

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**EDUCAÇÃO CONTINUADA NA FALA DE
PROFESSORES**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Nadiane Feldkercher

Santa Maria, RS, Brasil

2008

EDUCAÇÃO CONTINUADA NA FALA DE PROFESSORES

por

Nadiane Feldkercher

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof^a. Deisi Sangoi Freitas

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional**

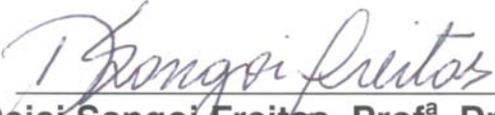
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

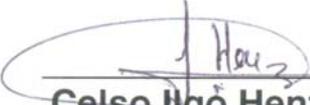
EDUCAÇÃO CONTINUADA NA FALA DE PROFESSORES

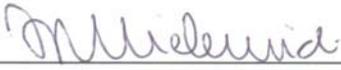
elaborada por
Nadiane Feldkercher

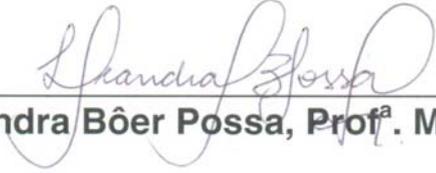
como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:


Deisi Sangoi Freitas, Prof.^a. Dr.^a - UFSM
(Presidente/Orientadora)


Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. - UFSM


Hamilton de Godoy Wielewicki, Prof. Ms. – UFSM


Leandra Bôer Possa, Prof.^a. Ms. - UFSM

Santa Maria, 22 de julho de 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradeço com muito carinho...

À orientadora desta pesquisa, professora Deisi Sangoi Freitas pelos momentos de aprendizado e pelos incentivos durante toda caminhada.

Aos meus educadores do Curso de Especialização em Gestão Educacional pelas reflexões teóricas proporcionadas.

Aos professores pesquisados pela sua disposição e intercâmbio de conhecimentos.

À banca examinadora da versão final deste trabalho: professor Celso Ilgo Henz, professor Hamilton de Godoy Wielewicki e professora Leandra Bôer Possa por aceitarem o convite e pelas contribuições apresentadas.

À minha família, especialmente a minha mãe Glaci, meu pai Dionísio e meus irmãos Anderson e Augusto pelo carinho e apoio em todos os momentos.

Aos amigos e companheiros pelo apoio e amizade.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCAÇÃO CONTINUADA NA FALA DE PROFESSORES

AUTORA: NADIANE FELDKERCHER

ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 22 de julho de 2008.

A pesquisa *Educação Continuada na fala de professores* foi desenvolvida no curso de especialização em Gestão Educacional e inclui-se na linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar. Os objetivos desta pesquisa foram identificar as concepções que os professores têm sobre educação continuada e investigar o que professores e escolas estão fazendo em relação a mesma. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no contexto do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero e que teve como colaboradores os professores participantes do Curso. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas. Para subsidiar a análise destes dados usamos como suporte teórico estudos sobre os temas: formação de professores, educação continuada de professores, políticas públicas e organização escolar. A partir desses estudos e dos dados coletados, foram problematizados elementos como implicações do ser professor, formação inicial do profissional professor, educação continuada, aspectos da dinâmica de execução de iniciativas de educação continuada, políticas públicas referentes à educação continuada, relação entre educação continuada e mudança da prática pedagógica e educação continuada de professores na própria escola. Dentre os resultados encontrados, destacamos que a participação em iniciativas de educação continuada por si só não educa o profissional professor e que é imprescindível que o mesmo a deseje, isto é, esteja “aberto” para a mesma. Apontamos ainda que é possível planejar e desenvolver educação continuada no próprio ambiente de trabalho do professor e que, assim, esta pode ser mais significativa por poder valorizar mais as singularidades daquele contexto, articular com maior facilidade teoria e prática além de propiciar a reflexão conjunta dos professores participantes.

Palavras-chave: educação continuada de professores; gestão escolar; escola reflexiva.

ABSTRACT

Specialization Monograph
Specialization Course in Educational Management
Federal University of Santa Maria

CONTINUOUS EDUCATION IN TEACHERS' SPEECHES

AUTHOR: NADIANE FELDKERCHER

ADVISOR: DEISI SANGOI FREITAS

Place and Date of Defense: Santa Maria, July 22nd, 2008.

The research *Continuous Education in teachers' speeches* was developed in the Educational Management Specialization Course and fits in the research line School Organization Management. To identify the teachers' concepts about continuous education and to investigate what teachers and schools are doing in relation to that are the objectives of this research. It is a qualitative research developed in the Course Sexual Diversity and Gender Equality in which the collaborators were the participant professors of the course. Questionnaires and interviews were used as instruments to collect data. Studies about different themes were used in order to base the data analysis: teachers' formation, teachers' continuous education, public politics and school organization. Considering these studies and the data collected, topics like the implications of being a teacher; initial formation of teachers as professionals; continuous education; aspects of the initiative execution dynamics of continuous education; public politics related to continuous education; relation between continuous education and pedagogical practice change; and continuous teacher education at the school itself. Among the results, it is highlighted that the participation in continuous education initiative does not educate the teacher as a professional, but that is essential that the professional wishes that, that is, be looking forward to experiencing that. It is also possible to plan and develop continuous education at the teachers' workplace itself, in this way, it can be more signifying since it values more that context singularities and articulates theory and practice besides making possible a collective reflection of the participant teachers.

Key-words: teachers' continuous education; school management; reflective school.

RESUMEN

Trabajo de la Especialización
Curso de Especialización en Gestión de la Educación
Universidade Federal de Santa Maria

EDUCACIÓN CONTINUA EN EL DISCURSO DE LOS PROFESORES

AUTORA: NADIANE FELDKERCHER

PROFESORA ORIENTADORA: DEISI SANGOI FREITAS

Fecha y Lugar de la Defensa: Santa Maria, 22 de julio de 2008.

La investigación en Educación Continua en el discurso de los profesores fue desarrollada en el curso de especialización en Gestión de la Educación y que se incluye en la línea de investigación que abarca la Gestión de la Organización Escolar. Los objetivos de esta investigación fueron identificar las concepciones que los profesores tienen sobre educación continua e investigar qué los profesores y las escuelas hacen sobre el tema. Se trata de una investigación cualitativa desarrollada en el contexto del Curso Diversidad Sexual e Igualdad de Género y que tuvo como colaboradores los profesores participantes del curso. Utilizamos cuestionarios y entrevistas como instrumentos de recolecta. Para subsidiar el análisis de estos datos usamos los estudios de los siguientes temas como soporte teórico: formación de profesores, educación continua de profesores, políticas públicas y organización escolar. A partir de esos estudios y de los datos recolectados se plantearon elementos como implicaciones en el quehacer docente, formación inicial del profesional profesor, educación continua, aspectos de la dinámica de la ejecución de iniciativas de educación continua, políticas públicas que se refieren a la educación continua, relación entre educación continua y cambio de la práctica pedagógica y educación continua de profesores de la propia escuela. Entre los resultados encontrados destacamos que la participación en iniciativas de educación continua por sí sólo no educa al profesional profesor y que es imprescindible que se la desee, o sea, que uno esté "abierto" para ella. Apuntamos aún que es posible planear y desarrollar la educación continua en el propio ambiente de trabajo del profesor y que así ésta puede ser más significativa por valorar más a las singularidades del contexto, articular con mayor facilidad la teoría y la práctica además de propiciar a la reflexión conjunta de los profesores participantes.

Palabras clave: educación continua de profesores, gestión escolar, escuela reflexiva.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário Inicial	77
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	81
APÊNDICE 3 – Questionário Final	82
APÊNDICE 4 – Roteiro da Entrevista	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Cronograma das atividades do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero	35
TABELA 2 - Caracterização dos colaboradores da pesquisa	37

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 REVISÃO DE LITERATURA	14
2.1 O contexto social e as mudanças educacionais	14
2.2 Responsabilidades do profissional professor	15
2.3 Profissão professor	18
2.4 A necessidade de continuar se educando	20
2.5 Educação continuada e sua prescrição em lei	22
2.6 Educação continuada e organização escolar	27
2.7 A escola como <i>locus</i> de educação continuada de professores	29
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA ...	33
3.1 Características da pesquisa	33
3.2 Contexto da pesquisa	33
3.3 Os colaboradores da pesquisa	36
3.4 Instrumentos de coleta de dados	38
3.4.1 Questionários	38
3.4.2 Entrevistas	39
3.4.3 Diário de campo	40
3.5 Pesquisa bibliográfica	40
3.6 Organização e análise dos dados	41
4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES	42
4.1 Algumas implicações do ser professor	42
4.2 Educação inicial do profissional professor	45
4.3 Educação continuada na fala de professores	47
4.4 Aspectos relevantes na dinâmica de execução da educação continuada	53

4.5 Políticas públicas e educação continuada	58
4.6 Educação continuada para quê?	60
4.7 Educação continuada de professores na própria organização escolar .	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
6 REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	76

1 APRESENTAÇÃO

O contexto social no qual estamos inseridos diariamente passa por transformações e mudanças referente a distintos aspectos como a comunicação, ciências, tecnologias, cultura, religião, entre outros. Vivemos em um mundo de incerteza e o que temos por certo hoje amanhã pode não se sustentar como tal. Esse cenário de constantes mudanças repercute também no sistema educacional ou seja, a escola incorpora os valores dessa nova sociedade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A educação não se dá a parte da sociedade, pois faz parte desse todo e, portanto, recebe influências como também influencia essa sociedade. Autores como Lüdke e André (1986) e Alarcão (2003) acreditam que devido a essa gama de inovações da sociedade a escola também deve mudar.

Para tanto, faz-se necessário repensarmos muitos aspectos educacionais, por exemplo, na gestão e organização escolar, no ensino, na avaliação, na formação dos professores, entre outros. Em decorrência de todas essas transformações e da necessidade do profissional da educação acompanhar esse movimento, Wielewicky e Freitas afirmam que “há uma demanda crescente por oportunidades de formação pedagógica, de atualização, de aperfeiçoamento das práticas educacionais, em caráter de formação em serviço.” (WIELEWICKI; FREITAS, 2007).

Esta pesquisa foi desenvolvida no curso de especialização em Gestão Educacional, na linha de pesquisa Gestão da Organização Escolar e teve como foco a educação continuada de professores. O campo da coleta de dados foi o Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero promovido pelo Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços (NAEES) e pelo Grupo INTERNEXUS e os professores-colaboradores desta pesquisa foram os participantes do mesmo.

Além de ser uma exigência do nosso contexto social, também se observa a exigência da educação continuada de professores por parte de várias leis e, portanto, nos perguntamos: o que professores e escolas estão fazendo frente a isso?

O objetivo principal desta pesquisa foi o de identificar as concepções que os professores participantes do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero apresentam sobre educação continuada. Da mesma maneira, propõe-se também investigar o que os professores e suas escolas estão realizando em relação à educação continuada.

A minha educação profissional e pessoal também é permeada pela educação continuada cuja importância já foi ressaltada. Meu contato com tais iniciativas se deu através do Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PRODEPD) vinculado ao Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços do Centro de Educação da UFSM. Nesse programa, participei da elaboração, preparo, execução e acompanhamento de vários cursos de educação continuada para professores que se encontravam em serviço da região de Santa Maria. Deste envolvimento surgiu o meu desejo de dar continuidade a estudos sobre a temática, fazendo então, uma reflexão mais profunda da mesma.

O trabalho aqui apresentado foi assim dividido: a primeira parte foi desenvolvida com a intenção de apresentar, expor os objetivos e justificar a pesquisa desenvolvida.

Na segunda parte, apresentam algumas contribuições teóricas referentes à educação continuada de professores, as quais serviram de sustentação para a análise dos dados obtidos na pesquisa. Ao longo daquele texto, procuramos também contextualizar o atual sistema educativo, discutir alguns elementos da formação do professor, definir a educação continuada, apresentar as principais leis que tratam da educação continuada de professores e dizer da possibilidade da escola se tornar o *locus* da educação continuada de seus profissionais.

Em seguida, descrevemos a abordagem e os procedimentos adotados na pesquisa, incluindo desde os instrumentos utilizados para a coleta de dados até a organização e análise dos dados encontrados. Tal texto destina-se ainda para a caracterização do espaço e dos colaboradores pesquisados.

Após, apresentamos os dados encontrados e as análises realizadas com base na teoria estudada. Além de discutir vários aspectos da educação

continuada, também a relaciona com a profissão docente, com as políticas públicas, com a prática pedagógica e com a organização escolar.

Por fim, apresentamos algumas considerações relativas ao trabalho realizado, algumas reflexões que surgiram e podem tanto contribuir com os processos de educação continuada de professores como também instigar novas pesquisas a serem desenvolvidas nessa área.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O contexto social e as mudanças educacionais

Os dias em que vivemos são dotados de inovações, transformações, mudanças. O hoje perde em tecnologia para o amanhã. Vive-se em um mundo de incertezas, onde nada é garantido para o dia seguinte, tudo pode ser novo, diferente. Há quem afirme também que estamos vivendo a terceira revolução industrial (ENQUITA, 2004), a qual confere à informação e ao conhecimento uma importância cada vez maior e, por isso, a qualificação do trabalhador torna-se necessária e importante.

Frente a toda essa gama de transformações podemos concordar que “não é possível discutir a educação e ensino sem fazer referência a questões econômicas, políticas e sociais” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2003, p. 132), pois estas questões exercem influência no sistema educacional e nas organizações escolares.

Conforme Lüdke (2006, p. 188), “as mudanças da sociedade influenciam nas mudanças da escola”, portanto, se compreendermos contextos mais amplos e entendermos as transformações pelas quais passa a sociedade, será mais fácil compreendermos a escola, a atuação dos professores e as políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, Alarcão (2001, p.10) afirma que “a escola também precisa mudar para acompanhar a evolução dos tempos e cumprir a sua missão na atualidade”. E justamente por isso é que ela vem sendo questionada pela sociedade acerca de seu papel ante tais transformações, ou seja,

as instituições de ensino estão sendo desafiadas a se reinventarem e construir propostas educativas pertinentes e relevantes neste novo mundo, do qual são partes integrantes cada vez mais indispensáveis e insubstituíveis. (MOREIRA, 2002, p. 17)

Sobre essa estreita relação entre as mudanças pelas quais nossa sociedade passa e as mudanças educacionais, Veiga nos salienta que

temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem de responder a novos desafios por influência de fatores e pressões, tanto externos quanto internos. Os externos são fatores de ordem social, econômico-cultural, científica e tecnológica; os internos estão relacionados ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo. (VEIGA, 2001, p. 46)

Sobre essas perceptíveis mudanças educacionais, Esteve (2006) também escreve que elas se dão perante três contextos, são eles: o contexto macro caracterizado pela adaptação da educação às mudanças sociais; o contexto político e administrativo em que as mudanças educacionais seguem as leis e os decretos; e o contexto prático que é o trabalho real dos professores e das escolas. Já Libâneo, Oliveira e Toschi consideram que

a aceleração e a intensificação das mudanças que a sociedade experimenta atualmente têm trazido novas expectativas em relação à escola, fazendo com que essa instituição busque transformações não apenas em sua organização, mas, especialmente, em seus aspectos pedagógico, tecnológico, metodológico e cultural. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 174)

Ou seja, a escola absorve os valores da sociedade e frente a isto procura se reorganizar. A educação é ligada aos fatores socioeconômicos da sociedade capitalista, sendo influenciada por ela e também podendo influenciar nela até mesmo com o desejo de poder modificá-la.

