento dos professores**. Para que se supere este modelo, cada vez mais aceito como prática escolar, os profissionais que têm assumido e/ou contribuindo com a organização e o desenvolvimento da formação continuada nas EEB precisam estabelecer, claramente, as diferenças entre estas duas preocupações. E todos os envolvidos na formação continuada em serviço devem procurar superar a idéia de apenas *se fazer a formação continuada*, sem *“se pensar a formação continuada”*. Para isso a formação continuada deve ser tomada não só como atividade prática, mas como espaço coletivo de estudo e reflexão sobre práticas docentes realizadas, problematizando-as e colocando-as em perspectiva de análise de forma que consolidem a construção de “conhecimentos pedagógicos gerais” próprios da profissão de professor.

O quadro exposto possibilita ressaltar a urgência de se refletir sobre termo *formação continuada de professores* e em suas implicações na solidificação das concepções e das práticas formativas existentes no contexto educacional, pois esse termo, por si só, deixa margens para se compreender a formação como individualizada e compartida em cada professor. O que nos permite propor a discussão sobre o que chamamos, neste momento, de *Formação Continuada da Escola*, sugerindo a ancoragem definitiva na escola para os processos de desenvolvimento de todos os seus profissionais.

Por fim, concluímos que o modelo existente nas escolas, a sua organizações, a forma como as temáticas são definidas, a forma como os formadores são convidados e inseridos nestes processos e o tipo de funcionamento dos encontros realizados, retratam o que podemos chamar de um processo de *(in)formação (des)continuada*, no qual os professores adquirem superficialmente conhecimento sobre poucas temáticas, sem um maior aprofundamento e contextualização das mesmas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNJDZDER, Fernando: (1998). **O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo/BRA: Pioneira.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de: (1995). **Etnografia da prática escolar**. 2.ed. Campinas/BRA: Papirus. (Série “Prática pedagógica”). ISBN 85-308-0376-0.
- BALLENILLA, Fernando: (1997). **Enseñar investigando: ¿como formar profesores desde la práctica?** 2.ed. Sevilla/ESP: Díada Editora. (Colección “Investigación y Enseñanza”, Série “Práctica”, 12). ISBN 84-87118-67-4.
- BALZAN, Newton César: (1995). ‘Sete Asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional’. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Inovação Educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. 3.ed. p.287-309. Campinas/BRA: Autores Associados. (Coleção “Educação Contemporânea”). ISBN 85-85701-08-0.
- BARDIN, Laurence: (1977). **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/POR: Edições 70. ISBN 972-44-0898-1.
- BARROSO, João: (1997). ‘Formação, projecto e desenvolvimento organizacional’. In: CANÁRIO, Rui. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, 25). p.61-78. ISBN 972-0-34125-4.
- BEILLEROT, Jacky: (1998). La formacion de formadores: entre la teoria y la práctica. Buenos Aires/ARG: Ediciones Novedades Educativas. ISBN 987-9191-38-2.
- BLEGER, José: (1998). **Temas de psicologia: entrevista de grupo**. 2.ed. Tradução Rita Maria M. Moraes. Tradução Rita Maria M. de Moraes. São Paulo/BRA: Martins Fontes. (Coleção “Psicologia e pedagogia”). ISBN 85-336-0877-2.

- BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp: (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/POR: Porto Editora. p.115 - 13. ISBN 972-0-34112-2.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: (2004). **Manual de Orientação - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Elaboração: Vander Oliveira Borges – Coordenador Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação; Gislaine Mendes de Souza – Técnica de Nível Superior em Planejamento e Gestão Educacional; Aureli Oliveira Jurumenha Turra – Coordenadora. Brasília/BRA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf>> Acesso em: 30 de Mar. de 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: (2004). **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**: Brasília/BRA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=799&Itemid=839>> Acesso em: 30 de Mar. De 2007.
- BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 Fev. 2007.
- CANÁRIO, Rui: (1995). ‘Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?’. In: **Cadernos de organização e gestão escolar**, v.3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional. ISBN 972-9380-83-X.
- CANAU, Vera Maria Ferrão: (2003). ‘Formação continuada de professores: tendências atuais’. In: REALI, Aline Maria de M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/BRA: EdUFSCar. p.139-152. ISBN 85-85173-17-3.
- DUBAR, Claude: (1997). ‘Formação, trabalho e identidades profissionais’. In: CANÁRIO, Rui. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, 25). ISBN 972-0-34125-4. p.38-45.

