



# ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

## ***FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS MODALIDADES E DAS PRÁTICAS EM ESTADOS E MUNICÍPIOS BRASILEIROS***

### **RELATÓRIO FINAL**

Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas  
por encomenda da Fundação Victor Civita

**JUNHO/2011**

Realização:



Parceria:



# ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

A Fundação Victor Civita, que tem por missão contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo publicações, sites, material pedagógico, pesquisas e projetos que auxiliem na capacitação dos professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educacional, implantou uma área de estudos com o objetivo de levantar dados e informações que auxiliem as discussões sobre práticas, metodologias e políticas públicas de Educação.

Para acompanhar outros trabalhos, visite o nosso site [www.fvc.org.br/estudos](http://www.fvc.org.br/estudos).

## EQUIPE DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

### DIRETORIA EXECUTIVA

Angela Cristina Dannemann

### COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Regina Scarpa

### REVISTA NOVA ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

Gabriel Grossi

Paola Gentile

### ESTUDOS, PESQUISAS E PROJETOS

Mauro Morellato

Adriana Deróbio

## EQUIPE DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

## ASSESSORIA GERAL

Bernardete A. Gatti

## COORDENAÇÃO

Claudia Leme Ferreira Davis

Marina Muniz Rossa Nunes

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

## PESQUISADORES DE CAMPO

Ana Maria Lima Teixeira

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Ani Martins da Silva

Bruna Casiraghi Pançardes

Claudia Leme Ferreira Davis

Eleny Mitrulis

Juliana Cedro de Souza

Luciane Maria Schlindwein

Maria Eloisa Famá D' Antino

Maria Helena da Rocha Besnosik

Marina Muniz Rossa Nunes

Mary Julia Martins Dietzsch

Neusa Banhara Ambrosetti

Patrícia Cristina Albieri de Almeida

Patricia Davis Ribeiro da Silva

## ASSISTENTES DE PESQUISA

Ana Paula Ferreira da Silva

Juliana Cedro de Souza

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>07</b>
<b>Parte I .....</b>	<b>09</b>
<b>1. Formação Continuada de professores .....</b>	<b>09</b>
1.1. A preocupação com a Formação Continuada .....	12
1.2. Abordagens de Formação Continuada que se centram na figura do professor .....	16
1.2.1. A Formação Continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional .....	16
1.2.2. A Formação Continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial de professores .....	17
1.2.3. A Formação Continuada pautada pelo ciclo de vida profissional .....	19
1.3. Abordagens de Formação Continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.....	22
1.3.1 O coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de Formação Continuada nas escolas .....	22
1.3.2 A Formação Continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes .....	25
<b>2. Incursões governamentais relativas à Formação Continuada de professores no Brasil .....</b>	<b>29</b>
2.1. O novo papel do Governo Federal .....	31
2.1.1. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) .....	31
2.1.2. Sistemas de avaliação das redes de ensino .....	33
2.1.3. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	34
2.1.4. Livros didáticos .....	35
2.1.5. Classes de aceleração .....	35
2.1.6. Qualificações do professor e planos de carreira .....	36
2.1.7. Formação Continuada de docentes .....	36
<b>Parte II .....</b>	<b>42</b>
<b>3. Procedimentos metodológicos .....</b>	<b>42</b>
3.1. Caracterização das Secretarias de Educação .....	44
<b>Parte III .....</b>	<b>49</b>

<b>4. Principais achados .....</b>	<b>49</b>
4.1. Visão sobre as ações de Formação Continuada .....	49
4.2. Demandas da Formação Continuada .....	57
4.2.1. A natureza das demandas em Formação Continuada.....	62
4.2.2. Perfil dos professores interessados em Formação Continuada	64
4.2.3. Incentivos à Formação Continuada .....	65
4.3. Práticas formativas mais frequentes.....	66
4.3.1. Perspectivas individualizadas.....	67
4.3.2. Perspectivas colaborativas.....	74
4.3.2.1. A perspectiva colaborativa do ponto de vista do centro de formação .....	79
4.3.2.2. A perspectiva colaborativa do ponto de vista da escola.	81
4.4. Equipes de Formação Continuada.....	84
4.4.1. O perfil dos formadores.....	85
4.4.2. O coordenador pedagógico e a formação continuada .....	87
4.5. Formas de avaliação e acompanhamento .....	90
4.6. Dificuldades enfrentadas nas ações formativas .....	95
 <b>Parte IV .....</b>	 <b>97</b>
 <b>5. Discussão final.....</b>	 <b>97</b>
5.1. Principais conclusões .....	97
5.2. Principais proposições para políticas públicas relativas à Formação Continuada de professores .....	104
 <b>6. Referências bibliográficas .....</b>	 <b>108</b>
 <b>ANEXO I.....</b>	 <b>114</b>
 <b>ANEXO II .....</b>	 <b>120</b>

**LISTA DE TABELAS E BOXES****Tabelas**

Tabela 1. Identificação das Secretarias de Educação por região do país	43
Tabela 2. Característica das redes estaduais .....	45
Tabela 3. Característica das redes municipais .....	46

**Boxes**

Boxe N. 1 – SEE da Região Centro-Oeste (SECO) .....	55
Boxe N. 2 – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar).....	71
Boxe N. 3 – SEE da Região Sul (SES).....	73
Boxe N. 4 – SEE da Região Sudeste (SESE).....	76
Boxe N. 5 – SEE da Região Centro-Oeste (SECO) .....	78

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros, as modalidades por meio das quais elas são implementadas e os processos de monitoramento e avaliação empregados.

A Educação brasileira tem passado nas últimas duas décadas por muitas mudanças. Ganham destaque os avanços observados nos diferentes campos de conhecimento, as reformas curriculares ocorridas nos anos 1990, a utilização de avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, a implementação do sistema de ciclos etc. É interessante notar que essas medidas – importantes por buscarem superar os problemas de acesso e assegurar a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade – acabaram por descortinar a fragilidade da formação inicial dos docentes, como bem mostram os estudos de Gatti e Nunes (2009) e Gatti e Barreto (2009). De fato, a chamada redemocratização da Educação pública implicou o desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender os alunos em conformidade com o esperado. Na medida em que os sistemas escolares não mais conseguiram enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando sensivelmente. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (BRASIL/MEC, 1999).

É nesse contexto de dupla preocupação – de um lado, com a qualidade da escolarização oferecida às crianças e aos jovens e, de outro, com o desenvolvimento profissional dos docentes – que a Formação Continuada de professores, em sua articulação com o trabalho docente, é alvo de interesse. Diante das novas políticas educacionais, vários autores, como Fusari (1998), Nóvoa (1998), André (2000), Mizukami (2002), Oliveira (2003), Souza (2005) e Tardif (2005), têm se preocupado com o processo de trabalho nas escolas. É, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre como – e mediante quais circunstâncias – a Formação Continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos educativos no país. Daí a pretensão deste estudo: verificar como ela tem ocorrido em diferentes estados e municípios brasileiros, focando, em especial, as escolhas das secretarias estaduais (SEE) e municipais (SEM) de Educação diante das demandas existentes, as

modalidades por meio das quais as ações desencadeadas são implementadas, os processos de monitoramento e avaliação empregados. Buscou-se, ainda, analisar as diversas práticas de formação continuada com vistas a subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas na área, mais capazes de propiciar o aprimoramento profissional dos docentes e a melhoria da qualidade da Educação oferecida pelas redes públicas de ensino.

Trata-se, portanto, de um estudo das ações adotadas pelas secretarias de educação estaduais e municipais em relação à formação continuada de seus professores. A pesquisa foi realizada em quatro etapas distintas, que resultaram no texto que se segue. Na primeira etapa, procedeu-se ao levantamento e ao estudo bibliográfico da produção acumulada na área, de modo que, conhecendo-a, fosse possível definir a visão teórica que orientaria a análise dos dados. Na segunda etapa, foram elaborados os instrumentos de pesquisa e realizada a coleta de dados junto a gestores das SE<sup>1</sup> e/ou seus agentes executores. A terceira fase voltou-se para o tratamento e a análise dos dados, e os resultados obtidos foram objeto de discussão com especialistas na área. Com a contribuição do painel de especialistas<sup>2</sup>, a última etapa consistiu na organização do texto final, cuja meta foi problematizar algumas hipóteses exploratórias decorrentes dos dados e sinalizar encaminhamentos que venham a contribuir para os elaboradores de políticas públicas e para novos estudos no campo da Formação Continuada de professores.

O texto que aqui se apresenta está organizado em quatro partes. A primeira permite ao leitor situar-se em relação à temática tratada (por meio da análise de conceitos básicos do campo) e compreender os modelos encontrados na literatura disponível. Ainda nessa parte, discorre-se sobre as incursões governamentais relativas à formação continuada de professores no Brasil. Na segunda parte, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa, especificando os caminhos percorridos. Na terceira parte, os resultados obtidos são apresentados e, na quarta parte, encontram-se a problematização dos principais achados da pesquisa e os encaminhamentos dela decorrentes.

---

<sup>1</sup> Neste relatório, serão usadas as terminologias: Secretaria(s) de Educação, com a sigla SE, Secretarias Estaduais de Educação, com a sigla SEE, e Secretaria Municipal de Educação, com a sigla SEM.

<sup>2</sup> Especialistas que participaram do painel desse estudo, com objetivo de debater os resultados encontrados e elencar proposições com foco em políticas públicas, em ordem alfabética: Angela Dannemann (Fundação Victor Civita), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Bernadete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Beatriz Bontempi Gouveia (Instituto Avisa Lá), Patrícia Mota Guedes (Fundação Itaú Social), Mirta Torres (Especialista em didática da leitura e escrita), Denise Vaillant (Universidade ORT Uruguai), Elba Siqueira de Sá Barreto (Fundação Carlos Chagas), Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP), Helena de Souza Freitas (CAPES), Sofia Lerche Vieira (Universidade Estadual do Ceará) e Silvana Tamassia (Gestora Nota 10 – Prêmio Victor Civita 2008).

# PARTE I

## 1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A partir da década de 1980 e especialmente na de 1990, algumas proposições relativas à formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional e influenciaram as políticas de formação em vários países da Europa e da América. Esse movimento iniciou-se quando vários segmentos da sociedade começaram a manifestar insatisfação e preocupação com a qualidade da Educação. Em textos oficiais e acadêmicos (DUSSEL, 2006; FANFANI, 2007; TEDESCO; FANFANI, 2004), a crise da escola e as novas demandas decorrentes das transformações sociais têm assumido lugar de destaque, evidenciando os reflexos das mudanças da sociedade globalizada sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade<sup>3</sup>.

O diagnóstico tem apontado o baixo desempenho dos alunos, o qual tem sido atribuído, em grande parte, aos professores e a sua formação. Contraditoriamente, espera-se dos docentes que atuem como agentes responsáveis e se incumbam de promover as mudanças esperadas na qualidade do ensino. As políticas educacionais nesses países têm como ponto de partida a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais são considerados atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas. Dito de outro modo, os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais, que conferem um papel central aos processos de educação e formação, bem como uma responsabilidade acrescida a professores e formadores.

As críticas ao desempenho dos sistemas escolares também têm sido direcionadas ao modelo de pesquisa utilizado nas faculdades de Educação. O professor foi, inicialmente, compreendido como ser abstrato e pertencente a um conglomerado homogêneo (GATTI, 1996) e o exercício profissional concebido como atividade essencialmente instrumental. Esse modelo não só afastou a pesquisa acadêmica da prática profissional como também desvalorizou – ou mesmo ignorou – as necessidades e os conhecimentos dos profissionais da Educação. Assim, os novos estudos nesse campo têm apresentado um redirecionamento de seu foco de

---

<sup>3</sup> Entende-se por profissionalidade, conforme Altet, Perrenoud e Paquay (2003, p. 235), "o conjunto de competências que um profissional deveria ter ou, ainda, o conjunto de competências reconhecidas socialmente como característica de uma profissão".

análise, que passa da visão mais estática de “profissão docente” para a compreensão da docência como uma atividade humana complexa, com características próprias, exercida em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas perspectivas de análise (TARDIF; LESSARD, 2005). Os professores, desse modo, começam a ser vistos como pessoas essencialmente sociais:

[...] com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal, na qual partilham de uma cultura, derivando dessas relações seus conhecimentos, valores e atitudes, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Paulatinamente, o conhecimento teórico e a prática da formação continuada do professor vão refletindo avanços no modo de pensar a docência. Nesse contexto de transformações, implementaram-se importantes mudanças no ensino em diferentes países (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999; TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 2001), as quais foram fortemente influenciadas pelo movimento reformista na formação de professores da Educação Básica iniciado nos Estados Unidos e no Canadá no final dos anos 1980. No âmbito dessas reformas, uma das principais discussões diz respeito à formação de professores e à profissionalização do ensino (GAUTHIER, 1998; POPKEWITZ, 1992).

As políticas de formação em curso – e seus desdobramentos de natureza política, econômica e social – têm suscitado, na comunidade acadêmica, intenso debate e, inclusive, movimentos de resistência, o que denota a grande preocupação com o trabalho simbólico de proposição e imposição de tendências e orientações, que influem nas formas de pensar da sociedade e na atuação política mais ampla. No entanto, é preciso reconhecer que as práticas e políticas de formação têm mudado, e conhecê-las implica um exercício de análise que permita considerar tanto restrições, limitações e equívocos quanto suas possibilidades de ação e avanço.

A maioria dos estudos sobre a formação continuada, como explica Imbernón (2010), passou de uma fase descritiva para uma fase mais experimental em decorrência da difusão dos cursos de formação e do interesse político sobre o tema. Nas últimas décadas, foram realizados inúmeros programas de formação continuada de professores e muitos deles foram avaliados e tornaram-se objeto de pesquisa. Alguns desses estudos apontaram problemas sérios, mas também identificaram propostas inovadoras, que trazem à área novas reflexões. Como bem destaca Imbernón, os conhecimentos teóricos e práticos acerca da formação

continuada de professores, consolidados nos últimos 30 anos, permitem identificar evidências “[...] para todos aqueles que, de uma forma ou de outra, se dedicam à formação continuada de professores. Conhecê-las implica analisar os acertos e os erros e ter consciência de tudo o que nos resta conhecer e avançar” (IMBERNÓN, 2010, p. 10). No entanto, a despeito de todo o investimento e esforço realizado para a implementação de programas inovadores de formação de professores, o retorno verificado tem estado sempre aquém do esperado, como mostram os relatórios do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (Preal), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Neles, é reiteradamente apontado o “baixo impacto” dos programas de capacitação, transformação e aprimoramento das práticas docentes, de modo que se faz necessária uma revisão crítica dos modelos de formação permanente predominantes nas políticas de aperfeiçoamento e, sobretudo, um avanço nas análises e na elaboração de novos enfoques para o desenvolvimento profissional dos docentes (VAILLANT, 2007; VEZUB, 2005, 2007).

Em 2007, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou um documento de base que traça um diagnóstico dos principais problemas decorrentes do contexto atual em que o professor exerce a docência, dando destaque às novas competências e aos papéis que lhe são exigidos. O documento-base também descreve como problemática a presente situação da formação de professores, reconhecendo não só as principais necessidades formativas dos educadores como também as lacunas das políticas de formação. O quadro retratado no referido documento, bem como os objetivos e os princípios que subsidiam as discussões e as ações no âmbito da formação de professores na União Europeia, podem também ser observados em documentos e relatórios de outros países, em artigos científicos, livros, dissertações e teses. É recorrente a utilização “dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e pensar os problemas da profissão docente”, conforme discorre Nóvoa (2007, p. 3) em “O regresso dos professores”, seu texto de participação na conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”. Para o autor, estamos diante de “uma espécie de consenso discursivo” (p. 3), o que considera uma “boa notícia”, pois isso significaria a compreensão da necessidade de um acordo quanto ao que é preciso fazer. No entanto, apesar de termos um discurso coerente e em muitos aspectos consensual, a “má notícia” é que “raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (p. 4).

Ao empreender um levantamento da bibliografia e dos documentos disponíveis sobre o tema da formação continuada de docentes, Vezub (2005, 2007) elenca uma série de problemas comuns a diferentes países. Entre eles, destacam-se as ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem as mesmas relações de poder/saber próprias do vínculo escolar. Prevaecem as formações orientadas ao indivíduo, ao docente isolado de seu contexto de trabalho, sendo poucas as propostas dirigidas a grupos de profissionais específicos, com base na etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram, em seus contextos de atuação ou, ainda, nos contextos institucionais nos quais estão inseridos. Pesam também, nas ações de formação implementadas, o monitoramento e as avaliações sistemáticas insuficientes, que se somam à descontinuidade de políticas e sua desarticulação em face das adotadas na formação inicial.

Tendo em vista as discussões citadas, o objetivo deste texto é, justamente, apresentar e problematizar a diversidade de abordagens, de estratégias e de assuntos que se encontram disponíveis para quem se adentra no estudo da formação de professores. De fato, como será visto a seguir, as iniciativas que têm sido discutidas e propostas nos Estados Unidos e no Canadá, na península Ibérica e em alguns países da América Latina vão ao encontro de alguns dos questionamentos mais básicos do campo. Destacam-se, entre eles, as possibilidades de conectar as aprendizagens dos professores às dos alunos, as de entender os processos de mudança pessoal e profissional e, ainda, as de como promover o desenvolvimento profissional tanto de docentes (novatos ou experientes) que atuam nas salas de aula como daqueles que se encontram delas afastados, situação dos gestores e dos supervisores de ensino. A leitura deste texto deve permitir também uma melhor compreensão dos conceitos básicos da área, bem como uma reflexão mais bem fundada acerca dos modelos sugeridos, das etapas centrais e dos procedimentos empregados.

### **1.1. A PREOCUPAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Baldock, Manning e Vickerstaff (2003) apontam que, na atualidade, é indiscutível a importância da Educação: um país com uma população adequadamente escolarizada em termos de anos de estudo, frequentando uma escola de boa qualidade, apresenta índices de criminalidade mais baixos, melhores indicadores relativos à saúde, menor mortalidade infantil, menores taxas de desemprego e, em especial, menor possibilidade de vir a enfrentar situações de instabilidade econômica. Países desenvolvidos tendem a dispor, portanto, de sistemas educacionais bastante democráticos, os quais atendem mais e melhor sua

clientela, assegurando-lhe um percurso escolar mais longo e mais bem-sucedido. Por outro lado, países em desenvolvimento precisam ainda investir esforços e recursos para alcançar essa situação.

Dessa forma, nada mais compreensível que haja, hoje, independentemente de que lugar os países ocupam no *continuum* nações desenvolvidas/nações em desenvolvimento, a preocupação com a formação contínua dos professores para que possam atuar melhor no instável mundo globalizado. De fato, as escolas atuais requerem, com urgência, a Formação Continuada de seus professores, como condição *sine qua non* para conseguirem fazer frente aos desafios que a profissão lhes coloca. O panorama é tal que não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes. A mudança no sentido esperado exige e apoia-se na formação contínua e, portanto, na atualização dos recursos humanos disponíveis. Para melhor compreender a situação da Formação Continuada no Brasil, foi necessário levantar e classificar os principais modelos e concepções de Formação Continuada disponíveis na literatura especializada. Esse esforço de organização foi, inegavelmente, orientado a fim de oferecer um panorama amplo desse campo. Por outro lado, ele será de pouca valia se não se considerar que nenhum modelo se encontra em estado puro, apresentando, usualmente, características de várias propostas ao mesmo tempo.