2.2 Responsabilidades do profissional professor

Dentro desse cenário gerado pelas inúmeras mudanças, é evidente que o papel do professor também é redefinido de diversas formas e questionado constantemente. Autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), Imbernón (2005) e Esteve (2006) argumentam que ao professor se atribuem cada vez mais atividades como: mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; participar da gestão escolar; participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; elaborar planos de aula; desenvolver práticas investigativas; aprimorar metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe; participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares; atender aos pais dos alunos; participar das reuniões; cuidar do recreio e também ser sujeito¹ de seu próprio

¹ Sobre o sujeitar-se a educação continuada, Moreira (2002, p. 75) escreve que “é imprescindível que o professor [...] “desperte”, “se conscientize” de que ele é o principal sujeito de sua formação e, pode [...] se constituir como profissional pela docência”. Em outras palavras, pode-se dizer que o sujeitar-se à educação continuada significa que “o professor deve ser sujeito do seu desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2006, p. 17).

desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Moreira (2002) também aponta muitas das exigências feitas aos professores, dentre elas estão:

assumir o ensino, como mediação; aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor; modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar; conhecer as estratégias do ensinar a pensar; ensinar a aprender a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos e a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver a capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e da informação na sala de aula [...]; atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada; integrar ao exercício da docência a dimensão afetiva; desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprio. (MOREIRA, 2002, p. 41-42)

Nos dias de hoje sobram também para a escola e para o professor funções que antes eram exercidas pelas famílias. Hoje muitas responsabilidades educativas que não pertenciam à escola foram abandonadas por seus responsáveis (ESTEVE, 2006) ou, conforme Lüdke (2006, p. 188), “varias funciones nuevas se le vienen atribuyendo a la escuela, algunas antes consideradas específicas de la familia, como la transmisión de valores y la formación de los futuros ciudadanos”².

Sobre as funções atribuídas aos professores, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) reiteram que elas não são somente relativas à sala de aula; a função do professor não é somente “*repassar*” conteúdo, mas uma função muito mais complexa que isso. De acordo com os autores, os professores têm como responsabilidades

conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, ter uma prática de investigação sobre seu próprio trabalho. Há, todavia, outra importante tarefa, nem sempre valorizada: a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e de gestão da escola. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 290)

² Várias funções novas vem sendo atribuídas à escola, algumas antes tidas como específicas da família, como a transmissão de valores e a formação de novos cidadãos. (A tradução deste trecho é de responsabilidade da autora).

Tais autores chamam a atenção para o fato de que, além das atribuições da docência, todos professores também são responsáveis pela organização e gestão da escola, ou seja, todos professores da escola são gestores educacionais, inclusive no seu fazer pedagógico dentro da sala de aula. Isso, porém, muitas vezes, não é reconhecido por esses profissionais.

Percebe-se que são inúmeras as exigências feitas ao professor, o que o deixa, muitas vezes, sem ter condições humanas e de tempo para cumprir-las. Sobre isso, Esteve (2006) afirma que

la actividad del profesor se ha fragmentado con tal diversificación de nuevas responsabilidades que muchos profesores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no tienen tiempo para atender las diversas tareas que se les ha ido encomendado³. (ESTEVE, 2006, p. 52)

Considerando essas intermináveis funções e competências atribuídas aos professores Libâneo, Oliveira e Toschi expõem que

as mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, têm suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 271)

Portanto, essa reestruturação escolar e redefinição do papel do professor, advindas das mudanças sociais, traz a necessidade de se repensar a educação docente, as condições de trabalho das escolas, a prática pedagógica, o currículo, a gestão escolar e a avaliação do sistema. Os novos tempos impõem também mudanças no conceito de qualidade educativa e isso traz grandes impactos para a organização e gestão das escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Acreditamos, então, no desenvolvimento de programas de educação continuada aos professores, pois através desses pode-se discutir as mudanças do sistema educacional, as condições e exigências do trabalho docente, as práticas pedagógicas e a organização e gestão escolar.

³ A atividade do professor se fragmentou com a diversificação de novas responsabilidades que muitos professores exercem mal em seu trabalho, não que não saibam fazê-lo de melhor forma, mas sim porque não têm tempo para atender às diversas tarefas que lhes são solicitadas. (A tradução deste trecho é de responsabilidade da autora).

2.3 Profissão professor

Alguns autores, ao estudarem a vida de professores, trazem algumas considerações a respeito de muitos aspectos dessa profissão. Navaro (2006) fez um resgate histórico da desvalorização da profissão docente e afirma que esse processo de desvalorização iniciou-se em 1772, após a expulsão dos jesuítas do país, quando então surgiram os professores do improvisado, das “aulas régias”, das aulas por disciplinas específicas, os quais eram muito mal pagos. Segundo a mesma autora, a partir desse fato, tem-se a “desvalorização do trabalho docente: de trabalhadores intelectuais, esses profissionais passam à condição de intelectuais trabalhadores, que recebem um salário (precário) pago pelo seu trabalho.” (NAVARO, 2006, p. 17).

Porém, segundo a autora, a maior desvalorização do profissional professor não foi a salarial, mas sim a intelectual. Conta a história que, por volta de 1950,

“essa brutal desvalorização salarial levou à desvalorização profissional”. Isso aconteceu porque obrigou os professores a duplicar ou triplicar sua jornada de trabalho para sobreviverem, com prejuízo da qualidade do trabalho realizado. Além disso, a formação desses professores passou a ser aligeirada, seja porque o ensino para as massas não exigia maiores conhecimentos do professor, seja porque a grande quantidade de candidatos aos cursos de magistério e licenciatura e a “quase certeza de emprego, independente de qualificação” dispensavam uma formação mais sólida. (NAVARO, 2006, p. 22)

E, desde aquele tempo até nossos dias, percebe-se a desvalorização docente, especialmente daqueles que atuam na Educação Básica. No mesmo sentido, Esteve (2006) entende que esta questão da valorização do professor é ideológica na sociedade materialista que, muitas vezes, vê o professor como alguém que não teve a capacidade de conseguir “*algo melhor*”. Tempos atrás o professor era visto como um sábio, alguém que detinha todo o saber e era procurado por muitas pessoas. Mas os tempos mudaram e, hoje em dia, esse mesmo profissional não é valorizado e considerado como antes.

Sobre a profissão do professor Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 277) lembram ainda que esta vem “passando por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho”. Devido a

isto, é preciso pensar em estratégias para reconstrução da identidade profissional do professor, tentando assim resgatar a sua valorização e reconhecimento. Acreditamos que só é possível reafirmar a identidade do professor, resgatar seu ânimo e valorizá-lo, “por meio de uma política que implica, simultaneamente, a formação profissional inicial, as condições dignas de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.” (RIO GRANDE DO SUL, 2004, p. 95).

Como neste trabalho tratamos da educação continuada de professores, é imprescindível que primeiramente compreendamos como se dá o processo de educação/formação desse profissional. Partimos do princípio de que a educação é um processo contínuo, portanto nunca chegaremos a um ponto em que nada mais precisaremos aprender.

Quanto à educação inicial desse profissional, Imbernón (2005, p. 65) sugere que esta “deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam”. A educação inicial não forma um profissional completo, mas mostra possibilidades, abre caminhos para novos estudos e instiga a busca constante pelo conhecimento (HERBST, 2006), ou seja, deve estimular a busca pela educação continuada.

Primeiramente, o profissional da educação estuda o “*ser professor*” do ponto de vista de aluno e, após essa etapa, já estando na prática, retoma seus estudos a partir do ponto de vista do professor (ESTEVE, 2006). Quando na prática pedagógica surgirão desafios a serem enfrentados por esse profissional que terá que buscar subsídios através da educação continuada. Portanto, a educação continuada de professores não pode ser diminuída a uma compensação de uma má formação inicial devido a vários fatores e, dentre eles, o fato de que a educação do professor se dá ao longo da profissão, a cada nova “*pedra*” encontrada no caminho.

2.4 A necessidade de continuar se educando

Sabemos que o “*dom*” inato do professor é um mito e que este deve estudar e se desenvolver constantemente. A esse estudo constante do professor são atribuídos diferentes nomes como formação contínua, educação continuada, aperfeiçoamento, capacitação, qualificação, desenvolvimento profissional, aprimoramento. Nesse trabalho, utilizaremos a expressão educação continuada porque acreditamos que essa é uma denominação mais ampla, que contempla todas as outras terminologias. A educação continuada, ao nosso ver, considera todos os processos de desenvolvimento do profissional professor e é uma denominação mais aberta no sentido de não educar para um modelo, para uma forma, mas educar para o desenvolvimento do professor como um todo. Portanto, usaremos denominações diferentes de educação continuada somente quando citarmos teorias de autores que usam essas denominações.

O Programa Pró-Letramento do Governo Federal (programa de educação continuada de professores das séries iniciais) acredita que a

a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado. (BRASIL, 2007b, p. 2)

Ferreira (2006), quando escreve sobre a educação continuada, diz que esta é uma necessidade do sistema educacional nacional e mundial, pois ela é

não só [...] uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. (FERREIRA, 2006, p. 19-20)

Segundo o Plano Nacional de Educação, a educação continuada tem “como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (BRASIL, 2001, p.99). A docência

exige a educação continuada porque nunca nenhum profissional da educação estará pronto ou acabado para enfrentar os desafios de sua prática diária.

Através das dificuldades que o professor encontra na sua prática pedagógica ele poderá perceber a necessidade de rever teorias, buscar saídas e até mesmo produzir novos conhecimentos para superar os obstáculos encontrados. E isso revela a necessidade do professor ser um eterno aprendiz, uma vez que o conhecimento não é limitado e que as novas exigências a sua profissão são constantes.

A educação continuada de professores não é algo que acontece do nada; ela é um processo que precisa ser planejado e desejado pelo professor, ou seja, o professor deve querer estar em educação continuada. Em nossos dias é necessário pensarmos em estratégias de expansão e diversificação dos espaços e instituições formadoras, como também atentar para que esses espaços de educação não se tornem o que Moreira chama de “verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um negócio lucrativo” (MOREIRA, 2002, p. 53). Há que se ter um senso crítico frente a esses pacotes prontos de educação continuada para perceber se eles realmente são úteis e válidos para a prática pedagógica cotidiana, visto que são propostas que vem de cima para baixo, que não valorizam os docentes, mas sim a coleção de certificados.

Como ponderam Moreira (2002) e Albuquerque (2006), acreditamos que uma das saídas para essa comercialização da educação continuada de professores pode se dar através da descentralização da mesma, ou seja, a escola, juntamente com toda a sua equipe de profissionais, pode se responsabilizar por este desafio de educar continuamente seus profissionais. Assim sendo, apostamos na idéia de que a escola e seus educadores podem planejar e concretizar propostas de educação continuada para seus profissionais de acordo com a sua realidade, buscando, posteriormente, parcerias com Instituições de Ensino Superior.

2.5 Educação Continuada e sua prescrição em lei

Perante as leis educacionais, muitas são as referências feitas sobre a educação continuada dos profissionais da educação. Uma das primeiras leis que tratou deste tema foi a atual LDB 9.394/96 que faz menção à educação continuada em vários de seus artigos. O artigo 61º apresenta que, dentre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, está o da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, p. 22). O artigo 63º aponta que cabe aos institutos superiores de educação manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (idem). Já no artigo 67º desta lei encontramos que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. (ibid, p. 23)

Na mesma lei, o artigo 80º traz que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (ibid, p. 28). A última menção sobre educação continuada nesta lei é no artigo 87º o qual, ao instituir a Década da Educação, dispõe que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá [...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância” (ibid, p. 29).

Outra lei que fez menção a educação continuada de professores foi a Lei 9.424/96, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Esta determinou que nos primeiros cinco anos de sua vigência parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento) do Fundo usado para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício no ensino fundamental público poderiam ser aplicados na capacitação dos professores leigos. Essa lei ainda exigiu a criação de planos de carreira e remuneração do magistério, alegando que a qualidade do ensino estaria estritamente articulada com a capacitação permanente dos profissionais da educação. Esta Lei não vigora em nossos

dias, pois foi substituída pela Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esta lei postula que os Planos de Carreira dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios “deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2007a).

A Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o magistério público, em seu artigo 5º, deliberou que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Sendo assim, os Novos Planos de Carreira devem estimular a qualificação tanto inicial quanto continuada dos professores.

Já o Plano Nacional da Educação - PNE (Lei 10.172/2001) traz que, para se melhorar a qualidade de ensino, é preciso também valorizar o magistério, o que implica em promover a educação profissional inicial; oferecer condições de trabalho, salário e carreira e incentivar a educação continuada. Para isso, o Plano enfatiza que é necessário se criar parcerias entre os responsáveis por coordenar, financiar e manter a educação continuada - que são as secretarias estaduais e municipais - e as universidades e instituições de ensino superior para se por em prática os projetos.

Além da LDB 9.394/96, da Lei 9.424/96, da Resolução nº 3/97 e do PNE, poderiam ser citados outros tantos programas ou leis - como no caso do estado do Rio Grande do Sul, a Constituição do Estado, o Plano Estadual de Educação, o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul⁴ - que tratam da educação continuada de professores e de sua

⁴ É lamentável que no estado do Rio Grande do Sul vivemos um momento desagradável em relação à educação pública estadual. A governadora Yeda Crusius (PSDB), através da secretária Estadual de Educação (SEC) Mariza Abreu, vêm impondo vários projetos educacionais que visam, prioritariamente, o corte de verbas educacionais. Com o projeto de municipalização do ensino, este governo precarizou a educação do estado, jogando as escolas estaduais sob responsabilidade dos municípios. Com o projeto de “enturmação” (turmas com até 50 alunos), o governo Yeda pretende diminuir o número de turmas, redistribuir professores, demitir professores em contrato de emergência, fechar escolas, tudo para diminuir a folha de pagamento. Portanto, é doloroso percebermos que este governo vem “passando por

valorização como profissionais. Portanto, a base legal que temos estabelecida indica grandes programas nacionais de educação continuada de professores.

Existem também vários programas de educação continuada destinados, essencialmente, a professores das redes públicas de educação desenvolvidos pelo governo federal através da Secretaria da Educação Básica vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Dentre estes programas existem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que tem como objetivo contribuir para a melhoria da educação dos professores; o Pró-Letramento que “é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007b), realizado em parceria pelo MEC e Universidades, que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios; e o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio que tem por objetivo “cadastrar instituições de ensino superior para realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação” (BRASIL, s/ data).

As mesmas leis trazem que os professores podem/devem participar da educação continuada e também estipulam que devem ser destinadas “horas” para este tipo de atividades na carga horária de trabalho dos professores. A atual LDB (Lei 9.394/96) determina que devem ser destinadas ao professor horas para o estudo, planejamento e avaliação. A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, no artigo 6º, inciso IV, reforça esta idéia ao dispor que

a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola. (BRASIL, 1997, p. 2)

O Plano Nacional de Educação faz a mesma recomendação, de que 20% a 25% da carga horária dos professores devam ser destinadas à reuniões pedagógicas, preparação das aulas e avaliações. Essa é uma das condições básicas para o exercício profissional digno, como também para se instituir na escola espaços de reflexão coletiva sobre a prática docente. Porém, é lamentável perceber que a maioria dos professores cumprem todas as suas horas de trabalho frente aos alunos, não lhes sobrando horas de sua carga horária para planejamento e outras atividades que não a de regência. Há casos também em que as “*horas de atividades*” são destinadas a afazeres pessoais do professor e, sendo assim, estes não reservam tempo para refletirem, de modo mais sistemático sobre sua prática ou discutirem com seus colegas temas pertinentes a situação educacional que vivenciam.

Apesar de estar garantida por lei, sabemos que, como sinalizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), existe um grande distanciamento entre as intenções declaradas pelas políticas educacionais e as reais medidas efetivas no tocante da educação continuada para os professores em exercício. Se por lei, Município e, supletivamente, Estado e União devem realizar programas de educação continuada, estes também têm o dever de proporcionar esses programas aos seus professores, para evitar que os mesmos busquem-nos as próprias custas. Além de garantir por lei a educação continuada dos professores, os poderes públicos deveriam também oferecer oportunidades, promovendo programas de educação continuada para que todos os professores tenham acesso a ela.

Como vimos, são várias as políticas e programas pensados para a educação continuada, só que eles por si não efetivam um efetivo desenvolvimento dos educadores. Esses programas, além de terem o incentivo do poder público, devem ser planejados e desejados pelos profissionais da educação. Visto isso, vários autores (BRZEZINSKI, 2001; LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003; FUSARI; FRANCO, 2005; MARIN, 2007) sugerem que a educação continuada dos profissionais da educação seja incluída no Projeto Pedagógico de cada escola.