- ESTRELA, Albano: (1994). ***Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores***. 4.ed. Porto/POR: Porto Editora. ISBN: 972-0-34043-6.
- FALSARELLA, Ana Maria: (2004). ***Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professores***. Campinas/BRA: Autores Associados. (Coleção "Formação de professores"). ISBN: 85-7496-086-1.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de: (2006). ***Inovação, mudança e cultura docente***. Brasília/BRA: Liber Livro. ISBN 8598843253.
- FERRET, Celso João: (1995). 'A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E.. ***Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas***. ("Coleção Educação Contemporânea"). Campinas/BRA: Autores Associados. ISBN 85-85701-08-0. p.61-90.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa: (2005). ***Análise de conteúdo***. 2.ed. Brasília/BRA: Líber Livro Editora. ISBN 8598843326.
- GARRETT, Annette: (1967). ***A entrevista, seus princípios e métodos***. Rio de Janeiro/BRA: Livraria AGIR Editora. ISBN
- GATTI, B. A: (2005). ***Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas***. Brasília/BRA: Líber Livro Editora. (Série "Pesquisa", 10). ISBN 85-98843-11-3.
- GAUTHIER, Clermont: (1998). ***Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente***. Ijuí/BRA: Unijuí. ISBN 85-7429-003-3.
- GIL, Antônio C.: (1999). ***Métodos e Técnicas da Pesquisa Social***. 5.ed. São Paulo/BRA: Atlas. ISBN 85-224-2270-2.
- GOLDENBERG, Mirian: (2003). ***A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais***. 7.ed. Rio de Janeiro/BRA: Record. ISBN 85-01-04965-4.
- GOMES, Romeu: (2002). 'A análise de dados em pesquisa qualitativa'. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. ***Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade***. 21.ed. Petrópolis/BRA: Vozes. ISBN 8532611451.

- HUBERMAN, A.M.: (1973) **Como se realizam as mudanças em educação: subsídio para o estudo do problema de inovação**. Tradução Jamir Martins. São Paulo/MG: Editora Cultrix.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de: (1986). **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo/BRA: EPU.
- MARCELO GARCIA, Carlos: (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”, nº 2). ISBN 972-0-34152-1.
- MARIN, Alda Junqueira (org.): (2000). **Educação Continuada; reflexões, alternativas**. Campinas/BRA: Papyrus. (Coleção “Magistério: formação e trabalho pedagógico”). ISBN 85-308-0584-4.
- MARIN, Alda Junqueira : (1995). ‘Educação continuada : introdução a uma análise de termos e concepções’. In.: **Cadernos Cedes**. Campinas/MG: UNICAMP. n. 36, p. 9-20.
- MARQUES, Mario Osório: (2003). **A formação do profissional da educação**. Ijuí/MG: 4.ed. Editora UNIJUI. ISBN 85-7429-045-9.
- MATOS, Kelma S. L.; VIEIRA, Sofia L.: (2002). **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. 2.ed. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha. ISBN 85-7529-105-X.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza: (2000). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo/BRA: Hucitec; Rio de Janeiro/BRA: Abrasco. ISBN 85-271-0181-5.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N.: (2004). ‘Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman’. In: **Educação Revista do Centro de Educação**. v.29, n.2. Santa Maria/BRA: Universidade Federal de Santa Maria. p.33-49. ISSN 0101-9031.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (org.): (2004). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos/BRA: Editora UFSCar. ISBN 85-85173-17-3.
- NOGUEIRA, Oracy: (1968). **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. São Paulo/BRA: Editora Nacional. ISBN