Uma ideia bastante arraigada na Formação Continuada é a de que ela se faz necessária em razão de a formação inicial apresentar muitas limitações e problemas, chegando, em muitos casos, a ser de extrema precariedade. Nesse sentido, a Formação Continuada decorre da necessidade de suprir as inadequações deixadas pela formação inicial, que repercutem fortemente no trabalho docente. Em outras palavras, defende-se que a Formação Continuada precisa formar um professor carente de conhecimentos gerais e pedagógicos e com poucas habilidades didáticas. Segundo os defensores desse modelo de "déficit", a situação agrava-se diante das demandas educacionais de sociedades tão complexas, levando à necessidade de estabelecer políticas amplas e bem pensadas de formação docente, tão central ela é para a melhoria da qualidade da Educação.

Por outro lado, há também modelos que veem a importância da Formação Continuada como consequência da constatação de que o campo educacional é muito dinâmico, requerendo que os educadores lidem constantemente com novos conhecimentos a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação requer, assim, que a base conceitual e as habilidades pedagógicas dos professores

sejam constantemente expandidas e aprimoradas, de modo que consigam atender às novas demandas que a profissão lhes coloca.

Guskey e Huberman (1995) salientam que, apesar dessa crescente consciência do papel renovador da formação continuada, a literatura mostra limites e problemas, apontando tentativas de encontrar soluções aceitáveis. Nesse sentido, várias propostas acerca de quais devem ser os objetivos da Formação Continuada – e de como deve ser conduzida – surgem, umas colidindo com outras. Os autores indicam, assim, que alguns estudos salientam que:

- A Formação Continuada deve tentar modificar a situação de ensino-aprendizagem nas escolas e, por isso, deve emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos. Por outro lado, alguns estudos indicam que centrar tanta atenção na figura do professor pode impedir e/ou levar ao fracasso a implementação de propostas mais sistêmicas, que focam a organização da escola como um todo, as quais são percebidas como mais importantes do que as questões pessoais dos docentes;
- A Formação Continuada tem de ser uma iniciativa que parta dos próprios professores e que seja, igualmente, levada a cabo por eles mesmos e/ou por pessoas que atuem no espaço escolar. Em contraposição, os autores salientam a presença de argumentos vigorosos contra isso, mostrando que bons projetos de formação continuada não podem ser elaborados nem por professores nem por escolas, pois ambos encontram-se tão imersos no cotidiano escolar que não conseguem ter dele o necessário distanciamento para precisar quais são suas necessidades, hierarquizá-las e, sobretudo, delinear propostas de como executá-las. A recomendação é, assim, delegar o planejamento e a execução de programas de Formação Continuada a pessoas vinculadas à Educação que, trabalhando com professores atuantes nas redes de ensino, consigam discernir o central do irrelevante na vivência das salas de aula e no interior das escolas;
- A melhor abordagem para a Formação Continuada é aquela que tem em vista que a mudança não ocorre de forma rápida e em pouco tempo, mas de maneira gradual e paulatina. Assim, a recomendação é não colocar expectativas muito elevadas para os professores, sob o risco de que elas impliquem um efeito paralisante. Há também aqui quem discorde, afirmando a necessidade de adotar, na formação continuada, abordagens arrojadas, que exijam mudanças drásticas por parte dos

docentes. Sem isso, argumentam os autores, corre-se o risco de que os professores não se sintam motivados, deixando de encarar o processo de mudança educacional como algo necessário e de investir nele a energia e o empenho devidos.

A despeito dessa falta de acordo, uma leitura mais atenta da bibliografia disponível mostra que os estudos encontrados podem ser reunidos em dois grandes grupos. O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor. Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes: (i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; (ii) a formação inicial dos docentes é aligeirada e precária, de modo que é central ajudá-los a superar os entraves e as dificuldades que encontram no exercício profissional, relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula e, ainda, de uma visão objetiva sobre temas que se manifestam constantemente no dia a dia escolar, como violência, uso abusivo de drogas, gravidez e/ou paternidade na adolescência etc.; (iii) os ciclos de vida profissional precisam ser considerados em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades.

O segundo grupo de estudos sobre Formação Continuada de docentes, diferentemente, não mira o desenvolvimento do professor individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam. Os estudos dessa vertente dividem-se em dois subgrupos: (i) aqueles que entendem ser o coordenador pedagógico (CP) o principal responsável pelas ações de formação continuada na escola; e (ii) aqueles que buscam fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Vejamos, a seguir, como se configuram esses distintos pontos de vista, reiterando que eles não são, de maneira nenhuma, excludentes.

## **1.2. ABORDAGENS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE SE CENTRAM NA FIGURA DO PROFESSOR**

### **1.2.1. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DESENVOLVIMENTO DE CARACTERÍSTICAS ÉTICAS E POLÍTICAS ESSENCIAIS PARA O EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

Esses estudos consideram que a Formação Continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores e faz parte de um projeto pessoal, como uma escolha necessária para que se possa dar sentido e valor à atividade docente. Representa bem essa visão a proposta de Hargreaves (1995), para quem tanto a formação individual como a continuada negligenciam o lugar que as metas e os objetivos do trabalho docente ocupam para os educadores. O autor aponta que, se o conhecimento daquilo que se ensina e de como se ensina são centrais para a boa docência, não se pode deixar de lado a importância de conseguir dar sentido à docência, identificando os propósitos e as razões pelos quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que estes atribuem ao ato de ensinar.

Nesse aspecto, Hargreaves (1995) mostra a inutilidade de prescrever formas de desenvolvimento profissional para professores sem estabelecer, antes, por que e para quem os professores ensinam. Com isso, o autor chama a atenção para outras dimensões importantes do magistério, além da técnica: a ética, a política e o aspecto emocional. A primeira implica preocupar-se genuinamente com o bem-estar e o desenvolvimento dos alunos. A segunda indica que só a reflexão não basta para construir um bom professor: ele precisa aprender a refletir de maneira crítica sobre si mesmo, sobre a profissão e sobre seus alunos para poder lutar melhor, na escola e fora dela, pela construção do futuro almejado. Finalmente, no que tange ao envolvimento emocional, Hargreaves indica ser central recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração. Salienta, ainda, que essas dimensões não devem ser tratadas isoladamente, mas em conjunto. Todas precisam receber um tratamento integrado em programas de formação continuada de docentes, para que professores e alunos possam aprender continuamente nas escolas, com contentamento e criatividade.

Efetivamente, tratar do desenvolvimento ético dos docentes é considerar que esse é um aspecto vinculado ao posicionamento político, que requer não

apenas mais reflexão, e sim mais reflexão crítica sobre: (i) a própria docência; (ii) as condições sociais em que se atua; (iii) os contextos escolares; (iv) as consequências do ensino que se oferecem aos alunos. Segundo Hargreaves (1995, p. 20), cabe à Formação Continuada desenvolver essa reflexão crítica para que as redes de ensino contem com professores com um maior e melhor conhecimento acerca de cinco aspectos tidos como fundamentais:

- As microconfigurações políticas da escola em que se atua, ganhando consciência das relações de poder nela presentes;
- A necessidade de fortalecer pares, auxiliando-os a ganhar um pleno compromisso como o ensinar, capaz de motivá-los a se tornarem mais competentes para imprimir maior eficácia em sua prática pedagógica;
- A importância de retirar as famílias dos alunos do papel passivo que a escola tende a lhes atribuir (o de ser apenas informado sobre as decisões tomadas) e envolvê-las nos assuntos escolares, por meio de parcerias na elaboração e implementação de novas ações;
- A inutilidade de evitar conflitos, aquiescendo ou sendo envolvido em consensos superficiais sobre questões de ensino-aprendizagem e de assumir uma postura proativa, na qual dilemas e impasses são analisados e discutidos;
- Os efeitos sociais e políticos de longo prazo decorrentes do trabalho desenvolvido em sala de aula, assumindo uma postura em que preconceitos cedem lugar à convicção de que todas as crianças podem aprender se receberem auxílio para tanto.

Nessa ótica, a Formação Continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive.

### **1.2.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO DE SUPRIR OS DÉFICITS DA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES**

Nesse mesmo modelo, o da educação contínua como meio de desenvolvimento pessoal, uma abordagem bastante conhecida é a que entende ser a Formação Continuada de professores imprescindível para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial. Nessa ótica, o docente precisa passar por um processo de aprimoramento amplo, que atua como "remédio" para sanar os muitos problemas que a pobre, heterogênea e superficial formação de base coloca para o

ensino e para a educação das futuras gerações. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes e constitui, justamente por isso, o que se pode denominar de “abordagem do déficit”. Quando se parte do princípio de que a formação inicial foi insuficiente, é porque se acredita que as competências, as habilidades e os conhecimentos imprescindíveis para o trabalho docente não foram trabalhadas – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.

Dessa forma, os conteúdos disciplinares, as teorias relativas ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação de rendimento dos alunos, os procedimentos envolvidos na gestão da sala de aula e, inclusive, os modos de conduzir a própria prática pedagógica precisam receber um tratamento mais sistemático, mais aprofundado e mais sólido. Tanto professores que acabaram de se formar quanto os que já se encontram lecionando precisam passar por essa modalidade de formação profissional. Os primeiros em razão de sua formação deficitária e os segundos porque precisam de constante atualização, tendo em vista que a ciência pedagógica está sempre avançando. Nessa visão – a do déficit –, muito embora o foco esteja na construção de novos modos de ser e de atuar na sala de aula, os docentes não são vistos como sujeitos em busca de aprimoramento pessoal e profissional, mas como objetos de ações de capacitação.

De fato, a proposta do déficit pressupõe que os professores nada têm a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los acerca do que precisam ou no que esperam ser capacitados. Consequentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, que, em geral, contratam institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação. Sem considerar as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho, tais propostas tendem a ser uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, uma vez que a meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de seu sexo, de sua idade, de seu tempo de experiência, da disciplina que ministra e de seus interesses.

Por outro lado, a abordagem centrada no déficit apoia-se em argumentos sólidos, razão pela qual não pode ser simplesmente descartada. Quando a formação inicial não fornece a base suficiente e adequada para o ensino, os professores efetivamente não conseguem levar seus alunos a se apropriarem, na quantidade e na qualidade adequada, daquilo que supostamente a escola lhes deve oferecer. Assim, se a formação inicial é, indubitavelmente, importante para o desempenho

adequado dos futuros professores, é possível prever que, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada. As principais críticas não recaem, assim, sobre a importância da formação inicial, e sim no fato de que ela nem sempre é ruim ou incipiente, caso em que a Formação Continuada pautada por essa suposição se torna inócua. Mais grave ainda, dizem os críticos dessa abordagem Eraut (1995) e Fullan (1995b), é a imagem frágil e desamparada que se faz dos professores e que se propaga para o grande público.

### **1.2.3. A FORMAÇÃO CONTINUADA PAUTADA PELO CICLO DE VIDA PROFISSIONAL**

Sem focar diretamente as falhas da formação inicial, outras abordagens também compreendem a formação continuada como um empreendimento de cunho pessoal, ligado ao percurso profissional do docente, mais precisamente ao ciclo de vida profissional. Nesse sentido, a busca por aprimoramento é marcada pela aspiração de ganhar novos conhecimentos, de superar desafios, de empreender mudanças no conhecido e no familiar. Muitos estudos têm apontado, no entanto, que nem sempre a vida profissional é algo ascendente. Para Mevarech (1993, 1994, 1995), que empreendeu muitos estudos contrastando a atividade de professores novatos com a de experientes, a carreira docente implica, mais frequentemente, o aparecimento de fases de desorientação, marcadas por experiências regressivas e negativas, por sentimentos de anomia e de rebaixamento da autoimagem, que precisam ser entendidos em sua fenomenologia e receber auxílio adequado para que sejam devidamente canalizados, ensejando mudanças subjetivas e objetivas. Caso isso não ocorra, essas vivências acabam por converter-se apenas em experiências duras e sofridas, que podem paralisar – e quase sempre o fazem – o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Essa abordagem de formação continuada aposta na ideia de que conhecer os estágios que compõem a carreira docente permite identificar as necessidades e carências que os professores vivem. Ciente delas, a questão é, portanto, delinear formas personalizadas de apoio, capazes de auxiliar os docentes a enfrentarem melhor as etapas da vida profissional. Fessler (1995), Fuller e Brown (1995) e Gregorc (1973) mostraram como os docentes relatam sentir-se ao longo de sua carreira. De maneira geral, os resultados convergem, na medida em que apontam para momentos críticos, tais como:

- O estágio de formação inicial, durante o qual as pessoas ainda não se definiram plenamente em relação à escolha da carreira do magistério,

embora estejam, nesse momento, construindo as ideias básicas sobre as metas educacionais, sobre o papel da escola e do professor e, ainda, sobre como situar-se no processo de ensino-aprendizagem;

- O estágio de entrada no campo profissional, que é marcado pela preocupação em fazer frente às demandas do trabalho e em ser bem-sucedido na avaliação de seus superiores. Pela primeira vez, constata-se a distância entre o aprendido na formação inicial e a realidade da sala de aula e da vida na escola. O foco, desse modo, está em afirmar-se como professor, em obter controle da sala de aula, em lidar com perfis diferenciados de alunos, em dominar melhor os conteúdos a serem ensinados e buscar novas estratégias de ensino mais eficazes. Claramente, esse é um tempo em que os professores sentem-se muito pressionados, sem encontrar tempo para dedicar-se a outras atividades que não as de ensino, nas quais recaem expectativas elevadas, que nem sempre conseguem alcançar;
- O estágio intermediário da carreira, momento em que o professor procura harmonizar as pressões da fase anterior com suas próprias ideias acerca do magistério. Observa-se que, nessa etapa, os professores se distribuem entre dois polos opostos. No positivo, estão os que se sentem confortáveis no ofício, satisfeitos com os resultados que obtêm junto aos alunos, felizes com seu ambiente de trabalho, que permite e incentiva trocas constantes, seja com o grupo-classe, com os colegas ou com os gestores. Outros, entretanto, adotam uma posição menos favorável diante da docência. Os que aí se situam não estão certos de que optaram corretamente pelo magistério e estão insatisfeitos com a carreira docente, considerada desgastante;
- Finalmente, há a etapa da maturidade – que se estende até a aposentadoria, na qual os professores tendem a sentir-se seguros na profissão, independentemente de como a veem. Nesse momento, é como se não tivessem mais desafios a superar, nem nada de muito novo a aprender. Conseguem identificar pontos positivos e negativos na carreira docente. É o momento em que o perfil dos docentes se torna mais homogêneo, sendo difícil discernir suas especificidades.

Os estudos mostram que o magistério é uma carreira constituída de várias etapas, desencadeadas por fatores vinculados ao modo de vida dos docentes e, portanto, às próprias condições das organizações de ensino. Desse modo, o conhecimento de como se processa a carreira docente e de como se configuram seus ciclos abre um leque de opções para os projetos de formação continuada.

Alguns deles centram-se no desenvolvimento pessoal, ou seja, ético, político, cognitivo e afetivo dos docentes; outros atacam suas condições de trabalho; outros, ainda, tentam identificar os melhores suporte e apoio para, com base nas próprias escolas, propiciar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional. O pressuposto é, sempre, o de que ambientes adequados, interessantes e motivadores permitem uma progressão positiva na carreira, da mesma forma que espaços sem tais atributos têm impacto negativo na profissão.

As características mais importantes de tais ambientes são classificadas em dois grandes grupos: as influências de caráter pessoal (presença ou não de estruturas familiares de apoio; recursos pessoais para lidar com crises; outros interesses que constituem fontes de gratificação etc.) e as relativas às escolas e aos sistemas escolares (as regulações às quais os professores estão submetidos; o estilo de gestão; o clima do ambiente de trabalho; as expectativas acerca dos resultados da docência; a pertença a uma associação docente etc.). A tendência de perceber o ciclo da carreira como sendo linear é grande, adverte Marcelo (2009). É simples e fácil conceber as etapas da trajetória docente: preparo para a vida profissional, entrada no magistério e progressão nele à medida que se passa por suas várias etapas. Os estágios dessa carreira, mais adequadamente, são concebidos como uma forma de auxiliar o entendimento da natureza dinâmica da docência e dos problemas nela enfrentados, que vão muito além dos técnicos: envolvem, também, aspectos pessoais e circunstanciais. Os projetos de formação continuada precisam contemplar, assim, muitos e diversificados fatores e oferecer múltiplas soluções, desde a oferta de auxílio para o enfrentamento de problemas e crises pessoais até políticas organizacionais que explorem alternativas de melhor adaptação à carreira.

Em síntese, todas essas abordagens entendem a Formação Continuada como um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. Dessa forma, como bem colocam Huberman e Guskey (1995, p. 271), propostas norteadas por tais ideias supõem que a formação profissional deve ser útil aos professores “em suas vidas profissionais e em suas salas de aula, mas sempre apenas e exclusivamente no âmbito de suas próprias instituições”. Nessa perspectiva, as trocas entre docentes não são valorizadas, uma vez que se pretende incidir somente em características pessoais dos professores, sem tentativas de transformar as culturas

docentes. De fato, para que isso aconteça, é preciso ir além do espaço institucional para articulá-lo com outros semelhantes.

### **1.3. ABORDAGENS DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE SE CENTRAM NO DESENVOLVIMENTO DAS EQUIPES ESCOLARES E DAS ESCOLAS**

#### **1.3.1. O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS**

Uma parte importante dos estudos de Formação Continuada de professores (CHRISTOV, 2007; PLACCO; ALMEIDA, 2003) entende que seu foco deve recair no coletivo de professores de cada escola e atribui ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não de cada professor). Para tanto, faz-se necessário dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e a participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos efetivos de aprendizagem. Conforme afirma Placco e Almeida (2003, p. 57-58):

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática.

No âmbito nacional (CHRISTOV, 2007; PLACCO e ALMEIDA, 2003, 2006), o coordenador pedagógico tem como principais funções coordenar o trabalho pedagógico na escola e, ainda, intermediar a formação de sua equipe, segundo as necessidades e demandas presentes na realidade escolar em que atua. Compete-lhe, também, mobilizar a equipe escolar para que ela elabore/reelabore o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, auxiliando-a para que possa propor e implementar as medidas que, na visão do grupo, se fazem necessárias. Dessa forma, sua função é muito abrangente, compreendendo desde atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade.

Em outros países, caso da Grã-Bretanha, nem sempre existe alguém que cumpra as funções do coordenador pedagógico. Nos países de língua francesa,

como a França e o Canadá, as atribuições do coordenador pedagógico (que recebe outras designações) são muito semelhantes às que estão previstas para essa função no Brasil. No Canadá, o “conselheiro” pedagógico atua nas escolas com o objetivo de auxiliar o corpo docente a gerenciar seu tempo e otimizar a organização e o funcionamento dos ciclos de ensino. Faz parte de suas atribuições, assim, acompanhar o desenvolvimento e a implementação de projetos escolares, oferecendo apoio e sustentação às equipes de professores na execução dessas atividades.

Cabe-lhe ainda: (i) propor programas de estudos; (ii) orientar a escolha dos métodos, das técnicas, dos equipamentos e dos materiais didáticos e pedagógicos que possam favorecer a qualidade de ensino oferecido; (iii) acompanhar as mudanças no campo educacional (tanto em termos de investigações como de inovações no ensino); (iv) verificar a pertinência dos objetivos pedagógicos; (v) verificar os resultados escolares obtidos pelos alunos; (vi) projetar, organizar e ministrar cursos de formação para professores; (vii) colaborar para o desenvolvimento de programas de educação continuada oferecidos pelas universidades; (viii) organizar e realizar encontros com professores, verificando suas necessidades e propondo soluções adequadas<sup>4</sup>.