Sabe-se que a educação continuada não é qualquer atividade que se desenvolva. Segundo Marin (2007), a educação continuada do profissional no

próprio ambiente escolar precisa ter um projeto de trabalho, precisa ter objetivos, precisa ser claro e ser embutido no elemento de organização do processo educacional, ou seja, no Projeto Pedagógico da escola.

Como a LDB determina que as escolas tenham autonomia e que elas elaborem o seu Projeto Pedagógico (Lei 9.394/96, Art. 12º, Inciso I), estas instituições educativas podem, e talvez devam, incluir nesse projeto alternativas para educar/desenvolver os seus profissionais, tanto no ambiente escolar como fora dele.

Este documento elaborado pela e para a instituição educativa será a base de todas as ações nela executadas. Sendo elaborado no coletivo da escola, com a participação de professores, funcionários, alunos e pais, de uma forma ou outra, todos terão que se comprometer com os princípios singulares elaborados naquele espaço. Se construído coletivamente, pode-se dizer que o Projeto Pedagógico efetivará o que Brzezinski (2001) chama de uma verdadeira “obra da comunidade escolar”, enraizada no chão da escola e que, portanto, poderá sugerir rupturas com o presente e promessas para o futuro baseadas nas particularidades da instituição escolar.

Sendo então a educação continuada de professores incluída no Projeto Pedagógico da escola e este sendo o eixo condutor das ações escolares, podemos conseguir o que Hengemühle (2004) chama de uma escola de qualidade com professores competentes, atualizados e comprometidos com o projeto educativo. Ou ainda, pode-se alcançar a escola reflexiva (ALARCÃO, 2003a) que, segundo Brzezinski (2001, p. 75), é uma “escola que está em permanente avaliação e formação: a escola reflexiva e qualificante onde os professores ensinam e aprendem”.

Se a educação continuada for desejada e planejada no próprio ambiente escolar, os impasses e os problemas da educação docente não serão mais enfrentados apenas pelos decretos e normas, mas sim pelo cotidiano da vida escolar, pela escola e seus profissionais (GATTI, 2000) que juntos podem planejar a educação docente, tanto inicial quanto continuada e construir uma prática docente qualificada para valorização e afirmação da identidade do professor.

2.6 Educação Continuada e organização escolar

Durante a educação continuada, os professores em educação também podem pensar e refletir sobre a organização e a gestão escolar. Por organização e gestão escolar, entendemos que estes

referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 293)

A gestão e organização escolar ocorrem em uma instância micro, dentro da escola, preocupando-se com questões relativas a esta organização. Através da gestão escolar, que envolve o gerencial, o técnico-administrativo e o pedagógico, é possível mobilizar meios e procedimentos para se ir ao encontro dos objetivos da escola.

Ao discutirmos a gestão escolar, pensamos logo em seus gestores. Muitas são as pessoas que acreditam que estes são somente os profissionais que assumem cargos diretivos dentro da escola. Ressaltamos aqui que no nosso entender gestores não são somente os profissionais da educação que ocupam cargos diretivos, de supervisão ou de orientação; partimos de uma visão de que qualquer integrante da escola (diretor, professor, funcionário, aluno, pai) pode ser um gestor educacional.

Uma boa organização e gestão escolar, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 337), requer “o constante aperfeiçoamento profissional – político, científico, pedagógico – de toda a equipe”. Os mesmos autores trazem ainda que

dirigir uma escola implica conhecer bem seu estado real, observar e avaliar constantemente o desenvolvimento do processo de ensino, analisar com objetividade os resultados, fazer compartilhar as experiências docentes bem-sucedidas. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003, p. 337)

Portanto, há a necessidade dos gestores estarem em processo contínuo de educação e, há a possibilidade de a escola se transformar em um ambiente de educação continuada para seus profissionais. Nesse sentido, a perspectiva sociocrítica da gestão educacional entende que

a escola e seu modo de se organizar constituem um ambiente educativo, isto é, um espaço de formação e de aprendizagens construído por seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. (Ibid, p. 295)

A Constituição da República de 1988 (artigo 206, inciso VI), a Lei de Bases e Diretrizes da Educação 9.394/96 (artigo 3º, inciso VIII e artigo 14º) e, no caso do Rio Grande do Sul, a Constituição do Estado (capítulo II, seção I, artigo 197, inciso VIII) e a Lei da Gestão Democrática do Ensino Público (Lei nº 10.576/96), sugerem que o ensino público tenha como base a Gestão Democrática. Assim sendo, as escolas têm a oportunidade de se tornarem autônomas na gestão administrativa, financeira e pedagógica; de serem livres em sua organização; de descentralizarem o processo educacional; e de valorizarem mais os seus profissionais.

Nessa concepção de gestão todos os envolvidos nos processos educativos participam ativamente de todas as ações, responsabilizam-se por levar para a prática as decisões coletivas e, juntos, obtêm os melhores resultados em benefício de todos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Estes autores elencam alguns princípios da gestão democrático-participativa e dentre estes citam a educação continuada dos integrantes da comunidade escolar e o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional do professor. Portanto, a adoção da concepção democrático-participativa da organização e gestão escolar é favorável à construção de uma comunidade democrática de aprendizagem e para a promoção de ações de desenvolvimento profissional do professor.

Para que isso ocorra, são necessárias mudanças na escola. É preciso acabar com a cultura de que as regras vêm de cima para baixo, acabar com a concepção de que alguns poucos determinam e outros muitos cumprem – apesar de percebemos que na prática, na maioria dos casos, é essa concepção que prevalece. É preciso ainda que cada professor deseje se envolver e se responsabilizar pelas decisões tomadas no coletivo. Assim sendo, a criação de espaços comuns de aprendizagens, de desenvolvimento profissional e pessoal, de estudo e reflexão conjunta será mais propício.

2.7 A escola como *locus* de educação continuada de professores

Vários autores acreditam que a escola pode se tornar o *locus* da educação continuada de seus profissionais (IMBERNÓN, 2005; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; ALARCÃO, 2003b; NÓVOA, 200-, MOREIRA, 2002;). A escola é uma organização aprendente e quem nela aprende não são somente os alunos, mas também professores e funcionários que têm a possibilidade de se posicionarem na condição de aprendentes dentro daquele espaço.

A instituição escolar por ser um lugar “privilegiado de transmissão, assimilação e produção de conhecimento” (Ferreira, 2006, p. 38) pode possibilitar a educação continuada de seus profissionais. Antônio Nóvoa (apud Hengemühle, 2004, p. 156) também concorda com essa idéia ao escrever que “a escola é o melhor lugar para atualizar cooperativamente os professores”.

É no cotidiano escolar que o professor sentirá a necessidade de se sujeitar a educação continuada. A inserção do professor na prática educativa requer que o professor continue estudando para assim poder realmente interligar a teoria com o cotidiano escolar. Quando na prática o professor passará a estudar considerando sua escola como o ponto de partida e também como o ponto de chegada. A partir da realidade escolar, das dificuldades e problemas encontrados, os professores juntos podem desejar, planejar e construir espaços de educação continuada em seu ambiente de trabalho.

E se a escola propiciar espaços para o desenvolvimento de seus profissionais, esta também pode se tornar uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2003b) na medida em que se torna uma organização que continuamente se pensa, se avalia e se forma.

A pioneira da idéia de escola reflexiva foi a portuguesa Isabel Alarcão que diz acreditar na educação coletiva dos professores e não na educação individual de um professor reflexivo: “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2003a, p. 44).

Sabemos que, para a escola reflexiva se efetivar, é preciso primeiramente que a escola e os professores queiram estar inseridos nesse

contexto, ou seja é preciso desejar a escola reflexiva, pois sua construção não ocorre por acaso. Segundo os princípios de Alarcão, numa escola reflexiva, o professor se educa em seu contexto profissional, se priva de seu individualismo e “aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (ALARCÃO apud BRZEZINSKI, 2001, p. 78).

A essência pedagógica da escola reflexiva e emancipatória está

na formação continuada do professor que se realiza no *locus* de trabalho. Em um processo de reciprocidade, o professor qualifica-se junto com os outros professores e a escola qualifica-se, reconceitualiza-se e reorganiza-se. (BRZEZINSKI, 2001, p. 78)

A educação continuada no *locus* de trabalho do professor, além de desenvolver profissionalmente os profissionais da educação, também qualifica a escola e proporciona melhoras para o seu fazer pedagógico.

A escola reflexiva não requer profissionais que somente reflitam sozinhos sobre o seu fazer pedagógico. Além dessa reflexão individual – que é imprescindível para poder se pensar no todo – é preciso criar na escola espaços de reflexividade e construção de conhecimentos no coletivo, a partir da realidade da instituição. Nesse sentido Alarcão argumenta que “se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexibilidade individuais e coletivas” (2003a, p. 44).

Acreditamos que “não é suficiente contar com professores reflexivos que constroem conhecimentos individualmente em seu cotidiano escolar” (BRZEZINSKI, 2001, p. 70), como também não é suficiente contar com um grupo reflexivo se a primeira reflexão não vem do sujeito, não seja interna. Precisamos contar com professores que, através de um processo dialético, passem da esfera individual para a coletiva ou seja, que tornem-se responsáveis pelo todo, que se assumem no coletivo e juntos busquem os mesmos ideais. Se a escola construir conhecimentos de forma coletiva, mostrar-se-á preocupada com a educação continuada de seus profissionais e, assim, terá o “potencial para transformar-se em uma escola reflexiva” (BRZEZINSKI, 2001, p. 68).

Além dessa educação continuada para os professores na própria escola, é importante que os mesmos participem também de processos de educação promovidos fora de seu espaço escolar. Sobre isso Hengemühle (2004, p. 157) escreve que “a participação em eventos fora é muito importante, pois oxigena o interior da escola”. Porém, o que acontece muitas vezes é que a educação continuada fora da escola se distancia muito da realidade do professor em atuação. Frente a isso, Belintane lembra que

a Formação Contínua na escola pede que o formador desça a terra e perceba que seu discurso se dirige a um coletivo, que sua proposta de formação dialoga com o cotidiano escolar e não apenas com os desejos individuais e utopias desse ou daquele professor. (BELINTANE, 2003, p. 23)

Pode-se dizer, então, que somente o estar presente nesses eventos fora da escola não é o suficiente para que ocorra realmente a educação continuada do profissional da educação. Hengemühle (2004) sugere que após a participação em eventos fora do ambiente escolar se faça um “processo interno de reflexão e de socialização”, caso contrário “muita riqueza se perde” (Ibid, p. 164).

Portanto, é necessário criar no próprio ambiente de trabalho do professor espaços de trocas, de reflexão entre colegas de profissão para estes conseguirem adequar à sua realidade os conhecimentos e metodologias vistos nos cursos de educação continuada. E isso é sinalizado no relato de um professor atuante na Educação Básica, expresso em um dos textos de Hengemühle (2004, p. 157), quando afirma que as “palestras, seminários..., trazem muita informação importante; no entanto, está faltando um processo de reflexão e socialização dentro da escola, pois não estamos conseguindo, na prática, avançar como deveríamos”.

Cada contexto educativo possui suas singularidades e, portanto, se a educação continuada for realizada na escola, “as particularidades e especificidades de tal contexto devem estar presentes na proposta efetivamente formulada” (WIELEWICKI; FREITAS, 2007), ou seja, se a educação continuada ocorrer na escola, fica mais fácil articular as singularidades desse contexto com os conhecimentos.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi, as escolas são

ambientes formativos, o que significa que as práticas de organização e de gestão educam, isto é, podem criar ou modificar os modos de pensar e de agir das pessoas. Por outro lado, também, a organização escolar aprende com as pessoas, uma vez que sua estrutura e seus processos de gestão podem ser construídos pelos próprios membros que a compõem. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 296)

Então, todos os envolvidos no processo educativo desde alunos, funcionários, pais, professores e até a própria organização escolar aprendem dentro da organização escolar. Os mesmos autores complementam ainda que “uma vez que a organização escolar como um todo constitui espaço de aprendizagem, os professores aprendem sua profissão com a escola e a escola aprende com seus professores” (Ibid, p. 376). Isso significa que no desenrolar das ações educativas todos aprendem, todos ganham e todos, querendo ou não, estão se educando, crescendo juntos.

Mas, como já ressaltamos, a educação continuada, a escola reflexiva não se dá do nada ou apenas pela boa vontade dos professores. A idealização da escola como *locus* de educação deve ser projetada, construída e, principalmente, desejada pelos seus agentes, o que inclui professores, funcionários, pais, comunidade, equipe diretiva, secretarias, coordenadorias e é ainda, dependente do tipo de organização que se tem na escola.

A instituição de ambientes educativos no próprio espaço escolar para seus profissionais contribui para que os mesmos tomem consciência e reflitam sobre mudanças do mundo, novas exigências educacionais, políticas públicas, gestão e organização escolar e avaliação. Após conhecer e refletir sobre essas questões, o professor poderá adaptar o que estudou a sua realidade escolar, ao seu contexto de trabalho. O local de trabalho do professor pode se tornar seu *locus* de educação continuada se a escola como um todo a desejar e, a partir disso, juntos construirão espaços/tempos de reflexão coletiva, que não deixam de ser também espaços de reflexões individuais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

3.1 Características da pesquisa

O contexto da pesquisa aqui apresentada tem o intuito de possibilitar uma melhor compreensão de todo o processo da investigação e de seus condicionantes. Nesse sentido, temos como objetivo detalhar as ações desenvolvidas no decorrer da pesquisa “*Educação Continuada na fala de professores*”.

Esta pesquisa investigou um fenômeno social que sugere uma abordagem qualitativa preocupada principalmente com o significado dos dados e não com quantidades e trata-se de um estudo de caso. Na definição de Chizzotti (2003), o estudo de caso é uma

caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-lo analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI, 2003, p. 102)

Em nenhum momento da pesquisa pensamos em fazer uma comparação entre casos, mas sim em compreender como que se dá o processo da educação continuada na rotina de um professor em exercício. Portanto, o caminho que seguimos foi o de coletar dados, organizá-los e analisá-los segundo os objetivos da pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

O cenário da pesquisa foi o Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero promovido pelo Núcleo de Atividades Especiais de Extensão e Serviços (NAEES) e o Grupo INTERNEXUS, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que teve o apoio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da

Educação (SECAD), da direção do Centro de Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

O Curso em questão atendeu a um chamado da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, órgão ligado ao Ministério da Educação respondendo às políticas de Estado relacionadas ao Plano Nacional de Política para as Mulheres e ao Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual (Brasil sem homofobia).

O NAEES, órgão promotor do Curso, é ligado operacionalmente à direção do Centro de Educação da UFSM e tem como funções/objetivos: manter relações direta com a direção do Centro; estabelecer o contato com os proponentes, internos ou externos, através de reuniões; construir projetos das atividades solicitadas; reunir os profissionais do Centro de Educação, sobretudo os das áreas afins à demanda solicitada; e acompanhar a tramitação dos projetos ou o andamento das atividades deles decorrentes, em especial no que diz respeito a educação continuada de profissionais da Educação da Escola Básica.

A escolha deste cenário de pesquisa se deu pelo fato de eu já estar incluída nos trabalhos desenvolvidos pelo NAEES e inclusive participar da elaboração do projeto do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero. Além disso, nos meses de março a abril de 2007, fui bolsista deste curso e durante seu desenvolvimento fiz parte de sua equipe executora.

Para estruturação e execução do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero, traçaram-se os seguintes objetivos:

proporcionar a reflexão e análise das práticas docentes de cada professor e professora envolvido no curso, no que tange às questões de gênero e diversidade sexual; subsidiar os professores e professoras para uma abordagem dialógica, em sala de aula, sobre questões de gênero e diversidade sexual e; propiciar vivências interdisciplinares. (FREITAS, 2007, p. 10)

O Curso foi composto por conferências, oficinas, implementações das oficinas na prática pedagógica, intervenções artísticas e seminário geral de socialização. No total foram cinco (05) conferências, cinco (05) oficinas e cinco (05) intervenções artísticas, o que totalizou 40 horas-atividades realizadas de

vinte e sete (27) de março a trinta e um (31) de agosto de 2007 (FREITAS, 2007).