- PEREIRA, Júlio Emílio D.: (2000). **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte/BRA: Autêntica. ISBN 85.86583.72.3.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique: (1998). **O processo grupal**. 6.ed. Tradução Marco Aurélio Fernandes Velloso. São Paulo/BRA: Martins Fontes. (Coleção "Psicologia e pedagogia"). ISBN 85-336-0838-1.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.): (2000). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2.ed. São Paulo/BRA: Cortez.
- QUEIROZ, Maria Isaura de: (1991). **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo/SP/BRA: T.A. Queiroz.
- RIBEIRO, Maria Teresa de Moura; TEIXEIRA, Myrian Boal; AMBROSETTI, Neusa Banhara: (2004). 'Educação continuada: o olhar do professor'. In.: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (orgs.). **Formação de professores e campos de conhecimento**. São Paulo/BRA: Casa do Psicólogo. p.13-35. ISBN 85-7396-364-6.
- RICHARDSON, Roberto Jarry: (1999). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo/BRA: Atlas. ISBN: 85-224-2111-0.
- Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria Estadual de Educação: (2005). **Plano Estadual de Educação**. Rio Grande do Sul/BRA: Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee.jsp?ACAO=acao1>> Acesso em 23 de Mar. de 2007.
- Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Estadual de Educação: (1974). **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974 - Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Rio Grande do Sul/BRA: Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/magist_estatuto.jsp. Acesso em: 20 de Mar de 2007.
- Estado do Rio Grande do Sul, Secretaria de Estadual de Educação, 8ª Coordenadoria Regional de Educação, (2004). **Pressupostos Pedagógicos**. Documento 04/2004 de abril de 2004.
- RODRIGUES, Angela; ESTEVES, Manuela: (1993). **A análise de necessidades na formação de professores**. Lisboa/POR: Porto Editora. (Coleção "Ciências da Educação", 7). ISBN 972-0-34107-6.

- SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo A.: (2006). 'A formação continuada de professores centrada na escola: possibilidades e limites'. In: 13 ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 23 a 26 Abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 5p. (CD-Rom, arq <2464-1.doc>). ISBN 85-0068-3.
- SHULMAN, Lee: (1987). 'Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.' In: **Harvard Educational Review**. v.57. nº1. February 1987. p.1-21.
- SZYMANSKI, Heloisa (org): (2002). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. v.4. Brasília/BRA: Plano Editora. (Série "Pesquisa em Educação"). ISBN 85-85946-43-1.
- TARDIF, Maurice: (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/BRA: Vozes.
- TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A.: (2005). 'Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores'. In: 28 REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 16 a 19 de Out. de 2005, Hotel Glória, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...**CALDAS, Alessandra; RIBEIRO, Luciene;
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva: (1987). **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/BRA: Atlas. ISBN: 85-884-0273-6.
- VIANNA, Heraldo Marelim: (2003). **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília/BRA: Plano Editora. (Série "Pesquisa em Educação", 5).
- ZIMERMAN, David E. e OSORI, Luiz Carlos: (1997). **Como trabalhamos com grupos**. Porto Alegre/BRA: Artes Médicas.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa: (2006). 'A formação permanente dos professores na (re)construção do projeto pedagógico: possibilidades e desafios'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 14p. (CD-Rom, arq <T1189-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de: (2006). 'Formação continuada: elementos para a construção da identidade docente'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...**14p. (CD-Rom, arq <T709-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de: (2006). 'Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29. 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu, MG, Brasil. **Anais...** 18p. (CD-Rom, arq <GT08-2691--Int.pdf>. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm>. Acesso em 01 de Jun. de 2007).
- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula: (2002). 'Educação continuada: a potencialidade de uma ação cooperativa escola-universidade'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11. 26 a 29 de maio de 2002, UFPE, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 12p.
- AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui: (1994). **Escolas e mudança: O papel dos centros de formação**. Lisboa/POR: Educa. (Coleção "Educa-Professores", n.4). ISBN 972-8036-09-4.