O sistema educacional francês, diferentemente, não prevê um profissional que atue nas escolas, mas elas podem contar com um serviço de consultoria e de apoio educativo, cuja meta é orientar os professores, as equipes pedagógicas e as escolas nas quais o serviço de inspeção geral encontrou algum problema. Esse serviço é composto de consultores pedagógicos nomeados pelo governo. Dentre as responsabilidades de consultoria às escolas, destacam-se as seguintes:

- Apoiar as escolas na construção do seu projeto escolar em consonância com os projetos educativos e pedagógicos da comunidade francesa e em conformidade com a lei;
- Colocar, a serviço das equipes educativas e pedagógicas das instituições de ensino ou de grupos de escolas, tanto seu conhecimento como sua experiência pedagógica, buscando superar problemas e aprimorar a qualidade da formação oferecida aos estudantes;

---

<sup>4</sup> Todos esses dados estão disponíveis no *site* <http://www.bdeb.qc.ca/futurs-etudiants/programmes/preuniversitaires/sciences-humaines/site-des-carrieres-en-sciences-humaines/psychoeducation>. Acesso em: 13 de novembro de 2010.

- Participar da análise das necessidades de formação dos professores e fazer sugestões para a elaboração do plano de formação coletiva e individual das instituições;
- Ajudar as instituições e as equipes pedagógicas no trabalho de análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas<sup>5</sup>.

Fica claro, portanto, que, tanto no Brasil como no exterior, quando a figura do coordenador pedagógico existe, entende-se ser sua tarefa assegurar a qualidade do processo educativo oferecido pelas escolas à população, fazendo isso, sobretudo, por meio do acompanhamento e da formação continuada dos professores. No entanto, nas escolas brasileiras, essa concepção de formação contínua do docente – realizada nas escolas mediante a ação do coordenador pedagógico – tem sido adotada nas políticas públicas de formação, observando a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele.

Dessa maneira, perde-se o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador uma vez que ele se vê obrigado a seguir as determinações políticas assumidas pelos governos federal, estadual ou municipal. Com isso, não só ele perde sua independência como contribui para a alienação do trabalho docente ao assumir, sozinho, a coordenação pedagógica da escola, relegando os professores à função de executores de ações que lhes são externamente impostas (SÁ et al., 2001). Além disso, quando o coordenador é eleito por voto dos professores, nem sempre os descontentes aceitam sua liderança, notadamente quando ele carece de formação inicial sólida e/ou experiência de ensino. Por último, a postura do coordenador muitas vezes não é compatível com o que se espera de uma escola democrática, na qual se apregoa uma liderança que reconheça os professores e se apoie nas ações pedagógicas junto aos alunos e nas formativas junto ao corpo docente. Talvez, como bem aponta Domingues (2009, p. 203), os coordenadores pedagógicos brasileiros ainda não tenham construído:

...uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação; na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como

---

<sup>5</sup> Esses dados encontram-se disponíveis no site <http://www.elul.ulaval.ca/sgc/pid/6403>. Acesso em: 13 de novembro de 2010.

sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica; e, na formação como intradeterminada pelos docentes, também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação.

### **1.3.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO MEIO DE FORTALECER E LEGITIMAR A ESCOLA COMO UM LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E PERMANENTE PARA TODOS NELA PRESENTES**

Há processos de formação continuada de professores que consideram outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, que é importante e deve estar associado ao apoio externo nos processos formativos. Dito de outro modo, a aceitação das mudanças propostas nos cursos de formação continuada requer uma organização minimamente estável do contexto em que o professor atua (respeito, colaboração e participação) bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. De igual modo, a participação dos professores é desejável e central durante todo o processo formativo, desde seu planejamento, passando pela execução e chegando à avaliação dos resultados. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou de assessores externos.

Assim, em oposição às tendências de formação continuada individualizadas, que se centram na figura do professor, existem os modelos nos quais a formação continuada é concebida sempre em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Essa perspectiva é denominada aqui de colaborativa. Nela, os professores reúnem-se para estudar, para fazer análise curricular e propor modificações nos conteúdos trabalhados em cada ano e nível, para elaborar e realizar pesquisas e avaliações internas e assim por diante. Essa modalidade de formação continuada assume que há, por parte dos professores, questionamento constante acerca de sua prática pedagógica, de modo que privilegia a interação nos próprios locais de trabalho. É aí que o corpo docente deve, em conjunto, definir o tipo de formação que almeja, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Desse modo, a formação continuada deve ocorrer primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional.

A expectativa dessa vertente é promover, via colaboração entre pares, uma discussão rica acerca dos vários fatores da profissão docente, que, por aumentar a consciência acerca de seus aspectos críticos, incentiva também a experimentação didática, o uso de novas estratégias de ensino e a adoção de uma organização mais

eficiente da prática docente. Além disso, espera-se que a reflexão e a discussão entre pares sejam capazes de estabelecer um clima de confiança, que permita o entrosamento de docentes com diferentes níveis de experiência, lecionando matérias distintas em diferentes níveis de ensino. Pode-se dizer, portanto, que o foco está em fazer da escola uma “comunidade de aprendizagem” (FULLAN; GERMAIN, 2006), na qual se observe e se fale acerca do que se faz e, especialmente, na qual o que foi observado converta-se em *feedback* para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que a formação profissional esteja ligada à busca de aprimoramento pessoal, como nos primeiros modelos, essa corrente reporta-se, mais de perto, às mudanças que se fazem necessárias – ou que já se encontram em andamento – no plano institucional. Alguns de seus resultados são utilizados como argumentos cruciais para endossar essa visão: um maior comprometimento dos docentes em inovar e em experimentar mais; uma coordenação mais eficiente do trabalho realizado intra e interséries, uma sólida articulação dos diferentes níveis de ensino em uma mesma organização escolar; maior empenho em suprimir – ou alterar drasticamente – procedimentos de ensino que não contribuem nem para motivar nem para provocar nos alunos as aprendizagens pretendidas.

O desenvolvimento profissional, dizem os que endossam essa visão, não pode ficar circunscrito ao domínio pessoal e utilitário. Só faz sentido propor programas de Formação Continuada se eles forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela. Essa não é, de maneira alguma, uma tarefa simples. As expectativas são pretensiosas por buscarem alterar a própria mentalidade do professorado, incidindo nas políticas de contratação, acompanhamento e avaliação de docentes, que devem se pautar pela obtenção de determinados resultados, definidos mediante acordos estabelecidos entre os sindicatos da categoria, os representantes dos sistemas de ensino e, em especial, a comunidade que se beneficia das escolas.

Essas mudanças podem implicar alterações nas relações dos professores com outros profissionais atuantes no espaço escolar, na medida em que as muitas e contraditórias demandas aí presentes vão se definindo e sendo solucionadas. Ora, mudanças não são eventos singulares: elas, em geral, ocorrem em cascata e, por essa razão, precisam ser administradas simultaneamente. Desse modo, além de delinear, executar, acompanhar e avaliar as modificações que o coletivo profissional quer imprimir em sua atuação profissional, os professores precisam também aferir seu impacto na escola como um todo, aprendendo, sobretudo, a negociar conflitos

e discordâncias, evitando acordos rápidos e simplistas que não constituem, de modo nenhum, uma solução. Quando tais problemas aparecem, é necessário que os conflitos sejam explicitados, mesmo que gerem incertezas e rupturas nos grupos envolvidos e promovam a sensação de ameaça e de desequilíbrio. Se os profissionais da escola souberem ser esse um passo necessário para passar de um estado insatisfatório para outro, mais gratificante, no qual se alcança uma visão compartilhada acerca do que se espera da escola e do que é preciso fazer para atingir esse fim, conflitos e incertezas serão devidamente apreciados.

Daí a necessidade de não se contentar com um desenvolvimento profissional de caráter meramente técnico ou instrumental. É preciso promover também a sensibilidade política e ética, condição para que se perceba que o mundo docente ultrapassa, em muito, as paredes da escola. Conhecer de perto o macrocontexto em que se atua significa perceber que as iniquidades e as disfunções presentes na escola fazem parte da sociedade mais ampla e são dela apenas manifestações. Conhecer as vicissitudes da escola – e empreender nela as mudanças necessárias – pode levar os professores a combater também os problemas da sociedade, sua injusta distribuição de riquezas e de poder.

Existe, dessa maneira, um imenso rol de tópicos a serem tratados em programas de formação profissional de docentes, que vão desde aqueles que se referem ao microuniverso da sala de aula até os assuntos mais abrangentes, que envolvem teorias e sistemas educacionais e, ainda, sua articulação com as questões econômicas, políticas e sociais do mundo atual, globalizado. Tudo isso mostra que a formação de professores está longe de ser um campo bem delimitado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, frente a distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional, passíveis de ser escolhidos com base em uma análise cuidadosa dos resultados que alcançam.

Um dos principais defensores da abordagem colaborativa é Fullan (1993), para quem a área de desenvolvimento profissional de professores tem apresentado resultados muito aquém dos esperados. Os fatores identificados como responsáveis por esse desempenho insatisfatório são a falta de base teórica e, conseqüentemente, de foco nas ações voltadas para o aprimoramento docente e, ainda, o fato de os programas de desenvolvimento profissional não irem além da frequência a cursos e seminários, cujos conteúdos não se articulam às necessidades postas pelo exercício da profissão. Segundo Fullan (1995a), algumas ações podem reverter esse quadro. A primeira delas consiste em entender melhor quais são os

propósitos da Educação, que carrega em si quatro imperativos morais, a saber, as tarefas de:

- Formar criticamente as crianças e os jovens, desenvolvendo nelas um senso de verdade, de beleza e de justiça que sirva de critério para que possam julgar as virtudes e imperfeições de sua sociedade e de si mesmos (GOODLAD et al., 1990, p. 48);
- Oferecer acesso ao conhecimento socialmente construído, pois cabe às escolas levar as gerações mais jovens a se apropriarem dos saberes já constituídos acerca do mundo físico, biológico, sociocultural e psicológico, impedindo que atitudes, crenças ou práticas preconceituosas ou equivocadas impeçam o bom exercício de seu papel social;
- Assegurar que professores e alunos relacionem-se de maneira saudável e produtiva, de modo que o ensino se pautem pelo conhecimento, pela compreensão e pela sensibilidade acerca das condições de aprendizagem dos alunos;
- Promover o processo de atualização institucional, colocando as escolas em compasso com as demandas de seu tempo.

Fullan (1993) conclui ser preciso construir um novo conceito de desenvolvimento profissional, no qual o termo passe a significar aprendizagem contínua dos docentes, para que eles ofereçam a seus alunos um ensino sempre melhor. Assim conceituado, o desenvolvimento profissional busca aprimorar os conhecimentos e a atividade dos professores para ampliar os horizontes de alunos que vivem sob circunstâncias muito complexas que, pode-se dizer, chegam mesmo a ser caóticas. Fullan (1995a) entende que é imperativo tornar a noção de "aprendizagem contínua" intrínseca à cultura das escolas. Nesse sentido, Nias et al. (1992) afirmam ser fundamental que as escolas partilhem algumas crenças, como as seguintes: a) é sempre possível fazer mais e melhor; b) a autocrítica é parte do processo de melhoria profissional; c) reconhecer uma prática pedagógica de boa qualidade é uma virtude a ser cultivada; e d) sem disposição para aprender, não se consegue realizar o que precisa ser feito. Uma análise mais aprofundada dessas crenças revela que elas reconhecem o quão complexo é o ofício de ensinar e apontam, justamente por isso, para a necessidade de uma oferta constante de apoios e auxílios para bem realizá-lo. Desse modo, esforços devem ser investidos na escola como um todo e não apenas na atividade dos professores, pois a tarefa é maior do que se supõe: não se trata de transformar pessoas, mas sua cultura.

Nias et al. (1992) também apontam o quanto é necessário articular a formação inicial e a continuada, coordenando as estratégias utilizadas. Nessa direção, Fullan (1995a, p. 256) cita Sarason (1993):

...será pedir muito aos programas de formação docente que preparem seus estudantes para um "mundo real", o qual eles devem entender e procurar transformar, se é que como pessoas – e como profissionais – pretendem não apenas sobreviver, mas, sobretudo, crescer?

Fullan (1995a) entende que as habilidades de colaboração e de aprendizagem contínua são aspectos centrais a serem desenvolvidos pelos professores, mediante parcerias estabelecidas entre universidades, escolas e sistemas educacionais. Atuando em conjunto, torna-se possível, segundo o autor, desenvolver culturas escolares que ofereçam apoio a professores diferentes, em momentos distintos do ciclo profissional. Um exemplo desse tipo de parceria é o projeto Consórcio de Aprendizagem, iniciado em 1993, em Toronto, Canadá. A meta desse consórcio é aprimorar a qualidade da educação para alunos de escolas e de universidades – capacitando os professores e as duas instituições – e, ao mesmo tempo, levar os sistemas educacionais e o corpo docente das faculdades de educação a oferecer auxílio e suporte constante para as melhorias já implementadas e para que se alcancem as que ainda não o foram. Espera-se, desse modo, que seja possível promover o desenvolvimento profissional das escolas (DPE), ou seja, que as escolas constituam modelos de excelência e centros de investigação, por meio da colaboração permanente entre sua equipe e o pessoal das universidades. Cabe ressaltar, no entanto, que as principais diretrizes e linhas mestras dessa abordagem ainda não se encontram plenamente desenvolvidas, merecendo maior dotação de recursos nas políticas públicas e maior atenção por parte dos pesquisadores. Talvez, assim seja possível gerar subsídios que possam respaldar a ação dos professores nas unidades escolares, além daquela de seus respectivos gestores, da administração pública e, notadamente, a das universidades.

## **2. INCURSÕES GOVERNAMENTAIS RELATIVAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL**

O objetivo deste capítulo é oferecer um panorama geral do cenário das políticas educacionais a partir da década de 1990 a fim de contextualizar a leitura dos principais achados desta pesquisa. Decidiu-se começar pelos anos 1990 pelo fato de eles constituírem um período marcado por muitas mudanças educacionais tanto no cenário internacional quanto no nacional. Em relação ao primeiro, cabe

destacar dois eventos: a Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Banco Mundial e que teve lugar em Jomtien, na Tailândia (Unicef, 1990). Essa reunião foi precedida por reuniões preparatórias em diversos países, inclusive o Brasil, e em diferentes regiões do mundo. O segundo evento foi a reunião de Nova Déli (Conferência Mundial de Educação para Todos), em 1993, na qual se reuniram os nove países em desenvolvimento com maior contingente populacional – Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Na Conferência de Jomtien, os países presentes, reconhecendo que a Educação é um dos direitos fundamentais dos homens, estipularam os seguintes objetivos para ela: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade. Para tanto, os países signatários centrariam seus esforços na aprendizagem, bem como ampliariam os meios e o escopo das ações da Educação Básica, desenvolvendo uma política contextualizada de apoio, capaz de mobilizar recursos e fortalecer alianças em todos os níveis, demandando, inclusive, a solidariedade internacional (Unesco, 1993). Na reunião de Nova Déli, os representantes de governo assinaram um termo no qual se comprometiam com o esforço de atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos (crianças, jovens e adultos) e com a universalização da educação fundamental.

O Brasil, que participou desses dois eventos, endossou as recomendações neles feitas. Em consonância, portanto, com os compromissos assumidos e de acordo com as demandas nacionais, foi empreendida uma série de reformas que, privilegiando o ensino fundamental, implicaram uma nova regulação educativa, na qual três aspectos destacavam-se: a gestão local, o financiamento por aluno e a avaliação dos resultados escolares. Coube ao MEC coordenar a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual se delineavam as diretrizes para que se pudesse oferecer, com equidade, um ensino fundamental de boa qualidade. Nele, uma nova visão de Educação era apresentada, buscando articular aspectos estratégicos distintos, como a formação dos professores, o desenvolvimento institucional, a gestão e os incentivos a serem dados ao ensino-aprendizagem. Balizavam as propostas algumas experiências em andamento em vários países da América Latina e também medidas tomadas em países desenvolvidos para aprimorar seus indicadores educacionais. As principais reformas educacionais repercutiram fortemente nos estados e municípios e chegaram,

inclusive, até as escolas, com implicações para o professorado. Serão descritas inicialmente, de forma mais abreviada, as medidas que compuseram as reformas da década de 1990 no Brasil, para, em seguida, centrar a atenção naquelas atinentes à Formação Continuada de professores.

## **2.1. O NOVO PAPEL DO GOVERNO FEDERAL**

De acordo com a Constituição brasileira, votada em 1988, os municípios ficaram responsáveis, preferencialmente, pela Educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental, e os estados, pela oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Essa decisão do Congresso brasileiro pretendia dar fim a um sistema no qual as responsabilidades de estados e municípios não eram claras, com os níveis de governo se sobrepondo uns aos outros. Dessa forma, os gastos das diferentes esferas administrativas eram muito desiguais e implicavam desigualdades na qualidade dos serviços educacionais oferecidos. Ao Governo Federal caberia o papel de articulação entre os entes federados, de realizar políticas integradoras e cuidar das Diretrizes Curriculares Nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN -, de dezembro de 1996, consolidou o papel do Governo Federal na coordenação e na formulação de políticas nacionais de Educação para que fosse possível assegurar a todos os estudantes brasileiros um ensino de boa qualidade, em condições de equidade.

### **2.1.1. FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO (FUNDEF)**

A Constituição Federal de 1988 tem sofrido várias alterações desde sua promulgação até os dias atuais. Merece destaque, dentre tais mudanças, a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que entrou em vigor após regulamentação em lei, em 1998. Por meio dela, alterou-se a estrutura de financiamento do ensino fundamental no país, adotando uma nova sistemática para a redistribuição dos recursos destinados a esse nível de ensino. Se a Constituição estipulava que 25% da receita de estados e municípios deveriam ir para a Educação, a Emenda Constitucional nº 14 determinou, por sua vez, que 60% desses recursos - ou 15% do total arrecadado por meio de impostos estaduais e municipais - ficassem reservados exclusivamente ao ensino fundamental. Esse montante, que compõe o fundo de natureza contábil, é redistribuído para ser utilizado entre estados e municípios de acordo com o número de alunos atendidos em suas respectivas redes de ensino.

O MEC estipula o valor do gasto aluno/ano para o país a fim de reduzir as disparidades existentes entre estados e no interior de cada um deles, por meio do financiamento público do ensino fundamental. Se esse limite não puder ser alcançado, o Governo Federal complementarará os gastos estaduais e municipais. Com a proposição da emenda, havia, ainda, a pretensão de que o Fundef impactasse positivamente o mercado de trabalho para professores, na medida em que 60% de seus recursos foram destinados ao pagamento dos salários dos docentes. Essa medida deveria ter, em especial, maior efeito nas regiões mais pobres do país (as regiões Norte e Nordeste), valorizando a profissão. O Fundef levou a uma descentralização da educação em termos financeiros, administrativos e pedagógicos, com a União repassando novas incumbências a estados, municípios e, inclusive, escolas, que se viam, agora, encarregados de novos papéis. Por um lado, essa situação promoveu, nos entes federados e, particularmente, nas escolas, uma maior autonomia administrativa, ao requerer uma melhor gestão dos recursos financeiros; de outro, exigiu que elas oferecessem uma Educação de boa qualidade, a ser aferida por meio do rendimento escolar dos alunos. Criou-se, assim, paralelamente, um sistema nacional de avaliação, iniciativa seguida de perto por muitos estados, caso, entre outros, de Ceará, São Paulo e Minas Gerais e, mais recentemente, Acre.