Inscreveram-se no Curso professores e professoras da Educação Básica na modalidade participante-professor e comunidade acadêmica na modalidade participante-ouvinte. Estes últimos puderam participar somente das Conferências, o que lhes oportunizou um certificado de 20horas.

O curso foi gratuito e desenvolveu-se nas dependências do Centro de Educação da UFSM, sempre nas terças-feiras à noite, a partir das 19 horas, seguindo o cronograma abaixo:

DATA	ATIVIDADE
27/03/07	Conferência de Abertura: Eu e o diferente
03/04/07	Oficinas
17/04/07	Conferência 1: Corpo, exclusão e diversidade sexual
08/05/07	Oficinas
15/05/07	Conferência 2: Políticas de identidade
05/06/07	Oficinas
12/06/07	Conferência 3: Sexualidade, moralidade e educação
26/06/07	Oficinas
03/07/07	Conferência 4: Educação e produção e gêneros
10/07/07	Encerramento da primeira parte do curso
	Implementação na prática pedagógica
21/08/07	Seminário geral de socialização

Tabela 1: Cronograma das atividades do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero

Envolveram-se no Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero um total de 38 escolas e 127 participantes, sendo que destes 74 professores de educação básica e 45 participantes-ouvintes. Maiores informações sobre o Curso (artigos, fotos, resumos) podem ser obtidas através do site <<http://www.ufsm.br/naees/>> e do relatório final do projeto.

3.3 Os colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram professores de Educação Básica que estavam participando do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero. A seleção destes foi feita através dos seguintes critérios:

- estar participando do Curso;
- ser professor da Educação Básica em exercício;
- aceitar participar da pesquisa;
- ter respondido o questionário inicial do Curso (Apêndice 1);
- ter disponibilidade para participar da entrevista;
- ter preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 2).

O uso do TCLE condiz com a Resolução 196/96 que trata da pesquisa com seres humanos e do respeito a aspectos éticos dos colaboradores envolvidos na pesquisa. Como este trabalho fez parte de um grande projeto de pesquisa intitulado *“Educação Continuada de professores: possíveis desenhos e suas implicações”*, sob a coordenação da professora Deisi Sangoi Freitas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nessa pesquisa é o mesmo utilizado naquela pesquisa e, portanto, os dados coletados para esse trabalho foram úteis para ambas pesquisas.

Os professores que contribuíram com a pesquisa foram identificados a partir das duas primeiras letras do seu nome para assim, ao mesmo tempo, resguardar a identidade dos colaboradores e possibilitar a identificação dos dados necessários para a análise. Sendo assim, conforme as informações coletadas, pode-se elaborar a seguinte tabela que caracteriza os professores-colaboradores da pesquisa:

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO	Nº DE ESCOLAS EM QUE LECIONA	ANOS DE ATUAÇÃO	HORAS/AULA
Jo	M	42	Letras e especialização	1	17	16
Ja	F	37	História e especialização incompleta	2	7	40
Da	M	-	Matemática	2	15	40
Gl	F	-	Geografia	1	-	-
Ma	F	-	Letras	1	-	-
An	F	-	Letras	1	-	-
Lu	F	-	História	1	-	-
Mo	F	40	História e especialização	2	9	40
St	F	31	Biologia e especialização incompleta	2	6	40
El	F	33	Pedagogia	1	2	20
Ei	F	46	Pedagogia e especialização	1	27	40
So	F	38	Letras e especialização	2	9	53

Tabela 2 – Caracterização dos professores - colaboradores da pesquisa

LEGENDA: M: Masculino F: Feminino - : Não informaram
--

Dos doze professores colaboradores, dois são homens e dez são mulheres, porém, no decorrer deste trabalho, todos serão chamados de professores ou professor para melhor organização da escrita.

Com base na tabela, podemos caracterizar este grupo de professores da seguinte maneira: eles possuem entre 31 e 46 anos, trabalham de 16 a 53 horas semanais, têm entre 2 a 27 anos de experiência profissional e atuam em uma ou duas escolas, o que soma um total de nove escolas.

A graduação destes professores é bem variada: quatro deles têm formação em letras; três em história; dois em pedagogia, um em matemática, um em geografia e um em biologia. Dos doze professores colaboradores, quatro mencionaram ter especialização concluída e dois especialização incompleta, os outros seis não relataram se possuíam ou não algum curso de pós-graduação. Isso revela que 50% dos professores colaboradores, após sua formação inicial buscaram continuar seus estudos em instituições de ensino. Percebemos também que todos esses professores buscam cursos de

educação continuada, haja visto sua participação no curso em questão.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta dos dados, utilizamos questionários (inicial e final), diário de campo e entrevistas. A organização desses instrumentos se deu juntamente ao Grupo INTERNEXUS (responsável pela elaboração da proposta e sua execução junto ao NAEES) para que assim esses fossem elaborados de forma precisa e clara. Os dados deste trabalho foram coletados entre os meses de março a setembro do ano de 2007 e os instrumentos utilizados para isso serão descritos nas linhas a seguir.

3.4.1 Questionários

O questionário é caracterizado por Martins (2006, p. 36) como sendo um “conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever”, ou seja, um questionário é feito de perguntas, entregue por escrito ao colaborador da pesquisa, sendo que o mesmo responde a estas também por escrito.

Nesta pesquisa foram aplicados dois questionários, um inicial e um final (Apêndice 3), com perguntas variadas do tipo aberta totalmente desestruturada; aberta com associação de palavras e fechada de múltipla escolha. As perguntas dos questionários estavam ordenadas e foram respondidas por escrito pelos professores colaboradores da pesquisa. Os questionários eram limitados em extensão e sua elaboração seguiu uma ordem lógica de maneira a utilizar uma linguagem compreensível e acessível ao entendimento dos informantes.

O questionário inicial possuía questões que diziam respeito à formação do professor, à escola de atuação, ao tempo de trabalho, a participação em cursos de educação continuada, entre outros pontos de interesse para a pesquisa “*Educação Continuada de Professores: Possíveis Desenhos e suas*

Implicações". Este questionário foi entregue dia três de abril do ano de dois mil e sete aos professores, dia do desenvolvimento da primeira oficina do Curso, mas não foi exigido que os mesmos o respondessem na hora. Eles puderam levar o mesmo para casa e assim que respondessem poderiam entregá-lo a algum membro da equipe organizadora do evento.

Já o questionário final, entregue dia dez de julho de dois mil e sete, foi composto por questões que diziam respeito a representações que os professores tinham sobre educação continuada, a relação entre cursos de educação continuada e o aprimoramento da prática pedagógica, a avaliação do curso e outros tópicos interessantes para as pesquisas "*Educação Continuada de Professores: Possíveis Desenhos e suas Implicações*" e "*Educação Continuada na fala de professores*". Cabe ressaltar que estes questionários foram entregues a todos os participantes do Curso, porém nem todos o responderam.

3.4.2 Entrevistas

Partimos do pressuposto de que a entrevista é uma "técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação" (GIL, 2006, p. 117).

Realizamos entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 4), compostas por perguntas do tipo abertas, que serviram para guiar a conversa entre pesquisador e informantes. Optou-se por fazer a entrevista em grupo para que assim mais professores se envolvessem com a pesquisa. Esses grupos foram estruturados de acordo com a escola de atuação dos professores, ou seja, professores atuantes na mesma escola compuseram o mesmo grupo para a entrevista. Sendo assim, foram entrevistados 5 grupos de professores: um grupo ficou composto por cinco professores, três grupos foram compostos por 2 professores e a outra entrevista foi realizada com somente um informante, visto que não havia outro professor participante do Curso que atuasse na mesma escola.

Todas as entrevistas, desenvolvidas do período de dezoito de julho a nove de setembro de dois mil e sete, foram agendadas com antecedência e feitas face a face, entre pesquisadora e professores no ambiente de trabalho dos mesmos.

A primeira parte da entrevista se direcionou para a obtenção de informações pessoais como: idade, formação, tempo/local/horas de atuação. A segunda parte da entrevista objetivou a avaliação do Curso e foi estruturada para obtenção de dados para a projeto de pesquisa “*Educação Continuada de Professores: Possíveis Desenhos e suas Implicações*”, desenvolvida junto ao Grupo INTERNEXUS . E a terceira parte da entrevista dizia respeito aos seguintes objetivos: identificar as concepções que os professores participantes do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero têm sobre educação continuada; e investigar o que os professores e suas escolas estão fazendo em relação à educação continuada.

3.4.3 Diário de campo

Durante o desenvolvimento do Curso bem como nos momentos específicos de coleta de dados - aplicação dos questionários e entrevistas - utilizamos um diário de campo com a finalidade de nele registrar informações obtidas, manifestações dos envolvidos, sentimentos, lembretes e reflexões surgidas a partir dessa vivência. Essas anotações foram úteis para lembrar e preservar a memória dos fatos do processo de obtenção de dados.

3.5 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica é o que dá início a qualquer trabalho de pesquisa, como também deve ser uma constante durante todas as etapas da mesma. Martins (2006, p. 18) traz que “os dados só falam através das teorias”, por isso a grande importância atribuída à pesquisa bibliográfica, ou seja, à leitura de materiais já publicados sobre o tema que se está pesquisando.

Portanto, no decorrer dessa pesquisa foram feitos estudos relacionados à educação continuada de professores, políticas públicas, organização escolar e outras temáticas importantes para a compreensão e análise dos dados encontrados.

3.6 Organização e análise dos dados

Os dados coletados pelas diferentes técnicas foram transcritos para assim podermos analisá-los, classificá-los, e interpretá-los. Segundo Moraes (2005, p. 89), “analisar significa dividir. Qualquer análise divide um todo em partes para, a partir daí, construir uma melhor compreensão do todo”.

Para a análise dos dados desta pesquisa, seguiram-se as seguintes fases: pré-análise composta pela elaboração de esquemas e pela organização dos dados; exploração do material composta pela codificação e enumeração dos dados e pela construção das categorias; e a fase da interpretação, na qual se buscou o entendimento dos dados.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E ANÁLISES

4.1 Algumas implicações do ser professor

Como já salientamos antes, a profissão do professor é uma atividade que não atrai mais como em outros tempos. Como já ressaltamos, no passado, o professor era aquela pessoa reconhecida como sábia, que tinha certo prestígio social. Em nossos dias, não é mais assim que se vê a figura do professor, hoje essa admiração/valorização não é a mesma por parte de muitos. Libâneo, Oliveira e Toschi acreditam que “a profissão do professor já não atrai a juventude, e muitas escolas e inúmeras áreas do conhecimento sentem falta desse profissional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 277).

Percebemos que a “desvalorização” do estatuto sócio-econômico dos professores, do exercício profissional qualificado e/ou da relevância social da profissão influenciam na escolha profissional e também na atuação do profissional docente. Há quem fale também que alguns professores estão enfrentando o que se chama de “*mal estar docente*”, entendido como uma síntese das reações da classe desses profissionais frente às inúmeras mudanças sociais, “*mal estar*” que deixa os professores desconcertados ou até mesmo desmotivados (ESTEVE, 2006).

Frente a isso, temos no mínimo duas posturas: ou essa desvalorização profissional desmotiva o professor ou este veste a camisa, sente-se bem com o que faz, torna-se competente em sua profissão e busca sua valorização, seu reconhecimento. Essa valorização (ou não) do professor é expressa na fala de um dos professores colaboradores quando este diz:

“Tu sabe! Tu escolheu uma profissão que tem baixo salário, e não deve ficar pensando só nisso. Tu sabe como que é, como funciona. Então, não fique só reclamando, reclamando. Todos temos dificuldades. [...] Eu sou apaixonado por dar aula.” (Jo)

Acreditamos que o professor deve ser aquele profissional competente no que faz e, assim sendo, envolve-se realmente com todos os desafios e encantamentos que esta profissão lhe oferece. Os desafios do ser professor são inúmeros e, por isso, esta profissão possui um caráter especial que exige

do professor envolvimento e responsabilidade sob seus fazeres (CARDOSO, 2003). Cardoso traz ainda que:

A docência é uma profissão que exige muito mais do que cumprir os horários corretamente. Sobre os ombros do professor repousa a exigência de formar os alunos, de fazê-los ascender à categoria de cidadãos, membros de uma sociedade e de uma cultura. (CARDOSO, 2003, p. 04)

A profissão do professor exige muito, suas funções são complexas e requerem responsabilidade e consciência no seu fazer profissional. Mas é válido perguntarmos: Qual a identidade do professor? Ou quais as identidades do professor? Cardoso (2003) afirma que vários autores concordam com a idéia de que as identidades do sujeito, inclusive as identidades do professor, surgem pelas suas sucessivas socializações. As identidades docente são construídas a cada dia, é um processo e não um produto; é “um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA apud CARDOSO, 2003, p. 01).

As identidades do professor sofrem constantes mudanças devido às socializações, às novas vivências do sujeito tanto na escola como também nas suas relações sociais, portanto, as identidades se formam no exercício da profissão. Esteve (2006) acredita que cada profissional da educação deve construir as suas identidades. Assim, cada professor porta identidades próprias, que são construídas a partir de sua própria educação, profissionalização e prática docente.

A profissão professor exige um grande envolvimento com o trabalho docente como também um investimento afetivo na relação com os outros sujeitos e por isso o professor pode sentir prazer ao realizar seu trabalho bem feito (CARDOSO, 2003, p. 09). Também pode ocorrer o oposto, o professor se acomodar, ficar desmotivado, comprometendo assim a qualidade do ensino. Os próprios professores percebem isso ocorrer nas escolas ao sinalizarem que “os professores mais antigos parece que não querem mais nem lecionar...” (Jo) no sentido de que não querem mais fazer nada, estão bem daquele jeito e não pretendem mudar. Esta fala também revela certo preconceito ao aludir que são “os professores mais antigos” que não querem modificar suas práticas.

Sobre essa acomodação dos professores, Alarcão escreve: “me pesa verificar o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores que [...] sentem-se solitários, desapoiados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos” (ALARCÃO, 2001, p. 16). A autora propõe ainda que esse cansaço e desânimo de alguns professores pode ser contornado com a ajuda dos dirigentes e dos governos, por meio de políticas de valorização dos profissionais da educação. Sabemos que já existem muitos regulamentos que tratam da valorização dos profissionais da educação; porém, os regulamentos por si só não geram ações, não geram mudanças.

A tarefa do professor é muito mais do que “*dar aula*”, é uma tarefa complexa e exigente, que a cada dia demanda inovações por parte do professor. Alarcão (2001, p. 23) escreve que é necessário que “os professores tomem consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos” e essa tomada de consciência e compromisso com as responsabilidades deve ser algo permanente, deve se dar todos os dias. Diante disso, chegamos à idéia de que o professor deve estar em educação continuada, deve colocar-se na posição de um eterno aprendiz. Gatti (2000, p. 91) afirma que o professor “precisa se preparar para que tenha condições de desenvolvimento de aprendizagens durante toda a vida, ou seja, criar habilidades de aprendizagem contínua”. Para Lüdke,

es necesario que el profesor esté preparado para activar el ‘componente estudio’ siempre que haya oportunidad, sea como participante de un grupo, como colaborador en algún estudio específico de maestría o doctorado, como informante de una Encuesta Survey, o como promotor de un proyecto propio, a partir de un interés teórico o práctico, vinculando o no con su actividad cotidiana en la escuela⁵. (LÜDKE, 2006, p. 203)

O estudo permanente é intrínseco à profissão professor ou ainda, a educação continuada faz parte da íntegra do trabalho do professor (MARIN, 2007). Essa idéia também está na fala dos professores atuantes na educação

⁵ É necessário que o professor esteja preparado para ativar o "componente estudo" sempre que haja oportunidade, seja como participante de um grupo, como colaborador em algum estudo específico de mestrado ou doutorado, como informante de uma Enquete Survey ou como promotor de um projeto próprio a partir de um interesse teórico ou prático, vinculando ou não com sua atividade cotidiana na escola. (A tradução deste trecho é de responsabilidade da autora).

básica ao expressarem que: *“o professor não pode parar de estudar. O professor que parar de estudar ou qualquer outro profissional, pega a tua malinha e te enterra, tu está morto, te enterra”* (Ei). Percebe-se que este professor já internalizou a necessidade de que qualquer profissional deve estar em situação de educação contínua e, muito mais um profissional professor, que é responsável por ajudar a formar/desenvolver outros seres humanos. Este professor colaborador argumenta ainda que um professor que não se coloca em educação continuada *“não é nada, esconda-se se você não se colocar na situação de eterno aprendiz”* (Ei).