- ARROYO, Miguel González: (2003). 'Quem de-forma o profissional do ensino?'. In: VIELLA, Maria dos Anjos (org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó/BRA: Argos.
- AZEVEDO, Ana Lucia de Faria: (2004). 'Relatos de experiência docentes na formação continuada de professores'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 27. 21 a 24 de novembro de 2004, UFPE, Caxambu, MG, Brasil. **Anais...** 14p. (CD-Rom, arq <gt08/t081.pdf>. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em 01 de junho de 2007).
- BERNARDO, Márcia Regina Onofre: (2002). 'O desenvolvimento de um processo de formação contínua na visão dos diferentes atores envolvidos'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11, 26 a 29 de maio de 2002, UFPE, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 4p.
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes: (2004). 'Formação continuada de professores no projeto Escola Bacana: Avanços e equívocos de um processo'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27. 21 a 24 de novembro de 2004, UFPE, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 15p. (CD-Rom, arq <gt08/t0821.pdf> Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em 01 de Jun. de 2007).
- BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes: (2006). 'Formação continuada e prática docente na educação básica: os impasses para a concretização de uma proposta de formação centrada na escola'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 13p. (CD-Rom, arq <T1113-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.): (2003). **Formação de Professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru/BRA: EDUSC. ISBN 85-7460-220-5.
- BORBA, Margarida Emmerich de: (2006). Pesquisa-ação na formação continuada: problemas e desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE,

Recife, PE, Brasil. **Anais...** 13p. (CD-Rom, arq <T440-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: (2004). **Manual de Orientação - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Coordenador Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação: Oliveira Borges. Brasília/BRA: Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf>>. Acesso em 30 Mar. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: (2004). **Manual de Orientação - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF**. Coordenador Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação: Oliveira Borges. Brasília/BRA: Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf>>. Acesso em: 30 Mar. 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 Fev. 2007.

BRASLAVSKY, Cecília: (1999). 'Bases, orientações y criterios para el diseño de programas de formación de profesores'. In: Revista Ibero Americana: Formação docente. Madri/ESP: OIE. n.19, p.13-50.

BRITO, Francisca da Costa: (2006). 'Necessidades formativas como mecanismo de formação contínua de professores das séries iniciais'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD-Rom, arq < T2191-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

BRUSSELMANS, Izilda Aurichio: (2006). 'Constituição de professor coordenador pedagógico e formação continuada: concepções, práticas e dilemas em uma parceria colaborativa'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA

- DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 14p. (CD-Rom, arq < T1309-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro: (2002). 'Saber docente cotidiano e processo de formação de professores'. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 11. 26 a 29 de maio de 2002, UFPE, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 14p.
- CARDOSO, Lílian A. Maciel; LUIZ, Suzana Maria Barrios: (2002). 'Formação profissional "professor": pesquisas e desenvolvimento profissional em debate'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11, 26 a 29 de maio de 2002, UFPE, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 17p.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen: (1988). **Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado**. Traducción de J. A. Bravo. Barcelona/ESP: Martínez roca. (Coleção "Educación").
- CAVAGNARI, Luzia Borsato; NADAL, Beatriz Gomes: (2006). 'A rede nacional de formação continuada de professores da educação básica: trajetória de uma política educacional'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 15p. (CD-Rom, arq < T1741-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- CHALUH, Laura Noemi: (2006). 'A formação acontecendo na escolas'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 15p. (CD-Rom, arq < T1376-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- CORDEIRO, Denise: (2006). 'Currículo na EJA: em busca da formação continuada'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13. 23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD-Rom, arq < T1949-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- CUNHA, Maria Isabel da; BORGES, Flávia Antônia; HARTER, Carine: (2000). 'Inovação na Formação Inicial de Professores'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 10, 29 de Maio a 1 de Junho de ANO, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **Anais...** 16p.