O Fundef requeria, ainda, que estados e municípios elaborassem um plano de carreira para seus respectivos professores, no qual fossem estimuladas a formação e a certificação daqueles que lecionavam sem a devida habilitação, ações que poderiam ser financiadas, por um período de cinco anos, com os recursos desse fundo. Os sistemas de ensino municipais deveriam ser, segundo as expectativas, os principais beneficiários do Fundef, na medida em que a transferência de recursos permitiria um aumento significativo nos gastos por aluno e um aumento nos salários dos docentes (BRASIL/MEC, 2000). A implementação do Fundef teve efeitos benéficos e outros nem tanto. A participação dos municípios na oferta de vagas no ensino fundamental, notadamente em suas séries finais, de fato aumentou. Além disso, o fato de se ter condicionado o repasse dos recursos às matrículas levou estados e municípios a tentarem atrair e/ou reter seus alunos, oferecendo-lhes, por exemplo, transporte escolar. Mais tarde, com a ampliação desse fundo para toda a Educação Básica, consolidando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o MEC manteve em vigor as formas anteriormente previstas de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço. No entanto, as diferenças existentes entre esses entes federados não foram superadas, dado que ainda persistem grandes disparidades

entre eles tanto nas modalidades de contratação como na remuneração dos docentes (BRASIL/MEC, 2011; SENNA, 2008).

### **2.1.2. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DAS REDES DE ENSINO**

Em sintonia com seu novo papel, o Governo Federal entendeu ser importante contar com informações educacionais, capazes de orientar a elaboração de suas políticas. Desse modo, o MEC estabeleceu um sistema de informação educacional no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), instituição fundada em 1937, e que foi totalmente reestruturada para assumir a função de realizar levantamentos estatísticos. Em 1990, implantou-se o primeiro sistema de avaliação do rendimento escolar de alunos brasileiros: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que, desde então, recolhe informações junto a uma amostra representativa da 4ª à 8ª série do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio no país, acompanhando a aprendizagem dos alunos e analisando os fatores que nela incidem. Em 1996, o Inep acolheu a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional do Ministério da Educação, que se ocupava de, em intervalos variados, coletar dados censitários de escolas, professores e instituições de ensino superior. O Inep passou, ainda, a empreender estudos relativos aos gastos e ao financiamento da educação, entendendo serem eles centrais para a distribuição de recursos e a avaliação de programas. Implantou-se em 1998 o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de caráter opcional, a ser realizado por alunos que estiverem finalizando o ensino médio. Os resultados por instituição, nível de ensino e disciplinas passaram a constituir insumos cada vez mais importantes para que o MEC construa uma política em que estados, municípios e escolas se responsabilizem pela qualidade da oferta educacional.

Para avaliar a qualidade dos cursos da Educação superior, criou-se o Exame Nacional de Cursos, aplicado obrigatoriamente aos alunos em fase de conclusão de seus estudos como condição para receber o diploma de graduação. Ele possuiu oito edições que foram realizadas anualmente pelo Inep entre os anos de 1996 e 2003. O objetivo da avaliação era ranquear as instituições de ensino superior exigindo a qualificação das mais mal avaliadas por meio de medidas como a contratação de mestres e doutores, melhorias em instalações de laboratórios e bibliotecas, entre outras. A reincidência de um curso nas piores classificações poderia causar seu fechamento pelo MEC. Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia

todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações, dentre outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), avaliação dos cursos de graduação<sup>6</sup> e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e das instituições de Educação superior no país.

Os resultados dos vários exames nacionais têm ficado muito aquém do esperado em comparações internacionais e avançado muito lentamente ao longo do tempo. É bem verdade que o acesso às séries iniciais do ensino fundamental foi, com a expansão da Educação Básica, praticamente universalizado. Permanecem, no entanto, problemas graves no que concerne à aprendizagem de conhecimentos e habilidades previstos para cada etapa da escolarização e, ainda, déficits de atendimento nos demais anos da escola básica. Esse quadro revela que há ainda um longo caminho a ser feito para que o sistema educacional brasileiro consiga superar as desigualdades educacionais nele presentes, as quais apenas reiteram as desigualdades socioculturais e econômicas que marcam a sociedade brasileira (BONAMINO; FRANCO, 1999; INEP, 2011).

### **2.1.3. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)**

Ao salientar a importância de oferecer a todos os estudantes uma formação básica comum, a LDBEN reafirmou a responsabilidade de a União oferecer diretrizes que possam orientar os currículos da Educação Básica e determinar quais são seus conteúdos mínimos. Indicou, ainda, que a organização curricular deve ser flexível ao lidar com seus vários componentes, enfatizando a necessidade de uma base nacional comum, que possa ser complementada por outra, de caráter diversificado, no âmbito dos sistemas estaduais e municipais e, também, em cada escola. Assim, foi proposto que, na escolaridade básica, os alunos devem estudar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e a realidade social e política, notadamente no que tange ao Brasil. Adicionalmente, a Arte, a Educação Física e, no mínimo, uma

---

<sup>6</sup> Para aprimorar a qualidade do ensino superior, o Governo Federal introduziu, em 1997, uma legislação que condiciona a continuidade do funcionamento das instituições de ensino superior (IES) à aprovação em um novo credenciamento e reconhecimento a cada cinco anos. O MEC avalia os diversos cursos em termos de qualificação do corpo docente, organização pedagógica, condições físicas e acadêmicas propícias e condizentes com sua proposta educativa. Visitas locais de especialistas também são realizadas com o intuito de tecer recomendações sobre cada curso, as quais devem ser incorporadas pelas instituições e detalhadas em relatório. Busca-se, com isso, imprimir um caráter avaliativo contínuo ao credenciamento das IES no país e ao reconhecimento dos cursos.

língua estrangeira moderna (após a 5ª série) foram alçadas à condição de componentes curriculares obrigatórios. O MEC, elaborou, então, os PCNs, ressaltando, neles, a importância de auxiliar os estudantes a: (i) aprender de maneira autônoma; (ii) construir um pensamento crítico e (iii) desenvolver habilidades para solução de problemas. Na condição de temas transversais, os PCNs incluíram a ética, o meio ambiente, a democracia, a diversidade cultural e a orientação sexual, assuntos que, por dizerem respeito à vida cotidiana, devem ser trabalhados por todos os docentes em suas respectivas disciplinas (BRASIL/MEC, 1997).

#### **2.1.4. LIVROS DIDÁTICOS**

Em 1996, o Governo Federal tomou a decisão de formar painéis de especialistas para analisar os livros e materiais pedagógicos disponíveis no mercado editorial brasileiro, e os resultados obtidos foram disponibilizados para escolas e docentes de acordo com os critérios definidos pelos especialistas. Procurou-se, desse modo, seguindo o pressuposto da descentralização, que a escolha desses materiais fosse feita pelos próprios professores. A ideia era propiciar critérios claros de orientação na compra dos livros didáticos a fim de alcançar uma melhoria em sua qualidade. Assim, essa avaliação veio a pautar as aquisições do MEC para a distribuição de livros e materiais didáticos aos estados e municípios.

#### **2.1.5. CLASSES DE ACELERAÇÃO**

O problema do fracasso escolar foi uma constante a marcar o ensino brasileiro. As sucessivas repetências ao final dos anos letivos, além de levarem à evasão precoce de alunos, desmotivavam-os e aumentavam a probabilidade de insucesso nos estudos. Em 1998, a questão da defasagem idade/série era grave em magnitude, notadamente no ensino fundamental, no qual a entrada tardia, em faixas etárias não esperadas, agravava o problema. Essa era uma situação na qual se somavam prejuízos pessoais e sociais ao custo financeiro, levando, ainda, a um emperramento do fluxo escolar, com congestionamento nas séries iniciais e ociosidade nas finais (PRADO, 2000). Como a LDBEN permitia o emprego de formas mais flexíveis de organização escolar (como a constituição de ciclos de aprendizagem), foi desenvolvido um amplo programa com o objetivo de “acelerar” a aprendizagem dos alunos, buscando reintegrá-los à série adequada a sua idade. Diferentes estados da federação adotaram programas de aceleração de aprendizagem, sem que nenhum deles fosse alvo de avaliação formal. A passagem pelos programas de aceleração, ainda hoje uma medida controversa, tem sido vista

como um dos principais responsáveis pelo aumento na demanda de vagas no ensino médio (PLACCO et al., 1999).

#### **2.1.6. QUALIFICAÇÕES DO PROFESSOR E PLANOS DE CARREIRA**

A LDBEN estipulou – como forma de melhorar a qualidade do ensino – que todos os professores leigos em exercício fossem devidamente certificados até 2001 e que até 2007 os novos professores do ensino fundamental tivessem cursado o ensino superior. Previa, ainda, que todos os docentes fossem selecionados mediante concurso público, tendo o direito de aprimorar sua formação inicial durante o horário regular de trabalho, implicando, portanto, remuneração. A carga de trabalho docente não poderia exceder 40 horas semanais, nas quais estavam incluídos: tempo para estudo individual, participação em reuniões de equipe, planejamento e avaliação. Por fim, a LDBEN requeria que estados e municípios (e, também, o Distrito Federal) se preocupassem em propor um plano de carreira para o magistério que incorporasse tais disposições.

#### **2.1.7. FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES**

A partir de 1998, o MEC procurou identificar modalidades de Formação Continuada de professores que permitissem a implementação adequada dos PCNs. Para que fosse possível, fez-se necessária uma ampla e aberta reflexão a respeito da função docente, da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos professores, que resultou na proposta de uma nova estratégia para a formação docente, pautada em competências: os Parâmetros Curriculares em Ação. A proposta desse projeto era incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos. Outro aspecto a ser mencionado é que a substituição do Fundef pelo Fundeb.

O Fundeb manteve em vigor as formas anteriormente previstas de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e ao aperfeiçoamento profissional em serviço. A criação desse fundo, como bem destaca Gatti (2008, p. 64), ofereceu, “pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço” não titulados que exerçam funções nas redes públicas.

Nesse quadro de ações políticas, a oferta dos programas de formação continuada intensificou-se nas últimas décadas, com base em dois tipos de

demanda: a universalização do ensino e a necessidade de ampliação do quadro de professores. As SEs entenderam que a Formação Continuada, ao complementar as lacunas de conhecimento teórico e, também, de estratégias pedagógicas que os professores traziam de sua precária formação inicial, permitiria assegurar um melhor desempenho dos profissionais em exercício nas redes públicas de ensino. Essa constatação – a de que a formação inicial dos docentes é deficitária – levou a Formação Continuada a assumir um caráter compensatório (RIGOLON, 2007), semelhante ao postulado nas abordagens do déficit. Com esse propósito, em especial no final da década de 1990, foram concebidos vários programas de capacitação docente, dentre os quais vale mencionar os seguintes: o Programa de Capacitação de Professores – Procap, realizado em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada – PEC, oferecido inicialmente pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, posteriormente, oferecido às redes municipais paulistas (PEC-Municípios); o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo MEC para formar os professores leigos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o Projeto Veredas, resultante da parceria entre o governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior (GATTI, 2008).

A formação continuada no Brasil foi também vista como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, sobretudo no que tange à alfabetização nas séries iniciais (RIGOLON, 2007, p. 15). A maioria dos cursos de formação continuada, promovidos ou apoiados pelo MEC, pretende combater o fracasso escolar e reduzir os índices de reprovação. Em um momento mais recente, as ações no âmbito das diversas secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatória das lacunas de formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos. Há, também, a preocupação em viabilizar ações de formação articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, tal como previsto no artigo 67 da LDBEN. Nesse artigo, fica estipulado que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Essas questões refletem os debates acerca da importância e dos desafios da formação continuada.

Tendo em vista as disposições da LDBEN, especialmente seus artigos 8º, 9º, 62 e 64, em 2003, o MEC instituiu, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403, o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: (a) o Exame Nacional de Certificação de

Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; (b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e (c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores. Segundo Gatti (2008, p. 65), essa portaria “deixou claro que o ponto de partida seria um exame nacional de certificação de professores, os debates centraram-se nessa questão”, sendo muitas as manifestações contrárias a essa proposta. Uma subsequente mudança de ministro, algumas questões e propostas nela tratadas foram postas em segundo plano, com outros aspectos sendo enfatizados pela nova orientação na política do MEC.

Em julho de 2004, foi instituída, como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Rede. Com base na preocupação em articular pesquisa e produção acadêmica à formação dos educadores e, ainda, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos por meio de investimentos em qualificação profissional, foi estruturado um amplo processo de interação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, notadamente as universidades públicas e comunitárias. A Rede é formada por centros de pesquisa e desenvolvimento da Educação, pelos sistemas de ensino público e conta também com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC. Estreitar os vínculos entre a Educação Básica e a educação superior e preservar a relação entre a formação inicial e a continuada de docentes foram os pressupostos para estabelecer uma parceria entre as instituições que compõem os centros e os sistemas de ensino, com suas demandas específicas. Dessa parceria, coordenada pelo MEC, resultaram diversos cursos, bem como a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula, no ensino fundamental e na educação infantil. Integram a Rede os Programas Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação<sup>7</sup>, Gestão da Aprendizagem Escolar (GestarII)<sup>8</sup>; e Especialização em Educação Infantil<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Pró-Letramento: mobilização pela Qualidade da Educação é um programa realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, sempre com a adesão de estados e municípios. É destinado aos professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. Os cursos oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais. Sua duração é de oito meses. O MEC elabora as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos, a proposta de implementação e, ainda, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, sem mencionar a formação dos orientadores/tutores.

<sup>8</sup> Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II), financiado pelo Fundescola, oferece formação continuada aos professores que estão em efetivo exercício, lecionando nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os anos finais do ensino fundamental. A formação possui carga horária de 300 horas para cada área temática, das quais 120 são presenciais e

Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica – Coneb, organizada em Brasília, deliberou o estabelecimento de políticas e programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados. De acordo com esse documento, as políticas e os programas nacionais devem propiciar a criação de polos, como centros de formação de professores, geridos de forma tripartite: universidades, com a participação ativa das faculdades/centros de Educação, dos sistemas de ensino e dos professores da Educação Básica. Esses locais, espaços de formação dos profissionais da Educação, devem ser dotados de bibliotecas e de equipamentos de informática, de modo a permitir a socialização de experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo. A intenção é que o trabalho a ser desenvolvido nos centros de formação gere condições especiais para superar o individualismo presente no magistério e produza, no trabalho docente, novas relações sociais e culturais, que privilegiem o trabalho coletivo (BRASIL/MEC/CONEB, 2008, p. 25).

Em 2009, o Decreto nº 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Sua finalidade é organizar, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica. Prevê apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior”, bem como equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III). No artigo 4º, parágrafo 1º, está previsto que o regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos, formulados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, a serem instituídos em cada estado e no Distrito Federal. A formação continuada, compreendida como um componente essencial da profissionalização docente, deve estar articulada à carreira do magistério e integrar-se ao cotidiano da escola.

No ano seguinte, 2010, a Conferência Nacional de Educação – Conae – procurou discutir, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem apontar os principais aspectos a serem contemplados na construção do novo Plano

---

180 feitas a distância (estudos individuais). O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e procura contribuir para uma maior autonomia do professor em sala de aula.

<sup>9</sup> O Curso de Especialização em Educação Infantil busca atender diretamente professores dos estados e municípios que atuam na educação infantil, propiciando-lhes oportunidades de ampliar e aprofundar a análise das especificidades das crianças de zero a três e de quatro a cinco anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da educação infantil.

Nacional de Educação (BRASIL/MEC/CONAE, 2010). Ênfase foi dada às questões relativas à inclusão, à diversidade e à igualdade, de modo que o documento final salienta dois aspectos: (i) a importância de valorizar a Educação inclusiva, igualitária e acolhedora da diversidade, sugerindo políticas capazes de assegurar, a todos os brasileiros, seu direito a uma educação de boa qualidade; e (ii) a necessidade de que as políticas educacionais se articulem às demais políticas sociais. No que se refere à formação e valorização dos profissionais da Educação, reitera-se a importância de que a formação inicial e a continuada assumam uma postura inclusiva, que respeite as diferenças e reconheça e valorize a diversidade. Salienta que o acesso a essas duas modalidades de formação seja garantido aos professores atuantes na educação de jovens e adultos, na educação no campo e junto aos indígenas, ciganos e quilombolas, entre outras etnias. A implementação de programas que tratem das diferenças e do combate a todas as formas de discriminação e violência recebeu acentuada ênfase, bem como a oferta de especialização/aperfeiçoamento para quem for lecionar em salas de recursos multifuncionais. Por fim, indicou-se a relevância de estudos e/ou aprofundamento que tratem de assuntos como: política de educação ambiental, Língua Brasileira de Sinais – Libras, história da África, culturas afro-brasileiras e indígenas e diversidade étnico-racial, religiosa e de orientação sexual, além dos direitos humanos (LAPLANE; PRIETO, 2010).

Atualmente, está em estudo uma minuta apresentada à Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, com indicações para a construção de diretrizes nacionais para a formação continuada de professores. Nesse documento, duas ações fundamentais são sugeridas para melhor subsidiar as políticas de formação continuada do MEC: (i) o edital da Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica, que contempla, de forma articulada, ações de formação de professores das secretarias do MEC, induzindo alterações importantes na forma de organizá-las e apresentá-las e nas relações entre as Instituições de Ensino Superior – IES, os centros de formação e os professores da rede pública de Educação Básica; e, (ii) a constituição, pela Portaria nº 1.129/2009, do Conselho Gestor da Rede Nacional de Formação Continuada, que deve contar com a participação do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime – e, ainda, com a representação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Se o conteúdo dessa minuta pode ser visto como um esforço para normatizar, de maneira mais clara, a Formação Continuada de professores, não se pode deixar de salientar que ele abre brechas para que haja, no âmbito federal, uma excessiva centralização de ações que a Constituição atribui aos estados e municípios.

O documento salienta que as novas demandas oriundas do Plano de Ações Articuladas – PAR<sup>10</sup> têm exigido o aprimoramento dos atuais programas de formação continuada, bem como novas ações que implicam esforços que vão além da mera organização da oferta de cursos pelas IES. Ressalta, ainda, que a ausência de diretrizes comuns para a formação de professores nas diferentes áreas de conhecimento tem favorecido ações isoladas, fragmentadas e contraditórias no enfrentamento dos problemas da formação. Essa mesma minuta pontua que esforços devem ser feitos a fim de superar a prática da oferta de cursos mediante adesão dos professores. Apesar de esse tipo de ação garantir a diversidade e a variedade de cursos que podem atender a diferentes estágios do desenvolvimento profissional dos professores, ele ocasiona problemas aos gestores municipais, que se veem obrigados a escolher professores que cursarão um ou outro programa, de forma nem sempre vinculada às necessidades dos docentes.

No projeto de lei relativo ao novo Plano Nacional de Educação -PNE, que deverá vigorar nesta década, aproximadamente 20% das metas têm relação direta com a valorização e com a formação dos profissionais do magistério. Reitera-se, dentre outros aspectos, a condição, já posta pelo Fundef e pelo Fundeb, de que seus recursos só podem ser alocados a sistemas de ensino que elaborem seus planos de carreira docente no prazo de dois anos, que todos os professores da Educação Básica tenham nível superior e que metade deles conte com pós-graduação, prevendo-se licenças para essa modalidade de qualificação. O PNE determina também que o rendimento médio do profissional da Educação não seja inferior ao dos demais trabalhadores com escolaridade equivalente. Nesse sentido, é possível afirmar que, atualmente, a Formação Continuada de professores tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no país, lembrando que ainda não é possível avaliar a efetividade das ações propostas.