Porém, não são todos os professores que se sujeitam a estar em educação continuada. *“Existem muitas pessoas que resistem à educação continuada”* (Jo), ou seja, há muita resistência frente a esse tipo de atividade. Muitos são os profissionais que não querem se desacomodar, mudar; preferem continuar atuando do seu jeito para poupar tempo e esforço. E para isso eles têm muitas desculpas, como a velha fala: *“já estou me aposentando”*. O que podemos fazer em relação a isso? Será que podemos mudar essa situação?

Acreditamos que a aceitação da educação continuada, por qualquer profissional, é um processo e não vai ser assumida de uma hora para outra. Temos sim é que *“(re)pensar o sujeito-professor em formação permanente”* (MOREIRA, 2002, p. 30), repensar o como a educação continuada pode ter significado e ser verdadeiramente valorizada pelos profissionais professores.

4.2 Educação inicial do profissional professor

Mas a partir de que momento podemos dizer que um indivíduo se torna um professor? Qual o princípio para se ser professor? Para começarmos a discutir isso, precisamos ter claro alguns conceitos como educação e inicial. Começaremos com o termo educação. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação é um processo formativo que *“tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

Já o termo “*inicial*” é definido por Houaiss (2001) como o “que está no início, no começo, que principia; que está na origem de; primeiro”. Assim, inicial é só o início, é o começo de um processo.

Com o entendimento dos termos educação e inicial, podemos estudar o que é educação inicial. Cury chama esse processo de “*formação inicial*” e o define como sendo “a pedra de toque [...] o momento em que se dá efetivamente a profissionalização” (CURY, in BRASIL, 2006, p. 07). Diz-se inicial porque é só o início, porque abre caminhos, mostra que o profissional deve buscar mais, caso contrário, não ficará preparado para os desafios a serem encontrados na sua prática.

Pode-se dizer ainda que a educação inicial é “estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática” (BRASIL, 2006, p. 15) e que ela “se complementa com saberes tácitos construídos na reflexão do cotidiano”. (idem). O conhecimento adquirido na educação inicial “se reelabora e especifica, entre outros, na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções diversas” (idem).

Portanto, a educação inicial é formada por momentos que constituem “um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor” (BRASIL, 2006, p. 15). Fusari e Franco (2005) escreveram que esse processo - que pode ser o magistério em nível superior, a licenciatura ou o bacharelado - é composto por tudo aquilo que ocorre antes do profissional se integrar no mercado de trabalho; são todos os cursos e estudos feitos concomitantemente à graduação.

Podemos dizer então que quando qualquer profissional, inclusive o professor, conclui sua educação inicial, ele não terá apreendido todos os conhecimentos necessários para a prática de sua profissão. Após a educação inicial, o profissional entra na fase da educação continuada que é algo permanente, que se dará durante toda sua trajetória profissional. Portanto, a educação inicial não deixa o professor pronto, mas sim mostra o que este profissional deve buscar a mais para a sua prática, pois, como o nome já diz, é inicial, é só uma etapa que dá a entrada do profissional na profissão.

Os professores colaboradores também têm o entendimento de que a educação inicial não deixa o profissional pronto. Referente a isso, eles falam: *“tu não estás estagnado: saiu da graduação pronto, estou com a minha caixinha”*. (St); *“isso aí de sair da graduação e achar que tu já tens a tua formação profissional e parou por aí não existe”* (Mo).

Compreendemos que a educação inicial não deve ser desqualificada ou taxada como falha, pois as exigências dos nossos dias fazem com que esta seja insuficiente e a educação continuada indispensável para qualquer profissional. Deste modo, concordamos com Albuquerque (2006) que sugere que a educação inicial deve ser complementada pela continuada.

Essa compreensão de ligação entre educação inicial e continuada é expressa nas falas dos professores colaboradores quando estes salientam que: *“a educação continuada é aquilo que tu busca pra continuar um conhecimento que tu paraste”* (El); *“a educação continuada vem complementar o que eu já havia lido, algumas coisas que eu já havia feito”* (Ja); *“educação continuada é [...] quando tu sai da graduação, aquela procura que tu tem de estar sempre estudando, buscando informações, procurando te atualizar, sempre buscando novas formas...”* (St).

Portanto, pensar na educação continuada de professores implica em não dissociar educação inicial e continuada, ambas devem se articular e juntas formar um elo único.

4.3 Educação continuada na fala de professores

Há muito se fala que estamos vivendo no tempo da *“sociedade do conhecimento”*, o que pode ser justificado pelas perceptíveis mudanças, descobertas e inovações que se impõem no nosso dia a dia. Essas transformações de todas as ordens (política, econômica, financeira, administrativa, religiosa...) influenciam também na área da educação, exigindo dessas reformas e adaptações para que os alunos, formados, possam enfrentar as novas exigências da sociedade.

Para que um profissional da educação desenvolva seu trabalho levando em consideração as novas exigências, não basta ele satisfazer-se com sua educação inicial, é necessário que ele se coloque na posição de uma busca contínua, na posição de estar sempre aprendendo.

O professor formado deve colocar-se na posição de educar-se continuamente, permanentemente. A educação continuada do professor é uma exigência do mundo atual e “não pode ser reduzida a paliativo compensatório de uma formação inicial aligeirada” (BRASIL, 2006, p. 15).

Podemos aprofundar mais o entendimento de continuada. Segundo Houaiss (2001), continuado significa: “que se prolonga, sem interrupção; contínuo, ininterrupto; que não acaba; incessante, persistente, contínuo; que se sucede num certo ritmo; repetido, sucessivo”. Portanto, o professor em educação continuada é um eterno aprendiz, um profissional que sempre estará aprendendo.

Uma pessoa só poderá ser educada ao se colocar em posição de educando, inclusive ao falarmos de educação de adultos ou de profissionais. Moreira (2002) postula que o professor em educação continuada deve perceber que ele próprio é o principal sujeito da sua educação. A educação continuada do professor vem a ser, então, uma

aprendizagem constante e ininterrupta, por meio da investigação, da análise, da problematização e da discussão da prática docente e do conjunto de suas variáveis, seguindo alguns princípios norteadores, mas respeitando as necessidades docentes nas modalidades e níveis de ensino em que atuam e na região onde vivem. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 59-60)

O Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores traz que “a formação continuada no mundo atual passa a ter papel central na atividade profissional: o educador necessita constantemente repensar e aperfeiçoar sua prática docente” (BRASIL, 2006, p. II). O mesmo Catálogo traz ainda que, a “formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor” (BRASIL, 2006, p. II).

Para implementar a educação continuada de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada, através do MEC, definiu princípios e adotou

algumas diretrizes norteadoras deste processo que são: a formação continuada é exigência da atividade profissional no mundo atual; a formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico; a formação continuada vai além da oferta de cursos de atualização ou treinamento; a formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola; a formação continuada é componente essencial da profissionalização docente (BRASIL, 2006). O ideal seria se as propostas de educação continuada seguissem esses princípios a fim de contribuírem com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos educandos.

Esteve entende que na prática pedagógica “el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista del profesor práctico, y no del estudiante que se prepara para ser docente”⁶ (ESTEVE, 2006, p. 58). Isso não significa que o professor tenha parado de estudar, mas sim que ele deve retomar alguns estudos para poder cada vez melhor refletir e analisar sua prática. Essa exigência que a prática lhe arranja, faz com que o professor esteja em permanente educação, em um eterno aprender, em uma educação realmente contínua.

Outra definição da educação continuada é dada por Fusari e Franco, que a chamam de formação continuada e entendem que ela existe em pelo menos três diferentes entendimentos. No primeiro, entendem a

formação contínua como compensação de deficiências iniciais, isto é, a ela competia “repor” conhecimentos, atitudes e habilidades que careceram ou não foram trabalhadas na formação inicial. Outra seria a formação contínua como atualização do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo; ou, ainda, a formação contínua como elemento de aperfeiçoamento dos conhecimentos, ou seja, aperfeiçoar aquilo que o sujeito já sabe, mas ainda precisa aprofundar. (FUSARI; FRANCO, 2005, p. 1)

Albuquerque (2006), após o estudo de vários autores, também percebeu que se atribuem diversos significados à educação continuada e assim os classificou: 1. **reciclagem** (reaproveitamento de conhecimentos); 2. **treinamento** (repetição para que se modifique o comportamento); 3. **capacitação** (ocorre a imposição de materiais e modelos e parte do princípio

⁶ O professor tem que voltar a estudar temas e estratégias de aula, agora a partir do ponto de vista do professor prático e não do estudante que se prepara para ser docente. (A tradução deste trecho é de responsabilidade da autora).

de que os profissionais são incapacitados); 4. **qualificação**; (visa melhorar apenas algumas qualidades do profissional); 5. **aperfeiçoamento** (toma o professor como imperfeito, falho, como um profissional que necessita ser reajustado à escola dos novos tempos); 6. **atualização** (apenas repassa informações; informativo); 7. **aprofundamento** (torna mais profundos alguns conhecimentos prévios); 8. **profissionalização** (profissional leigo que está em serviço buscando um título ou diploma); 9. **formação permanente** (é uma formação geral que considera o professor sempre atrasado em relação às mudanças na sociedade); 10. **desenvolvimento profissional** (cursos de curta duração que consideram os aspectos pessoais do docente; não consideram o docente apenas como um profissional, mas alguém com sonhos, anseios e falhas) e; 11. **formação contínua** (diferentes das anteriores, é um processo desenvolvido no decorrer da carreira profissional docente; formação como um continuum).

Como já sinalizamos, utilizamos o termo educação continuada por acreditar que esse envolva a complexidade de todas as outras terminologias, ou seja, por acreditar que a educação continuada é um processo que busca desenvolver o profissional como um todo e não somente em partes. Apesar disso, acreditamos ser importante conhecer essas diferentes classificações que se tem para a educação continuada.

Em nossa pesquisa, percebemos que são muitas as denominações utilizadas pelos professores ao se referirem ao processo de educação continuada como atualização, capacitação, formação continuada, dentre outros. A nosso ver, quando esses professores se remetem a esses termos eles não estão dizendo que entendem o mesmo que Albuquerque (2006) para essas nomenclaturas. Na fala dos professores colaboradores, percebemos que em momento algum eles disseram entender a educação continuada como um processo momentâneo, fragmentado ou específico a um assunto. Vejamos alguns exemplos.

Em algumas falas, os professores se remetem à educação continuada utilizando o termo qualificação. Esses professores acreditam que, por meio da participação em cursos de educação continuada, eles têm a possibilidade de se qualificar, o que é expresso na seguinte fala:

“eu acho que para o bom professor/profissional, todo o dia é o dia de qualificar. E quanto melhor tu se qualificar, acredito que melhor tu vai conseguir entrar em uma sala de aula, se deparar com problemas e conseguir superá-los.” (Lu)

A fala dos professores também revela que os mesmos utilizam o termo atualização para se referir à educação continuada, entendendo que esta também é composta pela busca de informações válidas para as suas práticas profissionais. Essa idéia pode ser vista nas seguintes falas: *“é todo o dia se atualizar” (Jo); “estou sempre preocupada com a questão da educação e por isso procuro me atualizar” (Ei); “eu procuro sempre estar me informando” (St); “ter informações variadas que não sejam aquelas que tu adquire na mídia, nos meios e comunicação” (Mo); “se atualizar. [...] Isso pra mim é educação continuada, estar sempre buscando, sempre se atualizando, buscando novos horizontes” (Ei); “é aquela busca da gente, é o estar sempre se atualizando[...] sempre buscar, aprender, sempre buscar novas alternativas, temas atuais, temas transversais. Acho que é a busca da atualização do professor” (Ja).* Essas falas revelam que os professores percebem que todo o dia é dia deles se atualizarem, de tomar conhecimento do mundo.

A atualização, do ponto de vista de Albuquerque (2006), por seu jeito apenas informativo, por seu caráter de repassar informações a quem é considerado desconhecedor, não necessariamente faz com que o professor reflita sobre a sua prática ou apreenda aquelas informações tornando-as conhecimento. Isso também é reconhecido pelos professores colaboradores ao salientarem que *“a palestra é estanque, não constrói. Ela é algo pra esclarecer ou informar. Para ser algo construtivo deve ter continuidade” (So).*

Outra terminologia utilizada pelos professores para referir-se à educação continuada é aprofundamento de conhecimentos. Para eles, a participação em cursos *“contribui para com o conhecimento que eu tenho” (Jo); “cada vez se aprofunda mais” (Da);* ou ainda *“com o curso começo a me lembrar de algumas leituras” (Ja).* Essas falas demonstram que os professores acreditam que a educação continuada também intensifica alguns de seus conhecimentos prévios, vem para aprofundar aquilo que eles já sabem.

Os professores colaboradores também revelam por suas falas que entendem a educação continuada como sendo uma atividade permanente, o que é expresso nas seguintes falas: *“todo o dia é o dia de se formar”(Lu); “a*

educação continuada vai sempre tendo uma seqüência de trabalho. Não pode parar aquele trabalho. [...] deve ter seqüência” (Da). Para esses, a educação continuada é vista como um continuum, que ocorre diariamente na vida profissional.

Qualificação, aperfeiçoamento, atualização, aprofundamento e formação permanente para Albuquerque (2006) são atividades momentâneas, de curta duração, que se preocupam principalmente com o saber, que abordam apenas um aspecto específico de uma área do conhecimento, que visam à eficiência, a eficácia e o preenchimento de lacunas de uma má formação inicial. Porém, acredita-se que os professores colaboradores não queiram expressar o mesmo que pensa a autora.

Por não acreditar que aquelas ações sejam as melhores, Albuquerque (2006) defende a “*formação contínua*” entendendo que essa é um processo, uma ação que deve

ser planejada, organizada, realizada e avaliada continuamente. Sob esse prisma, a formação contínua tem a docência como objeto de aprendizagem constante e ininterrupta, por meio da investigação, da análise, da problematização e da discussão da prática docente e do conjunto de suas variáveis, seguindo alguns princípios norteadores, mas respeitando as necessidades docentes nas modalidades e níveis de ensino em que atuam e na região onde vivem. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 59-60)

A formação contínua, segundo Albuquerque (2006), traz consigo uma riqueza ímpar por trabalhar com conhecimentos que os professores constroem e reconstroem no seu dia-a-dia, por meio de suas vivências e das trocas entre seus colegas professores. Portanto, essa formação contínua defendida pela autora, que a nosso ver chamamos de educação continuada, não é qualquer ação que se desenvolva, é algo complexo que deve ser planejado e ter objetivos claros.

A educação continuada se dá por toda vida, ou seja, ela nunca acabará, nunca chegará ao fim. Um dos professores colaboradores reitera que a educação continuada está

“longe daquilo que o conhecimento ou o saber estão prontos sabe, que eu sou dona da verdade, que eu sei tudo e que eu não preciso me atualizar, que eu não preciso buscar alternativas, outras formas de passar a minha mensagem.” (Ja)

Outros professores (St, Mo) falam ainda que não existe o ápice na educação ou na profissão docente, pois acreditam que chegar ao ápice é impossível, mas, se assim for, o ápice pressupõe, posteriormente, uma queda drástica. Nesse sentido, Alarcão (2001) sugere que o professor tome “a consciência de que a sua formação nunca está terminada” (p. 24) e Moreira (2002) argumenta que a educação continuada é um processo contínuo,

é uma proposta ao longo de toda a carreira docente, desde a formação inicial, ao desenvolvimento profissional, sendo aprendizagem cumulativa, em que se troca variedade de formatos de aprendizagens (MOREIRA, 2002, p. 49).