- DAVID, Nívea Bruzzi: (2006). 'Ciclo de formação docente: uma experiência de formação continuada e em serviço através dos diálogos entre a escola pública e a universidade'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 16p. ISBN 85-373-0068-3.
- DEÁK, Simone Conceição: (2006). 'A construção do projeto de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...**15p. (CD-Rom, arq < T807-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- DELORS, JACQUES: (1998). **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo/BRA: Cortez. Brasília/BRA: MEC/UNESCO. ISBN 85.249.0673.1.
- DEMO, Pedro: (2004). **Pesquisa Participante – Saber pensar e intervir juntos**. Brasília/BRA: Liber Livro Editora. (Série “Pesquisa em Educação”, 8). ISBN 8598843024.
- ESTEVE, J. M.: (1995). 'Mudanças Sociais e função docente'. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção “Ciências da Educação”). ISBN 9720341033.
- FAEDA, Rita Serra: (2006). 'Formação continuada dos profissionais da educação no espaço da escola pública e da universidade: relatos, reflexões e intervenções no cotidiano da escola em ciclos'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD-Rom, arq <T1095-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- FERREIRA, Cláudia Renata; CARVALHO, Carla: (2006). 'Uma reflexão sobre identidade na formação continuada de professores'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD-Rom, arq < T619-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- GAJARDO, Marcela: (1986). **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo/BRA: Brasiliense. ISBN 85-11-08053-8.

- GOMES, Suzana dos Santos: (2004). 'Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** p.2705-2719. ISBN 85-7292-128-7.
- GUERRA, Antônio Fernando; TAGLIEBER, José Erno: (2006). 'Formação continuada de educadores ambientais: desafios e possibilidades'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 14p. (CD-Rom, arq < T1413-1.doc). ISBN 85-373-0068-3.
- IMOURA, Maria da Glória Carvalho: (2006). 'Formação continuada e tematização da prática docente: desafios para o professor do ensino fundamental na modalidade educação de jovens e adultos'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 12p.
- INFORSATO, Edson do Carmo; GALINDO, Camila Jose: (2006). 'Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29, 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 17p. (CD-Rom, arq <GT08-2621--Int.pdf>. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2621--Int.pdf>. Acesso em: 01 de Jun. de 2007).
- JESUS, Deise Meyrelles de: (2002). 'Formação continuada em educação especial: dispositivo para construção de uma prática pedagógica diferenciada'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11, 26 a 29 de maio de 2002, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 9p.
- LADE, Marcela Lazzarini de: (2005). A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora, In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28. 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 17p. (CD-Rom, arq <gt08714int.rtf>).

- LADE, Marcela Lazzarini de: (2006). 'O desafio da formação continuada para diversidade na rede municipal de ensino de Juiz de Fora'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 15p. (CD-Rom, arq < T1176-1.doc). ISBN 85-373-0068-3.
- LAURO, Bianca Recker: (2006). 'A formação continuada do professor de educação infantil: formando em contexto'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 14p. (CD-Rom, arq < T105-2.rtf). ISBN 85-373-0068-3.
- LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisboa; LIMA, Ana Gabriela de Souza: (2004). 'Formação Continuada de professoras: olhando por outro ângulo'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** p.3886-3898. ISBN 85-7292-128-7.
- LINHARES, Célia Frazão Soares; SOUZA, Arsênia Pereira de; LEITE, Maria de Jesus Gaspar: (2004). Formação continuada de professores: o projeto Escola Sonhos do Futuro, In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004, ENDIPE, UFPR – Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** p.5301-5313. ISBN 85-7292-128-7.
- LOPES, Celi Aparecida Espasandin: (2004). 'O desenvolvimento profissional de educadoras de infância em um grupo colaborativo'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** p.5886-5900. ISBN 85-7292-128-7.
- MACHADO, Lucy Moreira; PINTO, Maria Helema Júri Reston: (2006). 'Formação continuada: importância dos processos formativos na prática educacional'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD-Rom, arq < T2292-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- MACHADO, Vera de Mattos: (2005). 'Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª a 8ª série do ensino

fundamental: da rede municipal de ensino de Campo Grande – MS’. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 19p.