Como se pode ver, as reformas empreendidas nos anos 1990 incidiram sobre o campo educacional sem que nada tivesse sido pensado acerca de como elas seriam implementadas nas escolas. Assumiu-se que os professores o fariam e que o fariam adequadamente, levando avante o que nelas estava preconizado. Essa seria uma presunção acertada se a formação inicial dos docentes os tivesse preparado, efetivamente, para cumprir seu papel profissional, o que, infelizmente e na maior parte das vezes, não ocorre, como mostram vários estudos (FREITAS,

---

<sup>10</sup> Trata-se de um instrumento criado pelo MEC que busca organizar a atuação dos entes federados no que concerne à política de educação no país. É elaborado pelos municípios de acordo com as suas prioridades. Após a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Governo Federal passou a atrelar o apoio técnico e financeiro à assinatura do plano de metas Compromisso Todos pela Educação, no qual foram fixadas diretrizes como a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade. Todos os 5563 municípios aderiram ao Compromisso e apresentaram seus planos ao MEC. O PAR consiste em um planejamento multidimensional sobre o que deve ser realizado ao longo de quatro anos.

2002, 2007; MACHADO, 2000). Na época, a configuração dos cursos de licenciatura já era muito criticada por não privilegiar a formação para a docência e por não considerar a lógica profissional, ou seja, a organização curricular da formação inicial estruturou-se à parte e desvinculada do próprio ensino. A precariedade da formação inicial tem dificultado em muito que a escola básica cumpra sua função. Além disso, a precariedade da formação concorre, junto a outros fatores, para que o magistério seja também visto como uma semiprofissão, para a qual não se pagam bons salários, não se delineiam planos adequados de carreira e, em especial, que não oferece nenhum atrativo para jovens de boa formação e aspirações profissionais elevadas (TARTUCE et al., 2010; VAILLANT, 2005). Sem uma boa formação inicial, ainda, a Formação Continuada vê-se obrigada a suprir as carências e lacunas com as quais os docentes apresentam-se nas escolas. Nesse sentido, os problemas da primeira impedem que a segunda tenha um olhar prospectivo, que se volte para o desenvolvimento profissional, para a inovação ou, inclusive, para a implementação adequada de novas políticas educacionais. Tudo isso ajuda a compreender por que foi difícil efetivar as reformas dos anos 1990 e por que continua sendo árdua a adoção, nas escolas, das políticas educacionais em décadas posteriores.

## **PARTE II**

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada nas redes públicas de ensino, especialmente no que diz respeito às modalidades e práticas empregadas, implicou visitar as SEs dessas instâncias federativas. O estudo envolveu, assim, 19 órgãos – seis Secretarias de Educação Estaduais e 13 Secretarias de Educação Municipais, das quais seis são capitais e sete municípios de médio ou pequeno porte<sup>11</sup>, distribuídos nas cinco regiões do país (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul).

Orientaram a seleção inicial das SEs os seguintes critérios: inclusão das instâncias estaduais e municipais, variedade de porte e presença das cinco regiões do país. Algumas das SEs contatadas não concordaram em participar da pesquisa ou não viabilizaram sua concretização em tempo hábil para a coleta de dados, o que resultou em alterações na distribuição regional planejada inicialmente. Foi assegurado, junto às SEs participantes, sigilo quanto aos dados nelas obtidos, de

---

<sup>11</sup>Entende-se por municípios de pequeno porte aqueles que têm até 200.000 habitantes e por médio porte aqueles cuja população oscila entre 200.000 e 600.000 habitantes.

modo que se optou por identificá-las por meio de siglas, das quais constam as seguintes informações: se as SEs são estaduais ou municipais, a região do país em que se encontram e, também, o tamanho de seu porte (se capital, cidade de médio ou de pequeno porte). A listagem final das SEs que compõem este estudo é apresentada na Tabela 1.

**Tabela 1.** Identificação das Secretarias de Educação por região do país

Região	Secretarias Estaduais de Educação	Secretarias Municipais de Educação	
		Capital de estado	Municípios de médio ou pequeno porte
Norte	SEN1	SMNcap	-
	SEN2		
Nordeste	SENE	SMNEcap1	SMNEm
		SMNEcap2	SMNEp
Centro-Oeste	SECO	SMCOcap	SMCOp
Sudeste	SESE	SMSE	SMSEp
		-	SMSEm
Sul	SES	SMS	SMSp
		-	SMSm

Antes do início do trabalho de campo, foi solicitada às SEs, por meio de carta, uma autorização para a realização da pesquisa, esclarecendo que a adesão implicaria consentimento para entrevistar pessoas que compunham a equipe de trabalho na área de formação continuada, ocupando cargos de chefia. Na proposta inicial, o estudo abrangeria 20 SEs; no entanto, após ter anuído em participar, uma das contatadas não viabilizou a coleta dos dados de interesse. Tendo em vista o cronograma da pesquisa, não foi possível substituí-la por outra SE.

Em todas as SEs, foram entrevistadas pelo menos três pessoas, dentre elas:

- O(a) secretário(a) de Educação (ou seu representante);
- O(a) coordenador(a) de Formação Continuada (ou o responsável por esse trabalho);
- Um(a) responsável por um projeto, indicado pela SE, como sendo de relevância em sua política de Formação Continuada.

Quando possível, entrevistou-se, também, um representante de uma das escolas da rede de ensino (diretor ou coordenador pedagógico), bem como um representante da instituição parceira, responsável pela elaboração/implementação/avaliação das ações de formação continuada, caso ela existisse.

Foram elaborados instrumentos de pesquisa que norteassem o trabalho de campo. Uma matriz de referência (Anexo I) foi construída, descrevendo os tópicos gerais da coleta de dados, os itens específicos a serem investigados e o detalhamento dos aspectos relevantes de cada um deles, além de quem seria, nas SEs, para cada tópico, o principal informante. Essa matriz deu origem a roteiros de entrevistas (Anexo II), dirigidos aos responsáveis pelos setores já citados anteriormente, trabalhando nas SEs e, eventualmente, nas escolas.

Dada a abrangência da pesquisa, constituiu-se uma equipe de pesquisadores de campo, composta de especialistas pós-graduados, para realizar a coleta de dados. Na primeira fase do estudo, a equipe encarregada da pesquisa promoveu um encontro com o pessoal responsável pelo campo, no qual se apresentaram os objetivos da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados, bem como as informações necessárias sobre como proceder para cumprir esse trabalho. A equipe central da pesquisa também se envolveu na coleta de dados, responsabilizando-se por parte dela.

Os pesquisadores permaneceram três dias *in loco* para que fosse possível completar a coleta de dados, a qual foi realizada, sobretudo, mediante registro cursivo das observações feitas em campo e entrevistas gravadas. Em geral, a receptividade à pesquisa foi muito boa em todas as SEs, que acolheram os pesquisadores de forma atenciosa e gentil. Com base no material obtido (documentos disponibilizados pela SE, registros de campo e transcrição das entrevistas), foi elaborado um relatório detalhado das informações obtidas em cada uma das SEs visitada, obedecendo à ordem especificada na Matriz de Referência. Após a entrega dos 19 relatórios, nova reunião com todos os pesquisadores foi feita, durante a qual se relatou o que cada um considerou peculiar na SE investigada. Uma vez apresentadas essas informações, o grupo buscou identificar, nelas, aspectos semelhantes, contrastantes e, inclusive, contraditórios. Teve início, então, outra etapa de trabalho: a de, com base na leitura dos relatórios, selecionar, sistematizar e analisar os principais achados, tentando indicar as abordagens e as modalidades de formação continuada em prática nas SEs estudadas.

### **3.1. CARACTERIZAÇÃO DAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO**

O contexto e as características das 19 SEs investigadas mostraram-se muito variados, mesmo entre aquelas que pertencem a uma mesma categoria: estaduais, municípios-capitais ou municípios de médio e pequeno porte. As Tabelas 2 e 3 apresentam uma síntese das informações sobre essas redes de ensino.

**Tabela 2.** Características das redes estaduais

<b>Identificação das redes</b>	<b>Número de escolas*</b>	<b>Número de professores*</b>	<b>Jornada de trabalho (horas semanais)</b>	<b>Hora de trabalho coletivo</b>	<b>Centro próprio de formação</b>
<b>SEN1</b>	683	5.914	20	não	não
<b>SEN2</b>	1.017	15.869	20 a 40	não	não
<b>SENE</b>	1.104	27.756	30 ou 40	sim	não
<b>SECO</b>	697	16.573	30	sim	sim
<b>SESE</b>	3.848	97.912	18, 20 ou 40	sim	não
<b>SES</b>	2.119	45.953	10, 20, 30 ou 40	sim	sim

\*Fonte: MEC/Inep/Deed, 2009.

Como é possível observar, as jornadas de trabalho oferecidas aos professores são, nas SEs investigadas, bastante diversas e nem sempre incorporam horas destinadas ao trabalho coletivo fora da sala de aula. A pesquisa mostrou que as horas mensais destinadas às atividades de formação continuada podem abranger de 5 a 35% da jornada de trabalho do professor. Apenas algumas SEs (N = 4) dispõem de horas destinadas exclusivamente à formação em serviço. Possuir centros de formação próprios é, ainda, exclusividade de poucas SEs, muito embora tenha sido constante, nas entrevistas, a intenção de conseguir, em breve, uma sede própria, com características de centros formativos, para o trabalho de Formação Continuada dos docentes.

Dentre as SEs que dispõem desse recurso, a informação dada é a de que os centros de formação oferecem, em geral, boa infraestrutura (presença de biblioteca, sala de informática, auditórios pequenos e grandes, salas para formação, pátio e cozinha) e funcionam de segunda a sábado, assessorados por profissionais da área de Educação e de administração. Ainda em termos de infraestrutura, merece destaque o Centro de Formação Continuada de um município da Região Sul (SMScap), que, mesmo alugado, supre, conforme salientaram os entrevistados, as necessidades postas pelas ações de formação, desde a oferta de refeições até o suporte de materiais pedagógicos, com excelentes espaços para reuniões. Ocupado durante os três períodos, esse centro de formação oferece à noite cursos livres, incentivando ainda a constituição de grupos de estudo, que podem se reunir nesse espaço.

**Tabela 3.** Características das redes municipais

Identificação das redes	Porte	Número de escolas*	Número de professores*	Jornada de trabalho (horas semanais)	Hora de trabalho coletivo	Centro próprio de formação
SMNcap	capital	108	892	25	sim	não
SMNEcap1	capital	348	2.956	20 a 44	sim	sim
SMNEcap2	capital	223	5.291	20 ou 40	sim	sim
SMCOcap	capital	94	3.000	20	sim	não
SMSE	capital	1.975	53.802	30 ou 40	sim	não
SMS	capital	179	9.516	20 ou 40	não	sim
SMNEm	médio	203	1.605	20 ou 40	não	não
SMSEm	médio	144	2.697	40	sim	não
SMSm	médio	43	1.524	20	sim	não
SMNEp	pequeno	109	2.930	20 a 44	sim	não
SMCOp	pequeno	51	862	30	sim	não
SMSEp	pequeno	65	1.234	18 ou 20	não	não
SMSp	pequeno	90	2.552	10, 20, 30 ou 40	não	não

\* Fonte: Dados fornecidos pelas SEs municipais.

A SEE da Região Centro-Oeste (SECO) destaca-se pela institucionalização, em 1997, de Centros de Formação de Professores, que se distribuem em polos propagadores das políticas, dos programas e das diretrizes propostos e discutidos pelos setores educacionais. Atualmente, são 15 centros de formação de professores, todos estrategicamente localizados para bem atender às necessidades educativas de todo o estado. Em documento, essa SE explica que “os Centros de Formação de Professores são importantes articuladores e executores da formação inicial e continuada nas redes públicas de ensino, promovendo valiosos espaços públicos de encontro e intercâmbio de ideias e aprendizagens”. É preciso apontar também que foram encontrados centros de formação que, a despeito de disporem de boa infraestrutura, ainda não estavam adequadamente organizados como polos efetivos de estudos e de formação continuada de docentes. De fato, eles oferecem, basicamente, salas de aula voltadas para ações pontuais ou para cursos formatados pelas SEs e oferecidos aos docentes neles interessados.

De um modo geral, as redes municipais de Educação responsabilizam-se pela Educação infantil e pelos anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano). As redes estaduais, por sua vez, ocupam-se, prioritariamente, dos anos finais do ensino fundamental – EF – e do ensino médio – EM. A Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma das modalidades do ensino fundamental, não é ofertada em todas as SEs. De acordo com elas, a oferta de Formação Continuada dirige-se a todas as modalidades de ensino, sendo os anos iniciais do ensino fundamental considerados prioritários. Constituíram exceções uma SEM da Região Sudeste

(SMSEp), que não dá ênfase a nenhuma modalidade de ensino, e outra, da Região Nordeste (SMNEcap1), que, em 2010, centrava seus esforços na Educação infantil.

De acordo com as SEs estudadas, as verbas destinadas à Formação Continuada podem ser provenientes delas mesmas, de parcerias estabelecidas com o MEC ou com outras instituições públicas ou privadas. Dessa maneira, foi encontrada uma grande variedade: muitas SEs possuem verbas próprias, complementadas pelas do MEC e/ou por outros tipos de parcerias, como a realizada com o Banco Mundial. Há, também, parcerias das SEEs com as SEMs, buscando compartilhar despesas para minimizar custos. Em um caso, por exemplo, encontrado na Região Norte (SEN1 e SMNcap), esse tipo de parceria tem obtido sucesso por ter permitido: a) elaborar a matriz curricular do ensino fundamental I; b) conceber e aplicar uma avaliação externa para os alunos; e c) financiar especialistas para as ações de formação continuada. Além disso – e em razão dessa parceria –, comunidades isoladas podem ser atendidas.

Os recursos do MEC são disponibilizados de várias formas para as SEEs e SEMs: por meio do Fundeb, do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – e do PAR. De modo geral, as verbas disponíveis, segundo os entrevistados, foram consideradas suficientes. Na maioria das SEs visitadas, os recursos financeiros não foram apontados como um fator que pudesse comprometer o processo de formação continuada. No entanto, há ressalvas. A coordenadora do ensino da SEM da Região Norte (SMNcap), por exemplo, destaca que as escolas de sua rede não recebem verbas do MEC e questiona a ajuda financeira dada pela União.

No entender da entrevistada, quando os municípios recebem verbas para as ações de formação continuada, elas se encontram vinculadas às ações em que as universidades estão envolvidas:

Isso me preocupa, porque eu acho que o MEC não deveria vincular a Formação Continuada dos municípios, das escolas de sua rede, à obrigatoriedade de elas serem feitas pelas universidades. Se está dando certo, a Secretaria tem o direito de fazer as formações continuadas tal como ela vem fazendo: melhorando e ampliando.

Por outro lado, há aquelas SEs que elogiam a atual política do MEC, como é o caso de uma da Região Sul (SMSm). A gerente de ensino elogia especialmente os recursos oferecidos para a formação continuada, que foram empregados em programas especiais dessa SEM. Ela também informa que não havia dificuldades financeiras para o desenvolvimento de trabalhos dessa natureza.

Os profissionais que, nas SEs, são responsáveis pela ação de formação continuada do MEC recebem bolsa para coordenarem seus projetos, caso, por exemplo, do Pró-Letramento e da Escola Ativa; ao passo que aqueles da própria SE ou os coordenadores pedagógicos das escolas, todos considerados também formadores, não recebem nenhuma remuneração por se incumbirem dessas ações formativas: somente salário, com exceção da SEE da Região Centro-Oeste (Seco), na qual existe o cargo de formador.

É importante ressaltar que, além de parcerias para financiar as ações de formação continuada, as SEEs e SEMs estabelecem outras, de vários tipos, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação. De modo geral, essas parcerias são consideradas fundamentais para alcançar os objetivos das SE, como bem aponta a secretária de educação da SEM da Região Centro-Oeste (SMCOP): “É a nossa preocupação com a formação continuada [que gera] parcerias tanto no nível da União quanto no nível do estado”. Com as universidades ou com as IES, são estabelecidas outras formas de trabalho conjunto, por meio de: a) convênios para garantir a formação inicial dos professores, certificando-os em nível superior; b) elaboração, implementação e avaliação de cursos de formação continuada; c) organização de estágios educacionais, de modo a possibilitar a vivência dos alunos dos cursos universitários no cotidiano escolar e aproximar as práticas docentes das discussões realizadas nas licenciaturas; e, por fim, d) disponibilização de espaços físicos das IES para que as SEs realizem neles suas ações de capacitação.

Somam-se às parcerias feitas com as universidades as realizadas com institutos e fundações sem fins lucrativos, bem como com empresas e consultorias privadas. A maior parte dessas organizações oferece serviços que buscam atender às demandas das próprias SEs, ou mesmo capacitar alguns de seus profissionais, para que eles venham a tornar-se agentes multiplicadores junto aos professores das redes de ensino. Há também convênios estabelecidos ora com universidades, ora com outras organizações, cujo intuito é avaliar os cursos de formação continuada para verificar seu impacto na sala de aula e também o dos materiais didáticos, em geral elaborados pelas próprias SEs. Por fim, praticamente em todas as SEs envolvidas no estudo, existem cursos oferecidos pelo MEC.

## PARTE III

### 4. PRINCIPAIS ACHADOS

#### 4.1. VISÃO SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Procura-se, nesta seção, descrever a visão das SEs acerca da Formação Continuada, identificando as ações implementadas para esse fim, bem como as expectativas em relação ao professor que delas participa. No conjunto dos dados coletados, sobressai uma espécie de “consenso discursivo”<sup>12</sup> em relação à visão da Formação Continuada. A importância conferida aos professores e a sua formação na melhoria da qualidade do ensino, a formação vista como eixo articulador das intervenções na escola, as demandas de formação apoiadas nas avaliações de sistema e a necessidade de promover práticas formativas sistemáticas são aspectos constantemente mencionados pelas equipes responsáveis pela formação continuada de professores, nas SEs ouvidas no presente estudo.

Esses modos de referir-se à Formação Continuada não representam apenas palavras, mas também as práticas e as políticas que elas sugerem (NÓVOA, 2007). O “consenso discursivo” adotado na formação de professores está estreitamente relacionado à produção de conhecimento na área e às ações políticas adotadas nas últimas décadas em âmbito nacional e internacional. Esse movimento tem provocado, nas SEEs e SEMs, um olhar mais centrado sobre os professores e as políticas de formação têm assumido relevância estratégica nas ações implementadas pelas redes de ensino, conferindo um papel central aos processos de Educação e chamando à responsabilidade os professores, gestores, coordenadores pedagógicos e formadores.

As SEs consideram a Formação Continuada de seus professores como condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do ensino. A Formação Continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos. É interessante notar como, nos pequenos fragmentos que se seguem, os profissionais das SEs referem-se à formação continuada:

O objetivo, em relação à Formação Continuada, é subsidiar o professor para melhorar sua prática pedagógica, de forma a elevar

---

<sup>12</sup> Expressão utilizada por Nóvoa (2007) no seu texto “O regresso dos professores”, de participação na Conferência “Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida”.

os indicadores de aprendizagem (SMNEp – coordenadora de ensino fundamental).

O nosso maior objetivo é a melhoria da qualidade mesmo, que os professores tenham uma prática pedagógica com consciência, que haja um retorno na aprendizagem dos alunos (SMNEm – Chefe da Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas).

(...) que esse professor que participa da formação possa se tornar um agente multiplicador na escola e que sua prática de ensino seja alterada, resultando, no final do processo, em uma aprendizagem melhor para os alunos, que possa ser mensurada por meio das avaliações externas (SMSEcap – diretora de orientação técnica).