Gatti pondera que a educação é um processo que não se dá em um dia ou em alguns meses, mas em décadas. Ressalta ainda que

não se fazem milagres com a formação humana, mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implementar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de crescimento físico-fisiológico. (GATTI, 2000, p. 4)

Os profissionais professores colaboradores, apesar de denominarem a educação continuada através de diferentes terminologias, assumem-na e cumprem-na de acordo com suas falas. A importância concedida pelos mesmos à educação continuada está no fato de ela poder estimular e satisfazer o profissional professor em sua prática pedagógica.

4.4 Aspectos relevantes na dinâmica de execução da educação continuada

Relembramos que esta pesquisa se deu com professores participantes do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero e, portanto, muitas das respostas obtidas para esta pesquisa faziam referência e/ou tomavam como modelo o Curso. Cabe lembrar também que os professores entrevistados viam na pessoa da entrevistadora uma integrante da equipe executora do curso.

Ao se propor ou executar a uma iniciativa de educação continuada há que se ter muita atenção, pois são vários os problemas que nela podem surgir. Em muitos casos, percebe-se que se dá mais atenção à elaboração da

proposta do que à real aprendizagem dos professores participantes desta proposta. É o que destaca Hernandez (1998) ao escrever que em alguns casos “se dá mais importância às propostas de formação do que à maneira como os professores aprendem (ou não)”.

Moreira (2002) é outro autor que escreve sobre os problemas encontrados nas propostas de educação continuada, dentre os quais destacamos a formação como algo isolado das outras dimensões do exercício profissional e como algo assistemático, pontual, limitado no tempo e não integrante de um sistema de educação continuada. Esse autor expõe ainda que muitos educadores enfrentam “grandes dificuldades de investimento pessoal, com pouco contato com produções, tecnologias e livros” (MOREIRA, 2002, p. 42), fato que, em certo ponto, pode lesar a sua educação continuada.

Outro grande problema enfrentado pela educação continuada é o comércio que se faz em torno dela onde de um lado temos aqueles que querem lucrar com a oferta de cursos e, de outro, aqueles que querem apenas comprar mais um certificado (MOREIRA, 2002).

Mas, são muitos os professores que somente tem condições de participar de programas de educação continuada se esses forem ofertados gratuitamente. A grande maioria dos professores colaboradores relatou que a gratuidade é uma condicionante em relação à adesão ou não a um programa de educação continuada. Percebemos isso nas seguintes falas: *“fiz o curso porque eu vi um monte de papel lá e escolhi esse porque não precisava pagar”* (Jo); *“de uns tempos pra cá a universidade passou a oferecer esses cursos gratuitamente. E eu acho importantíssimo, ainda mais pra nós do magistério público: tem que ser gratuito”* (Mo); *“porque sempre vem a questão: quanto que eu vou pagar, né?”* (Ei).

É nítido o reconhecimento que os professores da rede pública do ensino básico dão aos cursos oferecidos gratuitamente. Outro aspecto que se destaca na fala dos professores como determinante da participação ou não em cursos de educação continuada é a disponibilidade de horários. Perante as leis da educação (LDB 9394/96 e Planos Estaduais), o tempo para a educação continuada está assegurado e deve estar incluso na carga horária de trabalho

de cada professor, porém sabemos que na prática, muitas vezes, o professor não tem esse direito.

Como são muitas e diferentes as atividades que estão sob a responsabilidade do professor, muitas vezes estes profissionais se deparam com a “*falta de tempo*” (ESTEVE, 2006) para atender a estas múltiplas tarefas, inclusive para participar de programas de educação continuada. Em relação aos horários necessários para essa participação, um dos professores colaboradores relatou ter gostado da distribuição dos horários do curso em que estava inserido, o Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero, por este ter sido desenvolvido

“uma vez por semana, dando espaço pra gente fazer as nossas atividades com tranquilidade, não precisando dedicar uma semana inteira pro curso - manhã e tarde. Esse curso nos deu a oportunidade de se agendar, se organizar, avisar a escola.” (Jo)

Uma pesquisa realizada por Moreira (2002) apontou as principais dificuldades dos professores em relação à educação continuada. Além da falta de recursos financeiros e de tempo, os professores colaboradores deste estudo revelaram outras que são: a distância entre o local do curso e o de moradia, a falta de transporte coletivo para o local e, a falta de oferta de cursos no município em que vivem. Percebemos isso incorporado na fala de uma entrevistada, quando essa fala que

“eu pego ônibus na universidade para retornar pra casa depois do curso e desço na Riachuelo. Quando chego ali, vinte pras onze ou dez e meia, é uma escuridão, não tem uma viva alma. Ali eu tenho que esperar que venha outro ônibus e por vezes saio dali dez pras onze e chego em casa onze e quinze, onze e meia. Mas eu faço tudo isso com maior carinho.” (Ei)

Nesse sentido, muitos órgãos formadores, como o NAEES, propõem-se a desenvolver os cursos no próprio ambiente de trabalho do professor, a ir ao município para realizar o curso para que assim os professores não tenham a necessidade de se deslocar.

Outro problema encontrado na educação continuada é a idéia dela ser composta por “cursos mágicos, capazes de sanar todas as dúvidas e produzir uma receita também mágica, que faça os professores em exercício aprenderem de uma hora para outra” (MOREIRA, 2002, p. 75). Um grande número de professores busca a educação continuada para receber respostas, receitas para as suas práticas escolares.

Percebeu-se que os professores também esperam esse modelo pronto dos cursos de educação continuada ao dizerem que *“isso a gente já sabe, queremos saber o que precisamos fazer”* (Ma). Sobre essa idealização do fazer do professor, Esteve argumenta que

para algunos [...], el peor problema es la idealización: se enfrentan a la enseñanza con una imagen en la que predominan los modelos idealizados sobre lo que el buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”, pero sin aclarar en términos prácticos cómo actuar, cómo enfocar los problemas reales y cómo eludir las dificultades más comunes⁷. (ESTEVE, 2006, p. 57)

Muitos professores ainda se preocupam mais com o *que fazer* e o que não fazer do que com o *como atuar* e enfrentar os problemas do cotidiano escolar. A educação continuada deve ser encarada como um processo que gera mudanças lentas (GATTI, 2000) e não imediatas; deve ser encarada como um processo contínuo que não oferece receitas. Imbernón escreve que “a mudança nas pessoas, assim como na educação é muito lenta e nunca linear. Ninguém muda de um dia para o outro” (2005, p. 16) e, portanto, não é somente freqüentando um curso que o professor mudará sua prática pedagógica.

A superação ou não da expectativa que um participante faz de qualquer curso é um aspecto que pode caracterizar positiva ou negativamente o mesmo. Por vezes, os participantes têm uma boa expectativa de um curso de educação continuada e esta não é correspondida, o que causa certa decepção nos professores participantes. E isso é destacado pelos colaboradores ao relatarem que *“sempre tem alguém que a gente espera mais e às vezes esse alguém não corresponde com as expectativas e há outros também que você não esperava e surpreendem”* (So). Esse aspecto está intimamente ligado às intenções do sujeito em educação, ou seja, varia de pessoa a pessoa e não pode ser controlado ou tornar-se a principal preocupação dos executores do curso. Isso não significa que nenhuma iniciativa de educação continuada funcionará, pelo

⁷ Para alguns [...] o pior problema é a idealização: enfrentam-se ao ensino com uma imagem em que predominam os modelos idealizados sobre o que o bom professor “deve fazer”, o que “deve pensar” e o que “deve evitar”, mas sem esclarecer os termos práticos de como se deve atuar, de como enfocar os problemas reais e de como lidar com as dificuldades mais comuns. (A tradução deste trecho é de responsabilidade da autora).

contrário, cada iniciativa terá um significado particular a cada participante, o que dependerá de seus objetivos.

O que é capaz de cativar os participantes a um curso de educação continuada é a diversificação das atividades, dos momentos que este apresenta. Os professores comentam que o Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero, por ser um curso que adotou uma metodologia diversificada, com dinâmicas, oficinas, intervenções artísticas, relato de experiências, palestras, *“deu um up no curso [...] porque motivou, renovou a energia”* (So). É obvio que nenhum professor gosta daqueles cursos que são *“extremamente cansativos, [...] sem motivação, que te deixam com vontade de não estar ali”* (Ei).

Um aspecto que os professores colaboradores vêem como negativo na execução de um curso é quando esse se detém somente na teoria, não articulando ou propondo atividades práticas. E é por isso que estes gostam *“mais das oficinas”* (Ja), acham-nas excelentes (Jo), porque nelas conseguem interagir mais (Ja) com os participantes do curso. Para eles é mais válido participar de atividades práticas (Da) do que assistir às palestras lidas ou que fazem uso de termos muito técnicos (Jo, Gl, Ma, An, Da, So). Um dos professores sugere que, ao invés dessa leitura por parte do palestrante, *“seria mais interessante uma conversa sobre experiências”* (So) dentre os professores.

Acreditamos que os cursos de educação continuada podem abrir espaços para a socialização de vivências e práticas pedagógicas, porém não pode se tornar um espaço de socializar por socializar. É preciso atentar para que essa socialização ou esse momento mais prático não se torne um trabalho caracterizado pelo senso comum, ou seja, sem reflexões aprofundadas, sem uma base teórica que sustente esse fazer.

A idéia de conversa sobre experiências é destacada também por outros colaboradores que acreditam ser de grande valia nos cursos de educação continuada a discussão, o debate entre os mesmos, entre os professores em atuação que enfrentam as mesmas dificuldades. Uma das falas expressa que *“o professor deve colocar-se em condição de debater, de expor suas idéias e não somente ouvir o que está sendo posto”* (Gl). Tendo a oportunidade de

discussão, os professores estarão juntos construindo conhecimentos; através da reflexão conjunta, eles têm a oportunidade de transformar as informações do curso em conhecimentos para serem apropriados. Ou seja, através desta discussão, pode-se fazer a ligação da teoria com a prática, interligar os dois eixos.

Além de todos esses desafios já citados, acreditamos que a maior dificuldade encontrada em relação à educação continuada é o real envolvimento dos professores nesses processos. Sobre isso, Moreira (2002, p. 57) nos escreve que “o real envolvimento do professor é pré-condição para provocar a desconstrução e reconstrução da prática pedagógica como um todo”, e que é essencial que o professor em educação continuada se sujeite, se coloque em posição de aprendiz para assim estar em condição de apreender.

Os professores colaboradores reconhecem que a educação continuada faz essa exigência do sujeitar-se, do estar à disposição de aprender a aprender ao relatarem que *“no momento que eu escolhi o curso, eu assumi o compromisso”* (Jo); *“tu precisa te envolver”* (Ei); *“a gente deve se dispor”* (So). Portanto, como afirma Turnes (2006), a educação é singular e particular a cada profissional que se dispõe a educar-se.

4.5 Políticas públicas e educação continuada

Assim como Turnes (2006), também acreditamos que é imprescindível se falar em políticas públicas ao discutirmos a educação de professores ou a educação continuada desses profissionais. Acreditamos também que a escola que se propõe a realizar inovações deve ter o apoio político e institucional, caso contrário essas inovações não perdurarão durante muito tempo. As iniciativas de inovações na escola precisam dialogar com as políticas públicas educacionais, pois assim se fortalecem.

Relembramos aqui que a educação continuada de professores está inclusa em leis, como na Lei 9.394/96, na Resolução do CNE nº 03/97, no Plano Nacional de Educação, no Plano Estadual de Educação (Estado do Rio Grande do Sul), dentre outras. Essa menção da educação continuada na lei

pode ser encarada ao menos de duas maneiras: primeiro como uma possibilidade de desenvolvimento profissional, de melhorias para o ensino e, por outro, como uma obrigação imposta a todo e qualquer preço. Percebemos então que, de um lado, essas políticas podem estimular a busca pela educação continuada por garantirem a promoção/progressão na carreira, mas, de outro lado, os professores são pressionados, obrigados a buscar permanentemente cursos de educação continuada por conta própria, as suas próprias custas (HERBST, 2006), sem o incentivo e/ou oferta de oportunidades feita por alguém. A lei somente exige, mas não realiza ou disponibiliza a educação continuada aos profissionais da educação.

Todos os professores colaboradores sabem da exigência, por lei, da educação continuada, pois todos dizem freqüentar tais cursos, provavelmente por sua obrigatoriedade. Um dos professores relata que, em nível de Estado, pelo Plano Estadual de Educação, os professores têm garantidos os dias de formação que estão inclusos nos seus dias de trabalho. Comenta ainda que *“normalmente a coordenadoria de educação elabora um programa e/ou nos oferece alternativas para esses dias de formação”* (So).

Para que a busca por cursos de educação continuada não fique somente sob a responsabilidade dos professores, muitas escolas incluem em sua Proposta Pedagógica os dias de formação, o que relata um dos colaboradores:

“eu já trabalhei em cinco escolas do estado, todas elas tem um programa de formação e eu acredito que deve estar dentro da proposta político pedagógica de cada escola. Esse programa já tem destinado tantos dias pra formação e então cada direção, ou setor administrativo da escola, junto com o SOE, com toda a equipe fazem sugestões e trazem alternativas de formação.” (So)

Em nenhum momento da conversa com os professores perguntamos sobre certificação ou promoção na carreira. Porém, percebe-se que estes aspectos são marcantes na maioria das falas. Todos os professores preocupam-se com a obtenção de certificados para possíveis promoções por parte de seus contratantes (estado ou município). Percebemos isso em várias falas, como as seguintes: *“eu participei de todos os encontros e ganhei um certificado de 40 horas”* (Jo); *“quanto mais cursos mais assim chances de ser promovido, de mudar de classe”* (So); *“geralmente a gente faz um curso internacional porque é o peso máximo”* (Ei).

Contrapondo a essa idéia de acúmulo de certificados (MOREIRA, 2002), destaca-se a fala de um professor que não vê a educação continuada primordialmente para a promoção. Esse professor conta que muitos dos seus colegas professores vêem a educação continuada como sendo sinônimo de obtenção de certificados:

“muitos colegas dizem que estão fazendo o curso só pra poder subir de nível. Então assim: assistem um pouquinho das palestras e vão embora. E se vê muito professor fazendo isso. E geralmente a escola quando oferece esses cursos já é com essa intenção de dar um certificado ao professor.” (Mo)

Podem-se perceber duas críticas nessa fala: uma em relação aos professores que participam da educação continuada somente para colecionarem cursos e palestras (NÓVOA, 200-) e, outra, em relação às escolas que oferecem cursos no próprio ambiente de trabalho somente para certificar seus professores.

Outro professor, colega de trabalho do citado anteriormente, complementa a fala do primeiro ao dizer que *“a nossa escola está oferecendo um curso de educação continuada. Então é aquilo que ele falou, é geral, é aquilo que eu chamo de balaião: tu tens que ir te encaixando onde dá”* (St). É perceptível a incredibilidade desses professores em relação a este tipo de atividade que não é contínua, não estabelece relações nem com as palestras anteriores nem com a prática diária desses professores. Nesse sentido, Moreira (2002, p. 56) sugere que os espaços de educação continuada devem pensar *“atividades que tenham continuidade e acompanhamento: sugestões soltas, conteúdos fragmentados pouco contribuem para que o professor repense a sua prática”*.

4.6 Educação Continuada para quê?

Ressaltamos aqui, mais uma vez, que entendemos a educação continuada como um processo contínuo, como um movimento que se dá lentamente, que não traz resultados imediatos, mas sim a longo prazo. Portanto, se a educação continuada suscitar mudanças na prática pedagógica de um professor, essa mudança também será um processo (TURNES, 2006),

requererá tempo para se concretizar (MOREIRA, 2002, p. 56), será lenta e não linear (IMBERNÓN, 2005).