MARTINS, Clícia Bühler; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira: (2006). ‘Perspectivas para a formação continuada de professores’. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD-Rom, arq <T1647-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

MEDEIROS, Marinalva Veras: (2006). ‘Formação continuada do supervisor escolar: perspectivas de mudanças a partir da análise de necessidades formativas’. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 11p. (CD Rom, arq < T2197-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

MELO, Sérvia Diniz P. de; ARAÚJO, Maralda de Fátima; LUIS, Suzana Maria Barrios: (2002). ‘Desenvolvimento profissional do professor pesquisador a partir de sua prática avaliativa: quando inovar é fazer-se sujeito de saberes no processo de ensinar e aprender’. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11, 26 a 29 de maio de 2002, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 22p.

MONTEIRO, Albêne Lis: (2006). ‘Formação Continuada: saberes docentes e mudanças de práticas educativas’. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 13p. (CD-Rom, arq <T335-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda: (2005). ‘Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação’. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28,16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. 14p. **Atas...** (CD-Rom, arq <gt081494int.rtf>).

MOURA, Maria da Glória Carvalho: (2006). ‘Formação continuada e tematização da prática docente: desafios para o professor do ensino fundamental na

modalidade educação de jovens e adultos'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 12p. (CD-Rom, arq < T1601-3.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

NEIRA, Marcos Garcia: (2005). 'Modificações nas representações de professores do ciclo inicial do ensino fundamental acerca da educação física: Constatações a partir de um programa de formação contínua'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28,16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Anais...** 17p. (CD-Rom, arq <gt08559int.rtf>).

NIKITIUK, Sonia Maria Leite: (2006). Formação inicial e continuada: faces da mesma moeda, In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 13p. (CD-Rom, arq <T1956-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKANI, Maria da Graça Nicoletti: (2002). 'Formando professoras no ensino médio por meio de casos de ensino'. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos/BRA: EdUFSCar. ISBN 85-85173-82-3.

NUNES, Ana Igenes Belém Lima: (2005). 'Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ENDIPE, 28,16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Anais...** 20p. (CD-Rom, arq <gt081042int.doc>).

NÚÑES, Isauro Beltrán: (2004). 'Estudo das necessidades formativas de professores (as) do ensino médio no contexto das reformas curriculares'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 19p.

OLIVEIRA, Marília Vilela de: (2006). 'Formação continuada e desenvolvimento profissional do educador'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E

- PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 14p. (CD-Rom, arq <T218-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de: (1996). **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas/BRA: Papyrus. (Coleção "Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico"). ISBN 85-308-0405-8.
- PALMIERE, Denise Telles Leme; PIZZOLATTO, Carlos Eduardo: (2006). 'Desafios metodológicos na pesquisa sobre formação continuada de professores'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...**15p. (CD-Rom, arq <T1737-1.doc...>). ISBN 85-373-0068-3.
- PAPI, Silmara de Oliveira Gomes: (2005). 'Desenvolvimento profissional de professores: cultura profissional e desafios da profissionalização'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28,16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 16p. (CD-Rom, arq <gt081157int.rtf>).
- PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de: (2006). 'Profissionalização, formação inicial e formação continuada de professores: ensaio de interpretação sociológica'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 12p. (CD-Rom, arq <T2772-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado: (1997). **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté/BRA: Editora Universitária.
- PRYIMA, Marielda Ferreira: (2006). 'A importância da pesquisa para a formação contínua do professor'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 13p. (CD-Rom, arq <T1145-1.doc...>). ISBN 85-373-0068-3.
- RANGEL, Fabiana Alvarenga: (2006). 'A formação continuada de professores da educação infantil pela via da informática educativa na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais'. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 15p. (CD-Rom, arq <T1855-1.doc...>). ISBN 85-373-0068-3.