(... que (a formação continuada) possa resultar no desenvolvimento de estratégias e práticas em favor da aprendizagem dos alunos e do conhecimento do próprio professor (Sese – coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica).

Nossos centros de formação propõem projetos visando à qualidade do ensino e da aprendizagem (SECO – Superintendente).

A Secretaria de Educação estabeleceu como meta primordial a melhoria do desempenho/aprendizagem dos alunos, tendo como pilar a formação continuada (SMCOcap – secretária adjunta).

A relevância dada aos professores e a sua formação nos processos de melhoria da qualidade do ensino não constitui um fato novo. Não é recente a centralidade nas políticas educativas conferida aos docentes. Como há a expectativa de que as ações de Formação Continuada produzam alterações positivas nos resultados escolares de seus alunos, notadamente naqueles obtidos por meio de avaliações em larga escala, é recorrente, nos depoimentos, a compreensão de que a formação dos profissionais do ensino é um dos eixos estruturantes do trabalho nas SEs, justamente por constituir uma possibilidade de intervenção na escola. Como bem explica Formosinho (1991, p. 238), o aperfeiçoamento dos professores, por meio de ações de formação continuada, "(...) tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social". Para o autor, o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente, "(...) tem um efeito positivo no sistema escolar ao se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É esse efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores" e que está, também, presente na fala das equipes de formação entrevistadas:

(...) é preciso que as ações formativas cheguem à sala de aula, que o professor seja capaz de se apropriar destes conteúdos, desta metodologia, de toda esta didática, para melhorar o seu desempenho na sala de aula. (SMNcap – coordenadora de ensino).

(...) precisamos ver todo esse conhecimento lá na escola, porque, de fato, é lá que realmente nós vamos medir se os nossos investimentos, as nossas formações, estão acontecendo (SMCOp – Gerente da Divisão de Formação Continuada).

Esses depoimentos ilustram a expectativa de que as ações de formação possibilitem que os conhecimentos adquiridos pelo professor na Formação Continuada tenham impacto na sala de aula. As equipes das SEs, que obtiveram melhoras nas medições do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, atribuem os resultados alcançados às ações de Formação Continuada, apostando que o nível de formação dos professores interfere na aprendizagem dos alunos. Mesmo que as equipes das SEs compreendam que a Formação Continuada não se apresenta por si só como solução para os problemas de qualidade no ensino, há o entendimento de que ela abre perspectivas de aprimoramento para o processo ensino-aprendizagem. Resulta daí a concessão de maior espaço para a construção de ações coletivas que almejem aprimorar o trabalho docente.

Na proposta de formação da SEE da Região Centro-Oeste -SECO, por exemplo, está previsto que ela seja concebida como um espaço de produção e socialização de conhecimento a respeito da profissão docente, de construção de uma gestão democrática, de organização da vida social da comunidade escolar e de seu entorno. Não se entende a Formação Continuada como correção da formação inicial, no mais das vezes precária. Em outra SEE (SEN2), também vigora a compreensão de que as ações de formação não se destinam a preencher os déficits de formação. Essa noção, a de que as práticas formativas buscam o desenvolvimento profissional do educador, foi igualmente observada na fala de coordenadores de formação continuada de duas SEs municipais:

(...) a formação inicial é ponto de partida e não é suficiente. É a formação continuada que vai possibilitar ao professor enfrentar os desafios que ele encontra cotidianamente na sala de aula com seus alunos. E, a cada ano, os desafios não são os mesmos. Só a formação continuada possibilita ao professor ir ampliando e desenvolvendo suas capacidades profissionais, para que seus alunos aprendam mais e melhor (SMNcap – coordenadora de ensino).

(...) a função da formação continuada é também a de criar um espaço de socialização entre os professores, para que um conheça a prática do outro; para que reflitam, para que tenham um direcionamento na questão do planejamento e da rotina de uma sala de aula, para que saibam como lidar com os alunos e com a comunidade em que estão inseridos. A formação aqui está sendo direcionada, pensada, no sentido de apoiar o professor, dizendo da importância de que a gente não tenha o conhecimento como algo cristalizado, entendendo que o conhecimento vai sendo construído diariamente e esse processo de construção também vai se dar no espaço de formação continuada (SMNEp – Gerente de Ensino).

No entanto, mesmo reconhecendo que há uma série de fatores que agem como elementos transformadores do trabalho docente e que é necessário expandir e aprimorar, constantemente, os conhecimentos e as habilidades dos professores, de modo a poderem atender às novas demandas, algumas SEs não deixam de destacar que “a formação inicial deixa um monte de lacunas e estas lacunas precisam ser preenchidas” (SEN1 – diretor de ensino). Note-se como outros depoimentos mencionam a formação inicial:

O papel da formação continuada é o de apoiar diretamente os professores, tentando sanar a deficiência da formação inicial e permitir uma maior experiência na vivência prática, uma vez que saem das universidades e chegam às redes apenas com o embasamento teórico. Ou seja, seu papel é estreitar a lacuna entre a formação inicial e o exercício da docência (SMNEp – Gerente de Ensino).

Os professores mais jovens da rede têm uma formação inicial muito ruim, em todos os sentidos, principalmente, no sentido pedagógico (...) (SES – coordenador de formação continuada).

Na verdade, nós estamos formando (os professores)! A gente chama de formação continuada, mas é quase uma formação inicial. É baixa a qualidade da formação dos professores nos cursos de Pedagogia, demandando muito trabalho na formação continuada (SMSm – diretora de ensino).

Os professores mais jovens chegam à escola sem ter quase noção do que é uma escola e com desconhecimento da área de didática. Alguns desconhecem, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN e nunca ouviram falar na formação inicial, que esse estado teve uma experiência de construção curricular (SES – coordenador de formação continuada).

Esses depoimentos são ilustrativos das críticas dirigidas às práticas formativas dos cursos de licenciatura, salientando a percepção de que há professores que, durante a formação inicial, não aprenderam a dominar, adequadamente, os instrumentos básicos de seu trabalho. Para as SEs, as lacunas na formação inicial desafiam o planejamento e a execução das práticas formativas, repercutindo neles. Critica-se, também, o desconhecimento das IES acerca da rede pública de ensino, bem como a própria configuração dos cursos de licenciatura, no que diz respeito à articulação entre formação específica e pedagógica. A SEE da Região Norte (SEN2) também critica a formação dos gestores de escola, que, em sua opinião, deveriam receber, além da formação pedagógica, outra, em gestão administrativa pública.

Alguns entrevistados também ponderaram que a Formação Continuada parece ter um impacto maior do que a formação inicial no desenvolvimento de características profissionais. E, mais do que minimizar as lacunas da formação

inicial, indicaram que a formação continuada favorece o desenvolvimento de conhecimentos docentes e processos de socialização profissional. Há SEs que entendem que a Formação Continuada não pode ser simplesmente uma ação de vontade do professor: “É um direito do professor e um dever da Secretaria de Educação garantir que o professor continue estudando” (SMNcap – coordenadora de ensino).

É notória, nos discursos e na agenda das políticas educativas das SEs, a preocupação com a Formação Continuada e a importância dada ao papel renovador das práticas formativas. A maioria das SEs tem concebido a formação não como um produto assimilável pelo professor de forma individual, mediante conferências, palestras e cursos. Muitas SEs compreendem que a Formação Continuada não pode se restringir ao domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas e que as práticas formativas oferecidas aos docentes não são apenas tentativas de suprir eventuais falhas na formação inicial: constituem, antes, ações que possibilitam o desenvolvimento profissional e favorecem a gestão escolar. Muitas dessas ações são implementadas com o objetivo de criar espaços e recursos para favorecer práticas relacionais e participativas.

Os dados coletados junto às SEs permitem afirmar que as práticas de formação têm sido aprimoradas. Há um grande esforço em atender às necessidades formativas dos educadores, tentando superar aquelas de caráter isolado, pontuais e de curta duração; entretanto, reconhecer que as concepções, práticas e políticas de formação têm gradativamente evoluído não significa ausência de restrições, limitações e equívocos nem que o impacto das ações de formação tenha obtido os resultados desejados. Trata-se de tarefa complexa, que tem exigido das equipes que promovem a formação continuada ações bastante articuladas.

Algumas SEs estão bem organizadas: constituíram e solidificaram suas políticas de formação e têm uma visão clara acerca da proposta de formação continuada oferecida aos professores da rede. Outras ainda não dispõem de uma política de formação e, portanto, o que oferecem aos professores são algumas modalidades de cursos promovidas ou apoiadas, na maioria das vezes, pelo MEC. No entanto, há o desejo de desenvolver uma proposta de formação para suas escolas, buscando dar continuidade a programas de formação já empreendidos.

As redes que possuem uma política de formação continuada reúnem pelo menos dois aspectos comuns, que podem explicar o avanço obtido por seu intermédio: (i) o processo histórico de continuidade das ações políticas; e (ii) a

valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, com período reservado à formação incluído na carga de trabalho. Oito SEs, sendo quatro estaduais (SECO, SEN1, SESE e SES) e quatro municipais (SMScap, SMNcap, SMCOcap e SMSEm), vêm, ao longo do tempo, construindo e reelaborando sua política de Formação Continuada. Essas secretarias definiram, nos últimos anos, como ação prioritária o processo permanente de desenvolvimento profissional do professor, o que, na maioria dos casos, implicou a criação de dispositivos referentes à formação e à carreira do magistério público.

As equipes dessas SEs tiveram, ainda, a possibilidade de permanecer em suas funções durante sucessivas gestões, algo que assegurou a continuidade de trabalhos e ações. Criou-se, com isso, um círculo virtuoso: a continuidade das equipes de gestão facilita a identificação das necessidades da rede e leva, portanto, a um aprimoramento das práticas formativas. Em uma SEM da Região Sudeste (SMSEm), por exemplo, não só as equipes de gestão são estáveis como também aquelas das escolas, possibilitando, nas palavras da coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental, “dar sequência no trabalho. Então, essa análise, essa continuidade, só foi possível porque os técnicos têm esse percurso de tempo, essa possibilidade de estabelecer metas de curto, médio e longo prazo para a rede”.

Essa continuidade foi ainda observada em uma SEE da Região Norte (SEN1), em que, desde o início dos anos 2000, quando o atual governo tomou posse, a formação continuada foi vista como fundamental. Nas gestões que se seguiram, o trabalho da SE foi intensificado para atender às demandas da rede. A secretária estadual de educação destaca que há um “governo de continuidade e não de continuísmo, pois há novos desafios, novas cobranças. Não dá mais para fazer mais do mesmo jeito: são novas demandas, novas reflexões e novas ações”. Acrescenta que não se pode acomodar: “Algumas coisas precisam ser consolidadas, outras redesenhadas e outras criadas”.

Os relatos das equipes dessas SEs indicam que foi construído um processo no qual a formação continuada foi evoluindo gradativamente, passando de cursos pontuais a programas e ações de duração mais prolongada, fundamentados na identificação das necessidades dos professores. A SEE da Região Centro-Oeste é um bom exemplo, que merece, por isso, ser destacado (ver Boxe nº 1). A metodologia de trabalho implementada na Formação Continuada na rede, segundo a secretária de educação, vem sendo elaborada ao longo dos anos e atualmente “(...) há uma política mais redonda, mais finalizada (...) e, assim mesmo, ela é

aberta à modificação na medida em que a categoria, o grupo, entender que se pode fazer melhor”. Acrescenta que a política de formação do estado começou a ser definida há 12 anos e ressalta que “não é uma política formatada na SE, e sim formatada pela base. A gente ouviu muito os professores”. A secretária também esclarece que “havia muita formação pontual, tipo fazer grandes eventos, palestras, encontros nos municípios-polo. Tivemos também grandes encontros, para 500, 700 pessoas. Nós fomos avaliando, nesse processo, que esses encontros deixavam pouco para os professores”.

Nessa SE, a política e a prática de formação continuada retratam um esforço de estabelecer, para ela, novos modelos relacionais e participativos (IMBERÓN, 2010; SIMÃO et al., 2009). As ações nela desenvolvidas favorecem as interações dos professores, contribuindo para viabilizar contextos colaborativos e para tornar viável “a articulação entre os processos de melhoria da escola e a formação e o desenvolvimento profissional dos professores” (SIMÃO et al., 2009, p. 66).

---

### **Boxe nº 1 – SEE da Região Centro-Oeste (SECO)**

---

A atual política de formação do estado tem sua gênese nas ações de um grupo de professores. Uma escola estadual de um município desse estado foi a primeira a discutir, no final da década de 1990, propostas de formação continuada para professores, iniciativa de um grupo de docentes e de formadores da universidade federal local. As ações desses grupos constituíram o embrião dos atuais centros de formação do professor. O processo de implantação e fortalecimento desses centros foi paulatinamente criado, exigindo, ao longo do tempo, alterações que refletem, hoje, o amadurecimento de concepções acerca da política de formação e definem mais claramente o papel desses centros na política de formação estadual. Os centros de formação foram criados para organizar e promover as ações no interior

das escolas, por meio de projetos desenvolvidos nos horários reservados às atividades pedagógicas e tendo como princípio fortalecer a identidade profissional e pessoal dos professores com base no desenvolvimento de competências para o ensino. A SE concebe a escola como um dos espaços educativos preferenciais para a formação continuada dos professores, contando com o apoio dos centros de formação de seu polo. Cada escola pode elaborar e executar seu próprio projeto de formação continuada, num processo de construção coletiva. Essa situação indica uma maior autonomia por parte das unidades escolares, com a participação direta dos professores, uma situação que pode ser compreendida como um avanço em relação ao existente.

---

O objetivo de fortalecer a escola como espaço formativo e assegurar a continuidade e a sistematicidade das ações de formação continuada é preocupação da maioria das SEs. Parece haver entre elas a compreensão comum de que a “formação continuada não pode ser constituída só por cursos”, devendo “estar incluída na rotina de trabalho da Secretaria e da escola” (SMNcap – Coordenação de Formação Continuada). Em alguns casos, deseja-se que a escola seja entendida como lócus formativo:

(...) gerando momentos de discussão, para ressignificar os discursos e dar novo sentido ao ensino, já que é particularmente no

dia a dia da escola que os profissionais devem ter oportunidade de refletir sobre sua ação educativa, promover sua atualização e aprofundar seus conhecimentos (SMCOcap – Secretário Adjunto).

Existem ainda SEs que argumentam ser preciso superar certas ideias: a de que o trabalho docente é necessariamente solitário, cabendo ao professor, sozinho, resolver todos os problemas; bem como a de que as funções dos coordenadores, supervisores e diretores são essencialmente burocráticas. Há, inclusive, SEs que têm investido no acompanhamento e monitoramento das ações de formação continuada, como é o caso da SEM da Região Nordeste (SMNEp), que, nas palavras da secretária de educação, percebeu:

(...) a necessidade de fazer uma discussão ampla com os professores e com a escola, para que a escola coordenasse, de fato, o processo pedagógico e os professores tivessem uma prática pedagógica fundamentada na formação continuada, voltada para o cotidiano da escola e para o processo de aprendizagem.

Essa mesma secretária acrescenta que um diferencial dessa SE consiste nos “encontros sistemáticos entre pares, para discussão, planejamento, solução de problemas e apresentação de resultados”. Na compreensão da secretária adjunta de uma secretaria municipal da Região Centro-Oeste (SMCOcap), “o processo de Formação Continuada não pode estar esvaziado dos desejos da escola e a rede sabe o que deve ser feito”. Argumenta que cabe à SE “definir políticas, subsidiar a escola e não abandoná-la por conta de uma autonomia”. Destaca ser necessário “dar condições para a escola e acompanhá-la”. Enfatiza que é esse, justamente, o “papel do executivo, que não pode se eximir dele”. Essa prática é reconhecida e valorizada por uma diretora de escola da mesma rede, para quem a atual gestão:

(...) trouxe uma nova forma de gerir a Secretaria da Educação, por meio de uma política mais democrática junto às escolas, fazendo com que elas participem das tomadas de decisões, coloquem a sua realidade – suas angústias, suas dificuldades, seus entraves – para que o processo pedagógico se efetive, na prática.

### **SINTETIZANDO**

É possível afirmar que, de maneira geral, as SEs investigadas partem do pressuposto de que a formação inicial dos docentes é precária. Assim, a principal meta da Formação Continuada consiste em melhorar a prática pedagógica, elevando a qualidade do ensino. Espera-se que o professor egresso dos cursos de Formação Continuada divulgue, em sua escola, o que aprendeu, levando outros docentes a aprimorarem seu ensino. Nesse sentido, a melhoria da formação do professor está diretamente ligada à melhoria da aprendizagem dos alunos. Talvez por esse motivo, as expectativas em relação à Formação Continuada estejam muito

centradas em obter resultados mais positivos nas avaliações de larga escala. Em algumas SEs, a Formação Continuada deve focar a escola e suas necessidades, promovendo a troca de experiências, a socialização de pontos de vista e a atualização profissional. Dessa forma, tem-se procurado, mais recentemente, recorrer menos a conferências, palestras e cursos de curta duração, modalidades consideradas menos efetivas para alcançar as metas pretendidas.

Na opinião da maioria das equipes das SEs, é indispensável dispor não só de uma continuidade nas ações políticas como também da devida valorização dos profissionais de educação (melhores salários, plano de carreira e incentivos ao desenvolvimento profissional), quando se pretende elaborar uma política de Formação Continuada. Ao fortalecer a escola como espaço formativo, a intenção é, justamente, assegurar que a formação continuada se processe de maneira contínua e sistemática, arraigando-se no cotidiano das SEs e das escolas. Nesse sentido, parece ser de grande importância romper com a ideia de que a docência é uma prática privada e solitária: é sempre possível recorrer à experiência e ao conhecimento dos próprios pares, dos coordenadores ou dos diretores, pois todos aqueles que atuam na escola cumprem, primordialmente, uma função pedagógica. Atualmente, algumas SEs, sobretudo aquelas de maior porte, têm dado ênfase à reflexão sobre a prática docente, buscando aprimorar a atuação profissional.

#### **4.2. DEMANDAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

Em relação às demandas da Formação Continuada, procurou-se identificar quem são seus principais demandantes: se professores, escolas, as SEs ou outras instâncias administrativas. Nos casos em que os professores cumprem esse papel, procurou-se saber se as SEs conseguem descrever o perfil daqueles que mais buscam a Formação Continuada. De igual maneira, um esforço foi feito a fim de esmiuçar quais são as principais demandas, em que consistem, se e como são atendidas e quando e em que medida. Procurou-se, também, identificar os incentivos empregados para atrair os professores para participar da formação continuada e, ainda, se a participação é determinada por livre escolha ou por convocação das SEs.

Os resultados mostraram que uma prática comum e bastante recorrente nas SEs para identificar necessidades e traçar o planejamento das ações de Formação Continuada é o uso dos resultados alcançados pelas escolas de suas respectivas redes de ensino em avaliações de sistema em âmbito estadual e nacional (caso do

Saeb, da Prova Brasil, do Enem) e, sobretudo, do Ideb. Dados obtidos no processo de acompanhamento junto às escolas também foram empregados.

Em todas as redes investigadas, as equipes de formação manifestaram a necessidade de discutir os resultados das avaliações de sistema para definir demandas de formação, mesmo que essa prática, na maioria dos casos, não seja realizada de forma sistemática. As avaliações de sistema, ao que parece, têm cumprido a função de subsidiar as decisões em matéria de políticas educacionais nas SEs. Entretanto, as informações obtidas no presente estudo não permitem dizer como se dão a leitura e a interpretação dos resultados nelas alcançados por parte das redes de ensino e tampouco apontar os critérios orientadores das tomadas de decisão.