Dentre um dos objetivos da educação continuada citados por Moreira (2002), encontramos o de

propor novas metodologias e colocar os profissionais informados quanto às discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola. (MOREIRA, 2002, p. 55)

Então, uma das intenções da educação continuada é oportunizar a reflexão ao professor e, com isso, colocá-lo em condições de desejar mudar sua prática pedagógica. Porém, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que a maior dificuldade da educação continuada é provocar a mudança na prática pedagógica dos professores envolvidos nesse processo. Acreditamos que isso se dá principalmente pelo fato dos professores não se sujeitarem à educação continuada, não estarem na condição de querer aprender e, também, pelo fato de que a escola é uma organização já estruturada, assim, torna-se difícil modificá-la.

Sabemos que cada escola possui uma cultura (CARDOSO, 2002), a sua própria cultura instituída. Cada escola, além de seguir as diretrizes gerais/nacionais da educação, também segue as suas normas e rotinas estabelecidas no seu meio. Essas diretrizes e normas podem ou não vir a ser um empecilho quando se pensa em mudar algumas práticas já tidas como rituais naquele espaço escolar. Turnes complementa essa idéia ao salientar que “cada escola apresenta características singulares e que elas são promotoras de mudanças ou permanências” (2006, p. 53-54) para aquele contexto.

Mas, como saber se a educação continuada estimula ou não a mudança da prática pedagógica? Refletindo sobre essa questão, Albuquerque elaborou dois critérios para se analisar a relação educação continuada X inovação da prática pedagógica:

a) fatores de persistência e permanência da participação docente diante da duração dos programas, do intervalo entre os encontros, da relação entre a metodologia e os princípios desse programa com outros já freqüentados, do acompanhamento pedagógico (ou falta dele) aos grupos de formação e às professoras participantes;

b) a importância do que apontam as concepções docentes, com suas crenças e valores pessoais sobre inovações pedagógicas. (ALBUQUERQUE, 2006, p. 71-72)

Diante disto, percebemos que somente o professor é quem consegue perceber se a educação continuada lhe deu suporte para mudar sua prática ou não; não é possível alguém de fora perceber isso, julgar se o professor foi capaz ou não de se apropriar e aplicar as metodologias sugeridas durante as atividades de educação continuada. Acreditamos também que o professor não terá uma percepção súbita da mudança de sua prática pedagógica, é necessário que o mesmo reflita sobre o seu fazer em espaços destinados para isso, que podem ser inclusive no próprio desenvolvimento dos cursos de educação continuada.

O que podemos perceber é que um programa de educação continuada por si só não garante as mudanças na prática escolar (TURNES, 2006). A mudança e a educação do sujeito-professor são singulares (TURNES, 2006). Cada programa de educação continuada possibilita aos professores construir suas idéias, diferentes das construídas por seu colega, pois essa construção é imputada de significados dependentes dos recursos pessoais de cada pessoa, do meio e das condições em que esta vive (SALVAGNI, 2007). Nesse sentido Moreira afirma que

há professores [...] com quem convivemos em cursos de formação de professores, que demonstram ser capazes de introduzir mudanças nas suas práticas [...]. Em contrapartida, há outros professores que, mesmo tendo realizado várias atividades de formação continuada (cursos, leituras de textos vários, seminários, grupos de estudos, dentre outras), pouco ou nada alteram em suas práticas. (MOREIRA, 2002, p. 59)

Portanto, não basta somente participar de cursos de educação continuada para modificar a prática; é necessário se observar enquanto profissional em ação para então refletir sobre essa prática e, assim, poder pensar em alternativas diferentes de atuar; é necessário trazer as idéias construídas a partir do curso para o contexto em que se leciona para poder se pensar em práticas possíveis na sua realidade.

A participação em programas de educação continuada pode também proporcionar mudanças pessoais, mudanças de conceitos ou crenças que o profissional professor tem construído. Em relação ao tema diversidade sexual,

um professor relata que *“tinha um questionamento daquela maneira”* (Jo) e com sua participação no curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero, ele conseguiu reconstruir seus conceitos. Outro professor ressalta que a participação em programas de educação continuada *“mexe com as pessoas, obriga a refletir sobre muitas coisas, que a gente não percebe, ou não quer perceber. Nem sempre a pessoa está preparada pra o que está sendo colocado”* (Ja), o que revela a necessidade de o professor estar disposto a aprender e revela a necessidade de o professor sujeitar-se à educação.

Quanto aos professores colaboradores, estes falam que o real envolvimento do professor com a educação continuada pode contribuir para com sua atuação em sala de aula; pode vir a auxiliar no seu trabalho pedagógico (Lu, Mo, Jo). Alguns desses professores também percebem que seus alunos notam uma diferença no seu fazer pedagógico em sala de aula ao dizerem *“eu percebo uma diferença pros alunos”* (An, Lu). Porém, estamos cientes de que o falar é uma coisa e o fazer é outra; que o discurso pode não condizer com a prática que está sendo desenvolvida em sala de aula.

4.7 Educação continuada de professores na própria organização escolar

Cada escola possui suas características, particularidades, rotinas que, normalmente, estão expostas em um documento interno da escola, no Projeto Pedagógico, que vem a sustentar teoricamente suas ações e estipular sua filosofia, seus princípios e seus objetivos enquanto instituição de ensino. Cada escola é única e, portanto, possui a sua cultura, uma cultura escolar (CARDOSO, 2002).

Sobre isso, Cardoso registra que

as escolas não são iguais. No cotidiano de cada estabelecimento escolar, docentes, alunos, famílias e outros atores da comunidade escolar interagem entre si às voltas com programas, métodos e reuniões várias, imprimindo ritmos e atribuindo significados que estabelecem particularidades e diferenciam uma escola de outra. O funcionamento do estabelecimento de ensino é, assim, fruto de múltiplas relações entre estrutura formal e atores com interesses e posições diversas diante da vida, numa dinâmica que engendra uma cultura própria a cada escola. (CARDOSO, 2002)

Visto isso, podemos afirmar que a cultura da escola não é dada a priori (TURNES, 2006). Cada escola, a partir das relações entre seus sujeitos, a partir de seus entendimentos de educação constituirá a cultura daquele espaço. E podemos dizer ainda que, de acordo com a postura/cultura que a escola assumir, ela estará determinando se coloca-se aberta a mudanças ou coloca-se em uma posição de permanências (TURNES, 2006).

Acreditamos que considerar a complexidade singular de cada escola nos processos de educação continuada é de fundamental importância principalmente porque, assim, esse processo torna-se mais significativo ao professor e estará mais condizente com seu contexto de trabalho. Exemplo de processos de educação continuada que levam em consideração essa premissa são algumas ações desenvolvidas pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PRODEPD-NAEES-CE-UFSM). Para o PRODEPD,

a concepção de formação está em estabelecer relações problematizadoras e dialógicas com os contextos educacionais e com seus interlocutores (docentes) considerando um processo de trabalho que se materializa pela vias metodológicas em que os participantes dos processos de formação possam estar estudando, produzindo e refletindo coletivamente sobre o que os inquieta na realidade escolar que se materializa a partir das ações desse mesmo coletivo. (POSSA; FREITAS, 2007)

O modo mais prático para se considerar as singularidades da escola na educação continuada é realizando-a no próprio ambiente de trabalho, ou seja, priorizar a educação continuada no serviço⁸. Nesse sentido, Moreira (2002, p. 48) sugere que se descentralize a educação dos professores ao defender que “a formação de professores deve acontecer no âmbito da sala de aula, da escola, com base nas necessidades percebidas pela própria escola e não a partir da determinação de níveis mais altos de autoridade”.

Assim, não será preciso aceitar os programas impostos de cima para baixo, programas prontos, formatados de tal modo que o professor tem somente a função de ouvir o que está sendo exposto. Nessa concepção de educação continuada considera-se que existem, de um lado, aqueles que detêm o conhecimento e, do outro, os professores, aqueles que recebem o conhecimento. Albuquerque (2006, p. 61) entende que, ao se descentralizar a

⁸Educação no serviço: aquela realizada no próprio ambiente escolar, na escola onde o professor leciona. Educação em serviço: aquela realizada pelo professor atuante fora do seu ambiente de trabalho.

educação continuada, quer-se “romper com padrões de formação formulados com base na noção de que há quem ensina por saber mais a outrem que deverá aprender por não ter qualquer conhecimento”.

Uma grande barreira a ser ultrapassada em relação à educação continuada é o rompimento desse padrão de educação que vem de cima para baixo. São muitos os professores que ainda vêem a educação acontecendo no seu ambiente de trabalho somente quando existe alguém de fora que vem para tal fim, ou seja, a fala do “*professor de fora*” tem muito mais valor do que a fala do professor que é colega de trabalho. Essa idéia está presente em alguns discursos: “*aqui na escola vinha uma professora lá da Universidade para nos ajudar a ajustar a EJA. Ela veio várias vezes, ajudou-nos muito. Ela fazia educação continuada conosco*” (Jo); “*aqui na escola vinha um professor de quinze em quinze dias*” (Ei). Talvez a educação continuada desenvolvida no espaço escolar por um “*professor de fora*” transitoriamente seja uma boa opção, porém esse trabalho é dependente da visão que este professor tem sobre o processo de educação continuada na escola, ou seja, o seu trabalho é dependente de sua postura como educador.

São muitos os estudiosos da educação (IMBERNÓN, 2005; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; ALARCÃO, 2003; MOREIRA, 2002; NÓVOA, 200-) que sugerem que a educação continuada dos professores se dê na própria escola; que sugerem a escola se tornar o local de desenvolvimento de seus profissionais. Como hoje se assume que cada escola deve desenvolver o seu próprio Projeto Pedagógico, é viável e sugere-se que nele se inclua uma proposta de educação continuada para os seus profissionais. Alarcão entende que

da visão da própria escola deriva o seu projeto, que conta com o empenho de cada um porque foi interativamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo. (ALARCÃO, 2001, p. 26)

Sendo o Projeto da escola elaborado por todos, este também será de responsabilidade de todos. Partindo dessa idéia, Fusari e Franco (2005) defendem a emergência da educação continuada do professor em serviço ser incluída na Proposta Pedagógica da escola, para que, assim, esse seja um

compromisso a ser assumido pela comunidade, pela escola; um compromisso a ser construído coletivamente e colaborativamente, sem delegar a responsabilidade de busca de educação somente ao professor. Alguns professores colaboradores também destacam a importância disso, o que pode ser visto na seguinte fala: *“eu acredito que o programa de educação continuada deve estar dentro da proposta pedagógica de cada escola”* (So).

Geralmente, segundo Fusari e Franco, os programas de educação continuada executados fora do ambiente escolar “desconsideram a complexidade singular de cada escola, sua memória institucional e o desenvolvimento dos sujeitos que lá convivem e protagonizam” (2005, p. 1). Portanto, quando a educação continuada é projetada e executada dentro da própria escola, é mais fácil se levar em consideração as reais necessidades desse contexto e envolver todos os agentes (professores, funcionários, alunos, pais e comunidade) no processo. E isso, felizmente ocorre em algumas escolas, como no caso da escola de dois professores colaboradores (Ei, So).

Mesmo a educação continuada sendo no próprio ambiente escolar, ela por si só não fará com que o professor mude a sua prática ou reconstrua seus conhecimentos. Como já ressaltamos, é importantíssimo que o professor se coloque na situação de sujeito de sua própria educação continuada, é imprescindível que ele se torne um profissional disposto a uma condição aprendente sempre (MOREIRA, 2002), pois somente a participação, o estar presente no momento educativo não faz com que o professor apreenda ou reflita sobre o seu fazer.

A escola como locus da educação continuada de seus professores, além de poder levar em consideração as singularidades desse espaço, tem outra vantagem: a escola pode se tornar um espaço coletivo de reflexão. Concordamos com Gatti (2000, p. 100) quando esta expõe que “não há efetividade em se trabalhar com indivíduos isolados, que não vão trabalhar juntos”, ainda mais quando falamos da escola onde são muitos os sujeitos que trabalham em conjunto. Gatti sugere que se criem espaços coletivos de educação e não espaços individuais. Complementando essa idéia, Moreira defende que

a colaboração entre os professores permite maior possibilidade de cada um ver nos outros as mesmas dificuldades que ele tem e isso traz efeitos positivos. O apoio fornecido pelo grupo, como um todo, fomenta tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o afetivo, especialmente este último. Os resultados sugerem que as relações interpessoais são de fundamental importância no estabelecimento da motivação e, conseqüentemente, no engajamento dos professores na preparação e aplicação das atividades programadas. (MOREIRA, 2002, p. 57-58)

O apoio e incentivo da equipe diretiva da escola é um dos elementos indispensáveis para o sucesso da educação continuada dos professores no próprio ambiente de trabalho. Os profissionais desta equipe, conforme Albuquerque (2006, p. 69), podem “articular espaços e tempos de reflexão coletiva em busca da aprendizagem de docentes e discentes”. Esta autora reafirma ainda que essa equipe tem a credibilidade para “incentivar o corpo docente, animá-lo em seus investimentos profissionais e valorizar o trabalho por ele desenvolvido” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 69). Portanto, é de grande importância o papel destes professores para se viabilizar programas de educação continuada no ambiente escolar que levem em consideração as necessidades de tal escola.

Os professores também mencionam a importância do papel da direção, da coordenação para fazer acontecer a educação continuada no ambiente escolar. Um dos professores (Ja) expõe que, em sua escola, essa equipe preocupa-se em trazer palestras, debates e discussões sobre várias temáticas relevantes para aquele contexto educacional, para o momento que se passa. O mesmo professor lamenta que na outra escola onde leciona não acontece o mesmo: “*é uma pena que não é assim em todas as realidades*” (Ja).

Outro professor complementa que essa escola citada anteriormente não impõe os programas de educação continuada, mas sim “*traz possibilidades*” (Jo), propõe escolhas de cursos aos professores. Em outra escola, os professores relatam que todos os anos a própria escola oferece aos professores e funcionários um curso de educação continuada e, fora esse, os profissionais da educação são incentivados pela equipe diretiva a participar de mais outro curso, fora da escola:

“No início do ano nós colocamos três seminários que vão acontecer e deixamos livres para que os professores escolham [...] Então [...] a escola paralisa e conta como dia de formação. [...] Ai

nós mandamos comunicação pros pais que naqueles dias os professores estarão em formação em tal lugar e que depois esses dias serão recuperados.” (Ei)

Em outra escola, segundo um professor (Ei), ocorre algo parecido: na escola há momentos de estudo grupal, discussão de textos com temáticas relacionadas aos problemas enfrentados pelos professores em sua prática diária e, também, a equipe diretiva busca, divulga e incentiva os professores a participarem de cursos de educação continuada fora da escola.

A partir dessas realidades, percebemos que essas escolas dão importância à educação dos professores no próprio ambiente escolar ao preocuparem-se em criar espaços de leituras, discussões e soluções para os problemas encontrados em suas práticas. E, além disso, valorizam também a participação dos professores em cursos fora da escola, pois assim estes podem refletir sobre seus fazeres de outro ponto de vista, podem oxigenar seus conhecimentos e suas práticas: *“eu saio daqui e vou lá. E com os professores de lá e aprendo”* (Jo).

Os professores reconhecem também que apenas participar de cursos fora da escola pode não trazer melhoras para o seu fazer pedagógico. Uma das formas de possibilitar a mudança a partir de cursos realizados fora do ambiente de trabalho é realizar grupos de estudos e reflexões no interior da escola. Um professor ressalta que é preciso que ocorra a *“integração, é preciso interagir com o outro se não, não adianta”* (Jo). Outro professor expõe que nas reuniões gerais da escola, aqueles professores que participaram de um curso de educação continuada compartilham os conhecimentos apreendidos, socializam o que ouviram para oportunizar a *“troca”* (So, Ei) entre os colegas. Questionamos essa idéia, pois será que somente com a socialização dos conhecimentos é possível tomar para si aquilo que está sendo exposto? Somente ouvindo o conhecimento se torna significativo e faz com que a pessoa possa modificar sua prática? É possível, sem planejamento, fazer *“trocas”* de conhecimentos entre os professores?