- RANGEL, Iguatemi Santos: (2006). 'A formação continuada de professores da educação infantil no sistema municipal de ensino de Vitória: um confronto entre as propostas oficiais e a opinião de professores'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29, 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 24p.
- REIS, Márcia Santos Anjo; ASSIS, Mirian Rodrigues Silva; PANIAGO, Zenilda Maria de Souza: (2006). 'Formação continuada de professores: refletindo saberes e dificuldades'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil, **Anais...** 15p. (CD-Rom, arq <T1003-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- RESENDE, Lucia Maria Gonçalves; FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha: (2005). 'Mudanças e inovações pedagógicas na formação continuada dos docentes'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 16p.
- SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo A.: (2006). 'Formação continuada de professores: algumas sinalizações metodológicas'. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aida Maria (org.). 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'. **Anais...** 9p. (CD-ROM, arq <2464-1.doc>). ISBN 85-0068-3.
- SANTOS, Maria Eliza Gama; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo: (2006). 'Formação continuada de professores: algumas sinalizações metodológicas das produções atuais'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...**9p. (CD-ROM, arq <T2464-2.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- SANTOS, Sonia Regina Mendes dos: (2003). 'Formação continuada: Decisão institucional ou espaço de construção de autonomia?'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 26, 05 a 08 de outubro de 2003, Poços de Caldas, MG, Brasil. **Atas...** 16p.

- SANTOS, Sonia Regina Mendes dos: (2004). 'A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 27, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 16p.
- SANTOS, Sonia Regina Mendes dos: (2005). 'Os centros de referência para a formação continuada de professores: Algumas alternativas em busca da autonomia'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 16p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim: (2002). **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo/BRA: Cortez.
- SIGNORELLI, Gláucia; MAIMONI, Eutália Henrique: (2004). 'Formação continuada de docentes em serviço como estratégia para a superação das práticas tradicionais de avaliação'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 12, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** p.5715-5728. ISBN 85-7292-128-7.
- SILVA, Everson Melquiade Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de: (2006). 'Formação continuada e ensino de arte: a prática formativa desenvolvida com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 13 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 12p. (CD-Rom, arq <T1799-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.
- SILVA, Rejane Maria Ghisolfi: (2006). 'Interações e mediações significativas na formação continuada de docentes universitários'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29, 15 a 18 de outubro de 2006, Caxambu, MG, Brasil. **Atas...** 15p.
- TEIXEIRA, Vânia Laneuville: (2005). 'A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica'. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E

PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28, 16 a 19 de outubro de 2005, Caxambu, MG, Brasil. **Anais...** 17p.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville: (2006). 'A implementação do sistema de ciclos na rede municipal de Niterói: formação continuada e confronto de concepções'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13,23 a 26 de abril de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. **Anais...** 10p. (CD-Rom, arq <T958-1.doc>). ISBN 85-373-0068-3.

TERRAZZAN, Eduardo A. (coord.): (2006). **Condicionantes para tutoria no estágio curricular supervisionado: articulando formação inicial e formação continuada de professores.** - **COTESC**. Santa Maria/BRA: Gabinete de Projetos/Núcleo de Educação em Ciências, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Nov. 2003 - Jul. 2006. 60p. (CNPq, Ed. Universal 01/2002, Proc. 478078/2003-0). Relatório Técnico Final.

TERRAZZAN, Eduardo A.: (1999). 'A formação de professores centrada na aula'. In: ESCOLA DE VERÃO PARA PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA, FÍSICA, QUÍMICA E ÁREAS AFINS, 4, 18 a 21 de Out. de 1998, UFU, Uberlândia, MG, Brasil. CICILLINI, Graça Aparecida (org.). **Anais...** p.39-44.

TOS, Maria Raineldes; FERREIRA, Maria de Fátima: (2004). 'Formação continuada de professores da área de ciências, relato de uma experiência'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004, UFPR, Curitiba, PR, Brasil. **Anais...** p.3172-3185. ISBN 85-7292-128-7.

VIEIRA, Sofia Lerche: (2002). 'Políticas de formação em cenários de reforma'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 11, 26 a 29 de maio de 2002, Goiânia, GO, Brasil. **Anais...** 23p.

APÊNDICES