Um bom exemplo de uso de avaliação de sistema como baliza das ações das SEs é o de uma secretaria municipal da Região Centro-Oeste (SMCOcap). Com o intuito de definir uma proposta e um planejamento da Formação Continuada para a rede, a atual gestão dessa secretaria propôs que as escolas desenvolvessem uma avaliação diagnóstica da rede com base em indicadores internos e externos. Posteriormente, essa avaliação foi confrontada com os dados levantados pela própria SE para que se alcançasse uma descrição fidedigna das necessidades específicas de cada escola e da rede como um todo. Após esse levantamento criterioso, apontado como um “processo lento”, teve início o trabalho da gestão da SE, que envolveu dois momentos: o de apoio e o de reflexão junto às escolas, “para que a escola pudesse enxergar seus problemas e sentir-se apoiada para retomar as ações” (SMCOcap – diretora de políticas educacionais). A diretora explicou que também foi realizada uma análise do Plano Diretor de cada unidade escolar e, com base nela, discutiu-se uma nova concepção de formação continuada. Nesse processo, o papel da SE foi organizar e disseminar essas informações, oferecendo apoio e promovendo reflexões com o intuito de que a escola pudesse conhecer-se melhor e, ao mesmo tempo, perceber-se respaldada para definir as metas e desencadear as ações necessárias para avançar.

Algumas SEs (SECO, Sene, SMCOp, SMSEm e SMNEm) têm criado instrumentos próprios de avaliação para acompanhar o desempenho dos alunos, das turmas e das escolas. Tem-se investido, inclusive, em ferramentas de sistemas de gerenciamento de informação, as quais têm permitido o acompanhamento detalhado do aproveitamento escolar dos estudantes. A Secretaria Estadual da Região Centro-Oeste (SECO), por exemplo, está implantando um sistema integrado de gestão das aprendizagens, cuja intenção é:

(...) identificar, de maneira mais formalizada, aquilo que é frágil na escola. Por exemplo, é possível avaliar a quantidade de leitura que as crianças fazem; a quantidade de textos que produzem; como elas estão na questão dos cálculos. A gente tem tudo isso registrado, demonstrando o que a criança não está aprendendo, quais as suas dificuldades. O Centro de Formação intervém naquela escola no momento em que percebe que a fragilidade identificada não está sendo realmente superada [...] (SECO – secretária de educação).

Uma SE municipal, de médio porte e localizada na Região Sudeste (SMSEm), pode ser destacada como um bom exemplo de gerenciamento, organização e atendimento das demandas de formação. Ela dispõe de uma ferramenta de sistemas de gerenciamento de informação que tem por objetivo alcançar uma análise detalhada do desempenho escolar dos alunos da rede. Na perspectiva da diretora e assessora de educação básica, desde que a SE começou a utilizar esses instrumentos, “passou-se a obter dados que permitiram avaliar os alunos e conhecer quais eram os pontos nos quais tínhamos que investir para melhorar” (SMSEm). As equipes escolares e os professores dessa SE têm participação ativa na definição das demandas de formação:

(...) há interação o tempo todo: o professor é coautor (das ações de formação continuada). E, não só o professor, mas as equipes da gestão da escola – o diretor, o assistente de direção, o coordenador educacional e pedagógico. Então, nós somos uma grande equipe, todos envolvidos numa discussão sobre as demandas, sobre as nossas necessidades (SMSEm – coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental).

A coordenadora dessa SE diz estar muito atenta às demandas da rede e afirma que nada se define sem a participação do professor:

(...) existem os objetivos que nós traçamos aqui, sim. (...) Mas nada é posto sem um diálogo, uma participação do professor (...). Ele traz o que é preciso ser trabalhado, as boas práticas que já ocorrem na rede e, então, nós olhamos internamente, na própria rede, e colhemos as boas práticas que são divulgadas como boas referências. E escutamos muito o professor (...) (SMSEm – coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental).

A SE conta, efetivamente, com informações muito detalhadas sobre as escolas que acompanha e as emprega para planejar suas ações de formação continuada. Os membros da equipe entrevistada acentuaram que esse trabalho não busca controlar ou fiscalizar as atividades docentes. Sua função é, ao contrário, verificar eventuais dificuldades e oferecer apoio ao trabalho da gestão e dos professores, além de ouvir e registrar práticas adequadas e ações bem-sucedidas. As demandas de Formação Continuada vão sendo definidas com base nesse conhecimento da rede, que decorre do fluxo constante de informações entre a SE, as escolas, os professores e, inclusive, a comunidade. Pode-se entender que

esse processo se configura como uma cultura de avaliação, na qual as ações e o trabalho das escolas são constantemente analisados pelas equipes de coordenação da SE e por todos os participantes do processo educativo. Na visita a uma das escolas da rede, foi possível constatar que essas informações são publicadas e encontram-se acessíveis a todos os interessados. Nas paredes da unidade escolar, estão afixados painéis com as metas bimestrais definidas nas reuniões de pais, os resultados dos indicadores educacionais nos últimos anos, entre outras informações. A orientadora pedagógica da SMSEm diz que “fica publicado nas escolas, fica lá exposto, bimestralmente, o consenso das avaliações, pra qualquer um que chegue: se é o prefeito, é a comunidade, é um visitante, entendeu? Porque a escola, ela é de fato democrática!”.

Em relação aos dados obtidos sobre o processo de acompanhamento junto às escolas para identificar demandas, observou-se que, na maioria dos casos, ainda não se conseguiu delinear uma prática efetiva. Um terço das SEs investigadas (SMSm, SMCOcap, SMNcap, SMNEp, SEN1 e SECO) afirmou realizar visitas semanais ou quinzenais às escolas. É possível perceber, nos trechos que se seguem, como os profissionais da SE se referem ao acompanhamento realizado nas escolas:

As coordenadoras (da SE), nas visitas semanais às escolas, ouvem o coordenador (da escola), analisam juntos os cadernos dos alunos para ver como é que está organizada a rotina de trabalho do professor e complementa. É a partir desse levantamento na escola que as temáticas das oficinas são organizadas (SMSm – Gerente de Ensino).

Mensalmente, o coordenador pedagógico manda para as instâncias superiores as necessidades de formação que os professores apresentaram. Nesta conversa direta com as escolas, os órgãos intermediários conseguem mapear as dificuldades e têm autonomia para organizar a formação continuada, em contato com a SE (SEN2 – diretora de educação infantil e ensino fundamental).

A demanda vem da escola, diagnosticada pelos coordenadores educacionais dos núcleos específicos da SEM, que percebem as dificuldades enfrentadas pelos professores. O projeto, quando recebido pela SE, já vem no sentido de atender alguma demanda (SMNEp – chefe de Núcleo de Formação Continuada).

Se a escola na qual sou monitora requer trabalhos com a educação infantil, eu vou falar com a responsável por esse setor, no departamento; se for de educação especial também é a mesma coisa. Então, há um entrelaçamento nas tarefas das pessoas (SMCOp – Gerente de Ensino).

Esses relatos elucidam a presença de uma preocupação em identificar as demandas da escola. Em algumas SEs (SEN1, SEN2, SMSEcap, SMSEm e SMCOp), compete ao coordenador pedagógico identificar e encaminhar às equipes das SEs

as necessidades de Formação Continuada dos professores. Há, também, SEs que têm investido na articulação e na corresponsabilidade das equipes de formação do órgão central e das escolas tanto para definir as demandas de formação continuada como para definir como proceder. Nessa situação, tenta-se promover ações nas quais os professores venham a se sentir mais implicados.

Na SEE da Região Centro-Oeste, as demandas formativas são definidas com base no diagnóstico da realidade de cada unidade escolar. Nesse caso, nota-se que é feito um trabalho diferenciado, pois as escolas, com o acompanhamento de formadores do centro de formação, elaboram, anualmente, um plano de trabalho do qual constam o diagnóstico da escola, a definição das necessidades formativas e o planejamento das atividades de formação continuada a serem realizadas na própria escola. Uma formadora explica:

(...) é feito todo um diagnóstico, na escola, no início do ano letivo, das necessidades sentidas durante o ano letivo anterior. Feito isso, a escola faz um levantamento de temas que venham a contribuir para o avanço, a melhoria do conhecimento desses alunos. É mais, assim, para fazer uma intervenção imediata, nas dificuldades encontradas pelos estudantes (SECO).

Para a superintendente de formação dos profissionais da Educação Básica, “a escola, em tese, começa o ano discutindo os problemas vivenciados no ano anterior e segue discutindo os que aparecem no percurso do ano letivo”. Explica que o centro de formação “acompanha os momentos formativos na escola e, portanto, as dificuldades, as fragilidades que se apresentam nas discussões são identificadas: estamos com problemas na alfabetização, no ensino de Ciências”. A superintendente destaca, ainda, que não é o centro de formação que define o que será trabalhado nas diferentes escolas. Identificadas as necessidades de cada uma, o centro atua a fim de “ajudar cada escola a buscar soluções, buscar ajuda, leituras”. Dependendo da necessidade da escola, o próprio formador orienta e desenvolve práticas formativas para atender à demanda identificada pelos profissionais da unidade escolar. Além das atividades promovidas no contexto da própria escola, os professores são também convidados a participar de programas de formação continuada desenvolvidos pelos vários centros de formação.

A SEM da Região Sudeste (SMSEm) também privilegia a participação da escola na definição das demandas formativas. Com base nas necessidades identificadas pela comunidade escolar, as próprias escolas podem apresentar propostas de formação para o atendimento de questões específicas e de interesse dos professores. As propostas de formação continuada são analisadas pelas equipes

de coordenação da SE e, uma vez consideradas adequadas, a formação acontece na escola:

(...) por isso que no projeto educativo de cada escola existem a proposta pedagógica e o plano de formação do orientador pedagógico e educacional. Então, no começo do ano, da mesma forma que o professor faz o seu diagnóstico – delinea o perfil da sua sala e conhece o que a sua sala traz de conhecimento e precisa aprender – o orientador também faz isso: tem o seu plano de formação, que ele encaminha para essas equipes que fazem análise, acompanham e, também, assessoram essa construção (...). Aí, ele [o orientador] traz o que ele vai privilegiar enquanto ação de formação da própria escola (SMSEm – coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental).

Em outras SEs, as demandas formativas são definidas sem a participação dos professores e das equipes de gestão das escolas. Nesses casos, é a própria SE que identifica as necessidades e estabelece as ações de Formação Continuada que melhor as atendam. Pode-se concluir, portanto, que as demandas formativas advêm, principalmente, das dificuldades e das necessidades dos alunos e dos professores, as quais são identificadas tanto por meio dos resultados obtidos pelos alunos nas diversas avaliações a que são submetidos como evidenciadas por meio do acompanhamento realizado junto às escolas.

#### **4.2.1. A NATUREZA DAS DEMANDAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

As SEs informaram, recorrentemente, que nos últimos anos um dos resultados mais preocupantes é o baixo desempenho apresentado pelos alunos em Matemática e Português e, notadamente, no processo de alfabetização. Como essas disciplinas são consideradas cruciais da formação dos professores, a maioria das SEs tem investido, de maneira mais incisiva, nos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, os anos finais do ensino fundamental e médio não se encontram, tal como informaram as SEs, notadamente as estaduais, tão bem assistidos. Em algumas SEs, ações formativas voltadas para professores que atuam na educação de jovens e adultos e nas escolas rurais foram encontradas.

Na maioria das SEEs e SEMs, o foco da Formação Continuada tem sido, historicamente, o ensino fundamental. Apenas mais recentemente, algumas delas têm oferecido, mesmo que gradativamente, atendimento para o ensino médio e demais modalidades de ensino. A maioria das SEs avalia que a necessidade de apoiar, prioritariamente, as demandas nas áreas de alfabetização, Português e Matemática, implicou pouca atenção às demais disciplinas. Na SEE da Região Norte, por exemplo, a informação da coordenadora de Formação Continuada do ensino médio é a de que recentemente “se iniciaram alguns movimentos de

demanda, principalmente daqueles (componentes curriculares) que não foram contemplados com ações de formação”. Segundo ela, as práticas formativas “eram oferecidas para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Ocorreu, então, uma demanda generalizada dos professores das demais disciplinas, para receberem formação continuada”. Cabe destacar, ainda, que as SEs ressaltam a vontade de atender de maneira articulada às demandas de formação dos diferentes níveis e modalidades de ensino. No entanto, fazer isso, informam, excederia, na maior parte das vezes, suas possibilidades de atendimento, especialmente no caso das municipais.

Na SEM da Região Sudeste, por exemplo, além dos cursos referentes às metodologias de ensino, as discussões acerca de “como lidar com os conflitos interpessoais” (SMSEcap – diretora de orientação técnica) despertam grande interesse. A vulnerabilidade dos alunos e das relações sociais evidencia-se em sala de aula e o professor enfrenta dificuldades para trabalhar com essa questão. Desse modo, cursos sobre “como combater a violência”, “como lidar com conflitos” ou “como conduzir as relações étnico-raciais” têm sido bastante requisitados. Nesses casos, os professores inscrevem-se voluntariamente. Há, ainda, o confronto e a troca de pontos de vista acerca de experiências vividas pelos professores da rede em sala de aula. Em uma SEE da Região Norte (SEN2), o envolvimento e a motivação dos professores são questões que têm merecido ações de formação continuada. Nos encontros de início de ano, as escolas buscam trabalhar a valorização profissional dos docentes, dando ênfase às relações interpessoais, contando, para isso, com a participação de psicólogos, cuja função é discutir a dimensão humana do trabalho e resgatar a autoestima dos professores. Em certos casos, também foi verificada a participação de fonoaudiólogos, que oferecem aos docentes auxílio profissional para melhorar a saúde vocal.

Em algumas SEMs (SMSEcap, SMNEm, SMNEcap, SMScap e SMSm), os cursos mais bem aceitos pelos professores são aqueles cujo foco é o “como fazer”. A diretora de um dos centros de formação da SEE da Região Centro-Oeste (SECO) relata ser muito comum as escolas requisitarem práticas formativas que contribuam para o aperfeiçoamento pedagógico, especialmente em relação às metodologias de ensino. Esse tipo de demanda repercute na formação dos formadores, como explicita o depoimento da superintendente de formação dos profissionais da educação básica:

(...) esse é o conflito que temos agora: como fazer a formação dos nossos formadores, para que eles possam auxiliar as escolas nesse sentido, de aliar teoria e prática, para que haja teoria e prática,

ensino e aprendizagem, para ensinar bem para que o aluno aprenda. Então, é um conflito.

A maioria das SEs tem dificuldades para atender a todas as demandas de formação dos docentes, especialmente quando os diferentes níveis e modalidades de ensino e o ciclo de desenvolvimento profissional dos professores são considerados. No entanto, as SEs mais estruturadas têm conseguido sucesso nessa tarefa, investindo, inclusive, na formação dos coordenadores pedagógicos, dos gestores e dos formadores (SMSEm, SECO, SES e SESE).

#### **4.2.2. PERFIL DOS PROFESSORES INTERESSADOS EM FORMAÇÃO CONTINUADA**

Segundo as SEs, o perfil dos professores que participam das ações de Formação Continuada é, em parte, determinado pelas principais áreas de conhecimento dos cursos, quais sejam: Língua Portuguesa (notadamente os processos de alfabetização) e Matemática. Os docentes do ensino fundamental I são os que mais participam dessas propostas, algo que se explica por dois motivos. O primeiro deles é que os professores são formados, em geral, em cursos de Magistério ou Pedagogia, em que já vigora uma cultura de que a Formação Continuada será necessária para que possam exercer a contento seu ofício. O segundo motivo pelo qual os docentes buscam as ações de Formação Continuada reside no fato de serem polivalentes, requerendo, portanto, formação teórica e metodológica em mais de uma área de conhecimento. Esses dois aspectos tornam os professores do ensino fundamental mais receptivos às novas práticas e metodologias do que os especialistas de área.

No caso dos profissionais do ensino fundamental II, a grande maioria possui formação em nível superior, com conhecimentos específicos em sua área de atuação. Desse modo, ações mais gerais de formação continuada, como as que tratam da prática docente, esbarram nos argumentos de que os formadores desconhecem o conteúdo específico que os professores ministram. Para os docentes especialistas, a formação continuada parece ser entendida, segundo informam as SEs, como algo secundário. Um movimento mais recente, inaugurado com o programa Gestar II, oferecido pelo MEC, conseguiu conferir um novo sentido à Formação Continuada voltada para esses profissionais, ao oferecer-lhes formação teórico-metodológica específica, por área de conhecimento. Essa ação permitiu identificar outro perfil de professor interessado em formação continuada: os docentes das áreas de Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental II e do ensino médio. Percebendo a receptividade das ações de formação nesses outros níveis de ensino, muitas SEs, por meio de parcerias, principalmente com

universidades, vêm ensaiando propostas de Formação Continuada para as disciplinas de História, Geografia e Ciências. Algumas SEs salientaram ainda que, em suas experiências, professores temporários são mais receptivos às ações de formação continuada do que professores efetivos.

#### **4.2.3. INCENTIVOS À FORMAÇÃO CONTINUADA**

Sempre que as ações de formação continuada são voluntárias, os relatos das SE indicam que os professores mais interessados e mais bem formados são, justamente, aqueles que mais nelas se envolvem. Nem todas as SEs oferecem incentivo para esse maior envolvimento e isso se deve a três motivos principais: (i) parte-se do princípio de que a frequência aos cursos de Formação Continuada faz parte do contrato de trabalho dos docentes, tratando-se, pois, de uma obrigação a ser cumprida; (ii) faltam recursos financeiros para subsidiar a participação dos professores nas ações de Formação Continuada; (iii) não se considera a participação dos docentes nos cursos de Formação Continuada na progressão na carreira do magistério. Nas SEs que relataram promover incentivos, os principais atrativos para estimular a participação dos docentes em ações de Formação Continuada são a certificação dos participantes, com posterior pontuação no plano de carreira, e a conquista de melhores cargos e salários. Outra estratégia muito utilizada pelas SEs é auxiliar os professores, pagando-lhes as despesas de transporte, diárias e alimentação, situação que, por amenizar esses custos, incentiva o deslocamento de suas cidades e regiões para participar das ações de formação continuada. Além dos processos formativos oferecidos pela própria rede, a SEM da Região Sudeste (SMSEm), por exemplo, também subsidia ações de Formação Continuada que se dão por iniciativa dos professores, oferecendo-lhes bolsas parciais, que cobrem 60% dos custos, inclusive daqueles de especialização, mestrado e doutorado.

#### **SINTETIZANDO**

De modo geral, as demandas formativas decorrem, nas SEs estudadas, de problemas identificados no rendimento escolar dos alunos, por meio de avaliações realizadas no país, nos estados e nos municípios. O baixo rendimento em Matemática e Português e especialmente no processo de alfabetização, tem levado essas SEs a focar sua atenção nos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, deixando menos assistidos os que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Foram encontradas também ações formativas destinadas a tratar de metodologias de ensino e ações voltadas para o combate à

violência e ao uso de drogas, administrar conflitos e lidar com as relações etnicorraciais. A maioria das SEs não consegue atender a todas as demandas de Formação Continuada de docentes, sendo raras as que a oferecem para outros agentes educacionais (coordenadores pedagógicos, gestores e formadores). Os docentes especialistas, independentemente da disciplina que ministram, mais recentemente têm pressionado as SEs para oferecer Formação Continuada. Em termos de incentivos para a frequência à Formação Continuada de professores, poucas são as SEs que os oferecem. Naquelas em adotam essa prática, a certificação e a possibilidade de avançar na carreira são os mais frequentes, seguidos da oferta de transporte, diárias e alimentação e de bolsas parciais para aperfeiçoamento, mestrado e doutorado.