De um lado percebemos que existem escolas que buscam alternativas e propõem aos seus profissionais a educação continuada. Por outro lado, existem aquelas escolas que nada oferecem aos seus professores e deixam

que esses se virem as próprias custas, que por conta própria busquem alternativas para a sua educação continuada:

“Em uma das escolas que eu trabalho infelizmente não é oportunizada a educação continuada e isso é complicado. Esse ano a gente não teve nenhuma reunião geral, conselho de classe, nada disso. E isso faz muita falta porque precisamos destes momentos para parar e refletir.”
(Ja)

Das escolas dos professores colaboradores, percebemos que não é somente uma que não oferece espaços de educação continuada no próprio meio, e frente a isso os professores sentem-se desamparados e desabafam: *“aqui no Colégio não tem educação continuada”* (Da); *“a escola não oferece”* (Ma); *“esse ano não saiu, nem ano passado, a gente faz por fora”* (Gl); *“a gente faz por interesse próprio”* (An) *“e desembolsa pra fazer”* (Da).

Percebe-se, através dessas falas, que os professores gostariam que suas escolas os valorizassem mais, prestigiassem mais o seu trabalho por meio do incentivo ou promoção da educação continuada, tanto fora da escola como no seu próprio meio.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nosso ver, não se pode olhar para a organização escolar sem pensar também na educação dos professores ou, conforme Fonseca (2001, p. 42), “não se pode refletir sobre a gestão escolar e a prática docente sem abordar a formação dos mestres”. Partindo dessa premissa, nesse trabalho apontamos as concepções que os professores colaboradores apresentam sobre educação continuada e também o que professores e suas escolas estão realizando em relação à educação continuada.

Referente às concepções da educação continuada, podemos dizer que os professores colaboradores, participantes do Curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero, entendem-na como um processo que deve se dar permanentemente na trajetória do professor. Para se referirem à educação continuada, esses professores fazem uso de terminologias como atualização, qualificação e aprofundamento, porém não a consideram como uma atividade fragmentada, que apenas informa, que diz respeito somente a um conteúdo ou que serve para suprir as lacunas de uma má formação inicial. Pelo contrário, todos os professores colaboradores enxergam a educação continuada como sendo um desenvolvimento integral do profissional professor, um processo de aprendizagem constante e ininterrupta.

Percebemos também que esses professores preocupam-se em se inserir em espaços que promovam a educação continuada. Todos eles procuram atividades de educação continuada, o que é percebido também pelo fato de todos estarem participando do Curso de Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero. Quanto às escolas de atuação desses professores, algumas oferecem e oportunizam educação continuada e outras nada fazem. As primeiras criam espaços de educação continuada na escola ou divulgam cursos desse gênero aos professores, podendo ainda fazer concomitantemente as duas ações citadas. Já as outras escolas, as que não oferecem nem interna nem externamente a educação continuada a seus profissionais, deixam-nos que procurem tais iniciativas por conta própria, o que denota certo abandono ou descompromisso por parte da organização escolar quanto à educação de seus profissionais.

Através da pesquisa desenvolvida, conseguimos identificar os seguintes aspectos:

- as políticas públicas educacionais por si só não efetivam a educação continuada de professores;
- somente a participação em iniciativas de educação continuada não garante a educação do profissional professor;
- é imprescindível que o professor se sujeite a educação continuada, ou seja, é necessário que ele a deseje e se torne o principal protagonista desse processo;
- muitas das iniciativas de educação continuada carecem de uma continuidade, ou seja, são descontínuas;
- por vezes a certificação e a progressão na carreira são os principais objetivos dos professores participantes da educação continuada;
- é possível planejar e desenvolver a educação continuada no próprio ambiente de trabalho do professor;
- cada professor tem um papel na organização escolar, portanto todos são membros da equipe e todos têm um importante papel frente à educação continuada: todos podem planejá-la, divulgá-la e incentivar a participação dos colegas em tais ações;
- a educação continuada na própria escola pode ser mais significativa para o professor na medida em que oportuniza a valorização das singularidades daquele contexto, a articulação mais próxima entre teoria e prática, a cooperação, a socialização, a reflexão conjunta e individual e, portanto, a produção de conhecimentos e o comprometimento de todos os envolvidos com aquele espaço;
- as mudanças da prática pedagógica advindas da educação continuada são lentas e singulares a cada professor.

A partir disso, acreditamos que nossas interpretações possam, de certo modo, trazer sugestões para a elaboração e execução dos processos de educação continuada planejadas e desenvolvidas tanto por instituições formadoras como também pela própria organização escolar.

6 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (org) A Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 9-28.

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003a. (Coleção Questões da Nossa Época; 103) cap. 2, p. 40-59.

ALARCÃO, Isabel. Gerir uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003b. (Coleção Questões da Nossa Época; 103) cap. 4, p. 76-95.

ALBUQUERQUE, Eliriane dos Anjos da Silva. **Formação continuada no serviço e inovações pedagógicas: campo dos possíveis**. 2006. 229p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

BELINTANE, Claudemir. Formação Contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. de; et al. (org.). **Formação continuada de professores**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2003. p. 17-38.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 14 ago. 2007.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei Federal nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/reitoria/reforma/ldb.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

BRASIL. **Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério público** - Resolução nº 3/97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2008.

BRASIL. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)** - Lei 11.494/2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 31 mai. 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** – Lei 10.172/2001, 98p. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2007.

BRASIL. **Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=679>>. Acesso em: 21 mai. 2008.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Educação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Guia geral. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica** (Orientações Gerais). Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In: ALARCÃO, I. **Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001. p. 65-82.

CARDOSO, Terezinha Maria. Os Significados da Docência e a Cultura da Escola. **26ª Reunião Anual da ANPEd**, GT formação de professores/n.08, Caxambu, MG, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/terezinhamariacardoso.rtf>. Acesso em: 25 abr. de 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v.16)

ENGUITA, Mariano Fernández. O trabalho na Sociedade do Conhecimento. In: **Educar em tempos incertos**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 27 – 43.

ESTEVE, José María. Identidad y desafíos de la condición docente. In: FANFANI, E. T. (Org.) **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006, p. 19-69.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na óptica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do político-pedagógico**: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001, p.13-44. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Deisi Sangoi. **Relatório do Projeto Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero**. Santa Maria, 2007. Projeto registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação com o número 0164229.

FUSARI, José Cerchi; e FRANCO, Alexandre de Paula. A formação contínua como um dos elementos organizadores do projeto político-pedagógico da escola. **Salto para o futuro**. Boletim 2005, 01 a 05 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/fcp/tetxt2.htm>>. Acesso em: 30 jul. 2007.

FUSARI, José Cerchi . **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. Idéias, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção formação de professores)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7 reimpressão – São Paulo: Atlas, 2006.

HENGEMÜHLE, Adelar. Que professor? In: **Gestão de Ensino e Práticas Pedagógicas**. Petrópolis, RJ, 2004. cap.3, p. 133-164.

HERBST, Fabiane Rossato Manfio. **As concepções dos gestores educacionais sobre a formação continuada de professores**. 2006. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul., fev/abr 1998. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=7&texto=249>>. Acesso em: 21 mai. 2008.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Editora Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos. In: FANFANI, E. T. (Org.) **El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI**. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006, p.187-207.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, Alda Junqueira. Formação continuada: usos e abusos. 2007. In: **Formação Continuada de professores em questão**. Mesa redonda realizada no Salão Imembuí da Universidade Federal de Santa Maria em 28 jun. 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In:

GALIAZI, M. do C; FREITAS, J. V. de. (orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 85-114.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação Continuada de Professores: entre o improvisado e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

NAVARO, Ignez Pinto. et al. **Conselho Escolar e valorização dos trabalhadores em educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 51p. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 8)

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Qualidade do Ensino. In: **Revista Aprendizagem** [200-]. p. 25-31.

POSSA, Leandra Bôer; FREITAS, Deisi Sangoi **Desenvolvimento Profissional Docente como possibilidade de pesquisa, ensino e extensão**. Santa Maria, 2008. Não-paginado, mimeografado.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/pee_texto.html>. Acesso em: 13 ago. 2007.

RIO GRANDE DO SUL **Lei da Gestão Democrática** - Lei 10.576/1995. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/legislacao_gestao.html>. Acesso em: 13 ago. 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul** (1989). Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/prop/Legislacao/Constituicao/Constituicao.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

SALVAGNI, Isandra. **Formação docente continuada e práticas educativas**. 2007. 102p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

TURNES, Maria Aparecida Hahn. **Formação continuada e mudanças nas práticas escolares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.) **As dimensões do político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p.45-66. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; FREITAS, Deisi Sangoi. Desenvolvimento profissional docente: inquietações de pesquisa. In: **IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa**. Cipolletti/Neuquén, Argentina, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Questionário Inicial

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO INICIAL

Apresentação do Instrumento:

1. Tem como objetivo a coleta de maiores informações sobre os participantes do Curso de Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero
2. Será aplicado durante as atividades do Curso
3. O questionário é auto-aplicável
4. Será apresentado junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) durante o Curso, pelos participantes do grupo de pesquisa INTERNEXUS, considerando os objetivos, o anonimato e a utilização das informações
5. O TCLE deve ser assinado e recolhido na ocasião de apresentação do instrumento
6. Será entregue duas cópias do TCLE, sendo que uma cópia ficará com o participante do curso e outra ficará com a Coordenadora do Projeto de Pesquisa.

Questionário Inicial

1. Qual sua formação? Em que instituição e em que ano se formou?

2. Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____

3. Em que Escola trabalha? Se trabalhou em outras escolas, quais foram? _____

4. Está a quanto tempo nesta Escola? _____

5. Trabalha quantas horas por semana? _____

6. Qual sua atuação na Escola? (cargo, turma, disciplina)

7. Costuma participar de cursos de educação continuada? Com que frequência? Por quê? _____

8. Dos cursos que você fez, qual foi o mais significativo? Por quê?

9. Há por parte da sua escola iniciativas de cursos de educação continuada? Comente. _____

10. Acha que os cursos de educação continuada traz contribuições importantes para você? E para a sua prática pedagógica? E para a Escola? Por quê? _____

11. Você costuma fazer leituras? Que tipo? _____

12. Você costuma refletir sobre sua prática pedagógica? Como? ____

13. Você tem o hábito de escrever? O quê? _____

14. Qual a relação entre o curso “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero” com sua prática pedagógica? _____

15. Você acredita que o curso “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero” será relevante para você? Por quê?

16. Num jogo, tipo bate bola, tente escrever o que significa para você as palavras:

Formação profissional _____

Currículo _____

Sexualidade _____

Diversidade Sexual _____

Igualdade de Gênero _____

Verdade _____

17. Você gostaria de acrescentar algum outro comentário?

Agradecemos a sua colaboração, empenho e participação.

Instrumento elaborado pela equipe do Grupo INTERNEXUS.

APÊNDICE 02 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ATIVIDADES ESPECIAIS DE EXTENSÃO E SERVIÇOS**

Projeto: **EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSÍVEIS DESENHOS E SUAS IMPLICAÇÕES**

Coordenadora: DEISI SANGOI FREITAS (e-mail: deisif@gmail.com)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº. _____
confirmando que fui esclarecido (a) de forma detalhada e sem qualquer constrangimento, sobre as seguintes questões:

- Minha participação neste estudo é livre.
- Sei que será realizada uma entrevista no acompanhamento do projeto de pesquisa sobre formação continuada: “Educação Continuada: possíveis desenhos e suas implicações”, considerando o período de abril a agosto de 2007; com o objetivo de e identificar as dificuldades e facilidades que os professores encontram para a modificação de sua prática profissional.
- Sei que o que falarei na entrevista será transcrito pelos pesquisadores (as) sendo as informações organizadas, analisadas, divulgadas e publicadas, pois este é um compromisso dos (as) mesmos (as) com os órgãos de fomento.
- Sei que o meu nome e o nome da minha escola não serão divulgados.
- Os riscos possíveis de minha participação envolvem ou poderão envolver mobilização emocional.
- Os benefícios de minha participação estão na contribuição que o estudo poderá trazer para melhorar a qualidade dos cursos de educação continuada destinados a professores.
- Sei que durante todo o desenvolvimento do estudo poderei fazer contato com os pesquisadores (as) pelo e-mail: naees@mail.ufsm.br ou pelo telefone: (055) 3220-9482, para quaisquer esclarecimentos bem como, entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) desta universidade pelo telefone (055) 3220 – 9362 ou pelo e-mail comiteeeticaempesquisa@mail.ufsm.br, para eventuais reclamações e/ou denúncias.

Assim aceito fazer parte deste estudo.

Nome e assinatura: _____

CIC: _____ Telefone: _____

E-mail: _____ Data: _____

Nome e assinatura da (o) entrevistadora (o): _____

APÊNDICE 03 – Questionário Final

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO FINAL

Apresentação do Instrumento:

1. Tem como objetivo a coleta de maiores informações sobre os participantes do Curso de Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero
2. Será aplicado durante as atividades do curso
3. O questionário é auto-aplicável
4. Será apresentado junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) durante o curso, pelos participantes do grupo de pesquisa INTERNEXUS, considerando os objetivos, o anonimato e a utilização das informações
5. O TCLE deve ser assinado e recolhido na ocasião de apresentação do instrumento
6. Será entregue duas cópias do TCLE, sendo que uma cópia ficará com o participante do curso e outra ficará com a Coordenadora do Projeto de Pesquisa.

Colega,

Tendo em vista a qualificação das atividades desenvolvidas, gostaríamos de contar com sua ajuda para avaliarmos a implementação da proposta de trabalho ora em curso. Assim, solicitamos que você avalie o curso, como um todo. Sinta-se à vontade para acrescentar sugestões, críticas ou elogios que possam nos ajudar a aprimorar nossas atividades.

1) Para cada item marque muito bom, bom, regular, insuficiente ou outro.

	Muito Bom	Bom	Regular	Insuficiente	Outro
Dinâmica do curso					
Relação entre os objetivos do curso e a forma de trabalho					
Consistência dos temas desenvolvidos					
Relevância dos temas para a prática pedagógica					
Periodicidade dos encontros					
Comprometimento individual com o curso					
Comprometimento da Coordenação do Curso					
Importância do curso para a vida profissional					
Infra-estrutura do curso (local, equipamentos, etc.)					
Conferências					
Oficinas					
Efetividade do curso					
Quanto as suas expectativas, o curso foi					

2) Num jogo, tipo bate bola, tente escrever o que significa para você as palavras:

Formação profissional _____

Currículo escolar _____

Sexualidade _____

Diversidade Sexual _____

Igualdade de Gênero _____

Verdade _____

Formação Continuada _____

3) O que é Educação Continuada para você?

4) Existe uma relação entre os cursos de Educação Continuada e o aprimoramento da prática pedagógica? Como?

5) O curso Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero contribuiu ou modificou a sua concepção sobre Diversidade Sexual? Caso afirmativo, de que maneira?

6) Com base nas oficinas desenvolvidas ao longo do Curso, você se sente preparado(a) a desenvolver alguma atividade pedagógica sobre a temática Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero em sua prática profissional? Caso afirmativo, já se sentia antes? Caso negativo, o que mudou ou o encorajou?

7) Você teve espaço suficiente durante o Curso para trazer suas questões e dificuldades no que se refere à temática em questão?

8) Você poderia relatar o que mais foi marcante ou significativo durante o Curso para você?

9) Use espaços adicionais para suas sugestões, críticas e elogios.

*Agradecemos a sua colaboração, empenho e participação.
Instrumento elaborado pela equipe do Grupo INTERNEXUS.*

APÊNDICE 04 – Roteiro da Entrevista

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****ENTREVISTA****- APRESENTAÇÃO DA ENTREVISTADORA****- SOBRE O ENTREVISTADO**

1. Nome:
2. Idade:
3. Formação:
4. Atuação, escola; tempo de trabalho:

- SOBRE O CURSO

5. O que você achou do curso?

- SOBRE EDUCAÇÃO CONTINUADA

6. O que você entende por educação continuada?
Por parte de sua escola, há iniciativas de educação continuada?
7. Você gostaria de fazer mais um comentário ou dar alguma sugestão?

*Agradecemos a sua colaboração, empenho e participação.
Instrumento elaborado pela equipe do Grupo INTERNEXUS.*