### **4.3. PRÁTICAS FORMATIVAS MAIS FREQUENTES**

Nesta seção, serão discutidas as modalidades de Formação Continuada oferecidas pelas SEs, com ênfase nos conteúdos e nas estratégias mais frequentemente utilizados, bem como em ações que, na visão das SEs, parecem alcançar melhores resultados junto aos docentes. Deve ficar claro que não serão abordados aqui todos os programas e ações de formação continuada disponibilizados pelas diversas SEs. Ao contrário, selecionaram-se apenas aqueles que pareceram melhor exemplificar as ações de responsabilidade governamental. Isso se deu em virtude de se contar, como bem sabido, com várias ações e programas de formação continuada que são levados a cabo por organizações não governamentais (ONGs) ou por sistemas de Educação gerenciados privadamente, com financiamento de estados ou municípios.

Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de Formação Continuada de grande parte das SEs investigadas estão centradas em práticas consideradas “clássicas”<sup>13</sup> (CANDAU, 1997), ou seja, cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. A literatura a respeito (CANDAU, 1997; FULLAN, 1995, 2006; IMBERNÓN, 2010; SZTAJN; BONAMINO; FRANCO, 2003) questiona esse formato de Formação Continuada pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor; não contemplar a demanda dos docentes nem a das escolas; constituir uma formação individualizada, que não fornece o amparo necessário à atuação em sala de aula; deslocar o professor do lugar de produtor de conhecimento; e, finalmente, não interferir adequadamente no ambiente de trabalho. Se os dados coletados nas SEs

---

<sup>13</sup> Essa expressão, utilizada pela professora Vera Maria Candau, na década de 1990, continua atual e é muito empregada nos estudos sobre formação continuada de docentes.

evidenciam que essa é a perspectiva predominante nas formações oferecidas, avanços podem, entretanto, ser notados e, inclusive, encontram-se algumas boas surpresas. Os dados mostraram que algumas SEs romperam com essa visão, razão pela qual serão devidamente descritas e analisadas. Vale lembrar, por fim, que em muitas SEs, notadamente nas estaduais e nas municipais de grande porte, coexistem diferentes modalidades de formação continuada, uma vez que é preciso atingir diferentes objetivos:

A formação continuada, ela pode ser um curso, ela pode ser um workshop, ela pode ser uma oficina mesmo. Ela pode vir em forma de uma formação longa, como essa agora, de 360 horas. Você pode variar a estratégia – até é benéfico que se faça isso. A gente observou, sem perder o foco, essa progressão, né? E vai graduando o desafio. Vai avançando dentro do conhecimento da própria área. É isso que é o norteador! A estratégia é usar muitas estratégias diferentes [...] (SMSEm – coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental).

Esse depoimento ilustra muito bem que há diferentes práticas formativas nas redes de ensino. De fato, pode-se dizer que o que diferencia a política de formação das SEs é a ênfase dada às várias modalidades oferecidas e, ainda, o foco no trabalho individual ou coletivo, como se verá a seguir.

#### **4.3.1. PERSPECTIVAS INDIVIDUALIZADAS**

A perspectiva individualizada busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação relativas ao domínio de situações atuais da escola ou ligadas à prática pedagógica. Essa perspectiva é adotada, ainda, quando se faz necessário divulgar mudanças pedagógicas ou implementar novos programas ou políticas das SEs. Predominam aí vários formatos: cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, frequência a congressos, seminários, jornadas e encontros pedagógicos), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional.

Das práticas formativas individualizadas, a mais frequentemente encontrada nas SEs estudadas é a oferta de **cursos de curta duração**<sup>14</sup>, que, na sua maioria, são presenciais. Vale notar que há uma grande variabilidade no formato e na carga horária desses cursos, os quais, normalmente, tratam de questões relacionadas ao trabalho docente em sala de aula. É possível encontrar, também, em algumas redes, aqueles que versam sobre o uso de ferramentas tecnológicas e o trabalho em ambientes virtuais. A explicação para o uso frequente dessa modalidade é genérica: esse tipo de prática, ao que parece, promove uma maior assiduidade do

---

<sup>14</sup> Cursos de até 60 horas.

professor. De fato, é difícil contar com a presença de docentes por períodos longos, pois isso prejudica a aula/aprendizagem dos alunos. Algumas SEs destacam a preocupação em manter a continuidade dos cursos, que procuram oferecer durante todo o ano letivo. Com exceção de algumas SEMs (SMSEp, SMSp e SMNEcap1), o discurso dos dirigentes tende a ser uniforme: afirmam que muitos desses cursos referem-se a programas específicos das próprias SEs, direcionados a todos os professores da rede, pois tratam de ações que devem ser implementados nas salas de aula ou nas escolas (caso de SEN1, SESE, SMNEp, SMNcap e SMSEcap).

É interessante notar que, em diferentes estados e municípios, os cursos de curta duração sofrem ajustes buscando atender às expectativas dos docentes quanto a uma maior articulação entre teoria e prática e à necessidade de subsídios que auxiliem o processo de implementar mudanças na sala de aula. Algumas SEs (SEN1, SEN2, SES, SMScap, SMNEm, SMSp, SMSm, SMSEm e SMNEcap2) destacam que o formato de **oficinas**<sup>15</sup> para os cursos de curta duração tem funcionado bem e sido aprovado pelos docentes que delas participam:

Nós verificamos que oficinas que dialogam com as necessidades dos alunos, com as necessidades da sala de aula, têm sido muito mais efetivas, mais eficazes. Chama atenção do professor para problemas que ele enfrenta na sala de aula (SEN1 – diretor de ensino da SE).

As palestras têm mais teoria e se distanciam do “fazer pedagógico”; as oficinas aliam a teoria à prática: os professores querem participar de cursos que os aproximem de ações pedagógicas (...), de abordagens que favoreçam a melhor compreensão do aluno, que eles percebam a aplicabilidade desse conteúdo na vivência deles (SMNEcap2 – coordenadora executiva do Centro de Formação e formadora de professores de alfabetização).

No geral, as oficinas oferecidas desde 2007 têm aprovação de mais de 90% dos professores (SES – coordenador de formação continuada).

As oficinas tendem a ver o trabalho do dia a dia ali, o que fazer nas salas de aula (...) (SMSm – diretora escolar).

Um aspecto que merece destaque nesses depoimentos – e que explica a aprovação dessa modalidade de formação continuada – é a possibilidade de o professor que participa das oficinas acreditar que, por meio delas, conseguirá

---

<sup>15</sup> Entende-se por oficina uma estratégia de formação mediante a qual grupos de pessoas se reúnem com um facilitador externo para discutir ideias e soluções para um determinado problema. A articulação das experiências e reflexões dos participantes e das novas ideias ou estratégias trazidas pelo facilitador marca esse tipo de formação continuada (ÁVALOS, 2007, p. 8).

articular sua prática a aspectos teóricos, elaborando, ainda, materiais e recursos que podem ser incorporados no cotidiano da sala de aula.

Cabe destacar, como bem argumenta Imbernón (2010), que as práticas formativas que promovem demonstrações e/ou simulações de práticas vividas pelos professores podem ser realmente significativas caso consigam ultrapassar a fase de explicação. Isso implica acompanhamento e retorno aos professores para que eles possam viabilizar, em sua prática pedagógica, a inovação difundida na Formação Continuada. Para o autor, é preciso evitar processos inacabados na Formação Continuada, pois eles representam “curto-circuitos”, para utilizar seu termo. Explica que esses últimos ocorrem quando a formação exige do professor que ele faça mudanças em sua prática pedagógica, sem que esteja devidamente convencido, teórica e experientialmente, de que elas são necessárias. Sempre que as práticas formativas desconsiderarem o contexto em que o docente atua e desrespeitarem o tempo de que ele necessita para apropriar-se das novas propostas, os “curto-circuitos” ocorrerão.

A rede estadual de uma secretaria da Região Sul (SES) tem realizado um trabalho diferenciado em formato de oficinas, que merece ser aqui destacado. Em 2009, foram capacitados 75.338 professores, em 1.992 oficinas ofertadas. Essas ações foram possíveis em razão da criação de um programa descentralizado de formação. Esse programa tem por objetivos: (a) atualizar o conhecimento dos professores da rede pública estadual de Educação; (b) colocar os professores em contato direto com a Diretoria de Educação Básica e com as políticas públicas desenvolvidas pelo governo para a Educação; (c) integrar os diferentes departamentos e diretorias regionais de educação do estado. Nos anos de 2007, 2008 e 2009, priorizou-se a implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais, discutidas e elaboradas pelos professores da rede estadual. Em 2010, além de promover a troca de experiências e de conhecimentos das diferentes disciplinas, investiu-se na reflexão e em ações concretas que respondessem às questões/situações que, de diferentes formas, incidiam na prática pedagógica e no processo de aprendizagem dos alunos.

Esse programa, de grande repercussão em todo o estado, tem levado essa secretaria estadual da Região Sul (SES) a aprimorar sua proposta, abrindo a possibilidade de os professores serem autores. Desse modo, os docentes têm a oportunidade de oferecer cursos e/ou oficinas, selecionados com base em inscrições efetuadas no *site* da SE. A proposta feita pelos professores é avaliada e, se for o caso, recebe orientação e auxílio dos órgãos intermediários. Uma vez pronta, a proposta de curso ou oficina é encaminhada à SE, para que lá se decida se ela deve

(ou não) ser oferecida. Se aprovada, o professor, em datas previstas no calendário escolar, assume essa Formação Continuada, recebendo certificação pela carga horária trabalhada. Para a coordenadora de Formação Continuada, quando o professor percebe que uma proposta pode contribuir para o aprimoramento de seu trabalho, a adesão é boa justamente porque os docentes encontram-se devidamente motivados.

A grande maioria das SEs também se nutre das iniciativas de programas propostos pelo Governo Federal para ofertar cursos de **longa duração**<sup>16</sup> a seus professores. De fato, os relatos indicam que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem sido bem utilizada, especialmente pelas SEEs, que formulam demandas e recebem o apoio de universidades cadastradas para ofertar a formação continuada na área desejada, caso dos programas Gestar (ver Boxe nº 2) e Pró-Letramento. Nos depoimentos, esses programas são destacados e elogiados tanto por sua metodologia, como pela boa aceitação por parte dos professores. Algumas SEs, inclusive, estão adaptando o formato do programa Gestar para o ensino médio. Vale ressaltar que esse programa tem dado outros frutos: uma SEE da Região Norte (SEN1), por exemplo, elaborou, com base em sua metodologia, sequências didáticas para servirem de suporte ao trabalho dos professores:

Muito do trabalho realizado nas formações continuadas é realizado sobre o Programa Gestar. Isto se deve ao emprego de sua metodologia, na elaboração do material utilizado no primeiro ciclo do ensino fundamental, bem como ao uso do próprio programa no segundo ciclo, além de ser feita, também, uma adaptação para o ensino médio, ainda que não padronizada (SEN1 – diretor de ensino).

A metodologia adotada no Programa Gestar destaca-se, na visão das SEs, por atender à expectativa dos professores de alcançarem novos conhecimentos teóricos sobre o processo de ensino-aprendizagem e desenvolverem estratégias pedagógicas passíveis de ser utilizadas no cotidiano da sala de aula. No entanto, nenhuma das SEs tem dados que permitam avaliar se a implementação do Programa Gestar tem tido impacto na prática pedagógica do professor e melhorado o rendimento escolar dos estudantes.

Cabe destacar que uma secretaria de educação municipal da Região Sudeste (SMSEm) tem utilizado, desde a década de 1990 e com relativa predominância, cursos mais longos, com foco nas demandas identificadas nas escolas. Foram

---

<sup>16</sup> Nesta pesquisa, entende-se por longa duração cursos de 200 a 400 horas.

mencionados cursos de um a três anos de duração, entre eles o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), muito valorizado pela rede e, ainda hoje, oferecido a professores que assumem salas de alfabetização e de educação infantil. Por fim, cabe mencionar que alguns cursos disponíveis na Plataforma Freire<sup>17</sup> foram citados, principalmente por secretarias municipais de educação de pequeno porte.

---

### **Boxe nº 2 – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)**

---

O Programa Gestar foi organizado de modo a atender tanto os professores do ensino fundamental I (Gestar I) quanto os professores do fundamental II (Gestar II). O Gestar II é uma proposta de formação continuada para os professores das áreas de Língua Portuguesa e Matemática em exercício na rede pública. Seus objetivos são a reorientação das práticas escolares e a melhoria dos indicadores de qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A estrutura desse programa conta com a parceria das IES, que são responsáveis pela formação, pela orientação dos tutores – os quais formarão os professores cursistas – e pela certificação de todos os envolvidos nesse processo. O curso prevê 300 horas de formação, tanto para os tutores quanto para os professores, distribuídas em até dez meses, sendo uma parte presencial, com a realização de oficinas, e uma parte a distância, por meio de estudos individuais. Essas oficinas são planejadas pelo próprio programa, de modo a reforçar as discussões das unidades dos cadernos Teoria e Prática e dos textos de referência disponibilizados aos professores. Na seção “Lição de casa”, o professor deve aplicar em sala de aula uma das atividades propostas para compartilhar seu relato na oficina seguinte. A seleção do formador tutor é realizada publicamente pela SE, considerando sua experiência profissional e acadêmica.

A SE deve garantir a participação do formador tutor em todas as etapas do programa, de modo que realize sua própria formação e a dos professores cursistas, incluindo as despesas de alimentação, hospedagem e transporte para a formação dos tutores. Além disso, os eventos devem ocorrer na capital do estado ou em municípios do polo. É necessário disponibilizar uma carga horária mínima de dez horas semanais para formadores com até 35 cursistas e vinte horas para formadores que atuam com duas turmas, totalizando 50 cursistas. Por fim, há o coordenador do programa, que é um profissional lotado na SE, com nível superior, em qualquer área, e que tenha acesso aos gestores e responsabilidade e compromisso com os demais profissionais envolvidos no programa. O coordenador pode participar das atividades presenciais dos cursos de formação realizados pelas universidades parceiras. O material didático próprio do Gestar propõe uma diretriz para a formação, mas pretende possibilitar a participação ativa dos educadores, sugerindo ideias para o desenvolvimento de sua prática. A certificação do programa está atrelada à entrega das atividades solicitadas pelos formadores das universidades, à frequência mínima de 75% nos encontros presenciais e à nota média igual ou superior a 7,0 nas atividades.

---

As SEs recorrem, também, a **ações pontuais** de formação docente: palestras, seminários, congressos, **jornadas**, encontros pedagógicos e outros eventos similares, embora considerando que eles não correspondem ao que se almeja como formação continuada. Na visão das SEs, são ações pontuais, que tendem a ser insuficientes quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação oferecida. Não obstante, essas modalidades de Formação Continuada permanecem ocupando o lugar de práticas complementares que são interessantes para motivar os docentes, iniciar a

---

<sup>17</sup> A Plataforma Freire é um ambiente virtual, criado pelo MEC/Capes, para cadastro de professores e realização das pré-inscrições nos cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (formação inicial e formação continuada), destinados aos professores sem formação adequada de acordo com a LDBEN e, ainda assim, em exercício nas escolas públicas de educação básica, estaduais e municipais. São oferecidos cursos gratuitos e de qualidade, na modalidade presencial e a distância, em municípios dos estados da Federação, por meio de IES públicas universidades comunitárias.

reflexão sobre alguns temas e atualizar o conhecimento produzido no campo educacional. A diretora da educação infantil e do ensino fundamental de uma Secretaria Estadual da Região Norte (SEN2) explica que:

(...) os seminários são eventos de formação, geralmente de dois a três dias, que reúnem de 300 a 500 professores em auditórios (...), nos quais pessoas com "acúmulo de discussão" sobre o assunto são chamadas para dialogar com nossos professores (...). Eles também são considerados formação continuada porque os educadores estão em diálogo direto com a pessoa que está no "acúmulo daquela discussão", formando-se para deliberar coisas para o estado. Para os seminários, são chamadas pessoas do estado e de fora dele, das universidades, do MEC (...).

A rede que se vale mais de ações pontuais como prática formativa é a de uma secretaria municipal da Região Sul. De acordo com os depoimentos, "os professores ainda preferem grandes palestras, com pessoas de renome no cenário educacional brasileiro" (SMSp – diretora de ensino). Uma estratégia frequente dessa SE é definir, no calendário escolar, datas de formação continuada. Após um diagnóstico, as escolas elaboram um projeto de formação continuada e recebem verbas para executá-lo. As unidades escolares têm liberdade para escolher o tema, o palestrante e decidir se querem juntar-se a outra escola para realizar a ação pretendida. Nas palavras da equipe da SE, a "organização dessa formação no município está totalmente repassada para as unidades escolares. São os gestores das unidades escolares que fazem, realmente, todo esse contato, toda essa organização da formação durante o ano letivo" (SMSp – diretora de ensino e coordenadora pedagógica). Fica claro, desse modo, que uma prática potencialmente capaz de estimular o desenvolvimento da equipe escolar corre o risco de deixar a escola "entregue a sua própria sorte", pois não lhe oferece nenhum suporte para a organização e o desenvolvimento das ações formativas. Cabe aos técnicos da SE apenas o papel de fiscalizar se e como a formação está ocorrendo, ainda que tenham plena ciência das dificuldades enfrentadas pela equipe escolar: "Nem sempre, é claro, as escolas conseguem trabalhar ou obter parcerias e palestrantes focados em suas necessidades" (SMSp – diretora de ensino e coordenadora pedagógica).

Outra abordagem que se encaixa nas perspectivas individualizadas consiste em ações formativas que consideram o **ciclo de vida** e o **desenvolvimento profissional**. Esse tipo de abordagem só foi encontrado em uma secretaria estadual da Região Sul (SES), que criou um programa de desenvolvimento educacional vinculado à progressão funcional do professor na carreira (ver Boxe nº 3). Trata-se de um programa de Formação Continuada em rede e articulado ao plano de carreira, destinado a professores com cerca de 20 anos de atuação

profissional, os quais devem “passar nesse programa para ingressar no último nível da carreira” (SES – coordenadora estadual do projeto). Segundo a coordenadora desse programa, trata-se de uma “proposta totalmente inovadora”, vinculada às universidades, para que o professor possa “se afastar da sala de aula por um período, para aprofundar seus conhecimentos”. Essa proposta apresenta dois diferenciais: (i) grupos de trabalho virtuais, em rede, envolvendo até 30 professores e coordenados por docentes vinculados ao referido programa, por área de formação/disciplina; (ii) ênfase no protagonismo do professor, que deixa a sala de aula para estudar orientado por um professor universitário durante dois anos: 100% no 1º ano e 25% no 2º ano.

Os resultados da formação, ou suas repercussões na prática pedagógica do professor, quando de seu retorno à sala de aula, são assim descritos pela coordenação do programa:

Ele volta um professor melhor. Mas, em termos de sua aprendizagem, eu não consigo medir isto ainda. (...) No primeiro momento, o resgate do ser humano, o resgate da autoestima, do professor que estava desvalorizado, desacreditado e, de repente, você vê o brilho no olhar dele. Que bom que eu voltei para a universidade! Você dá muita dignidade ao professor, num primeiro momento.

---

### **Boxe nº 3 – SEE da Região Sul (SES)**

---

Com o apoio das IES tanto estaduais como federais, um estado do sul do país desenvolveu um programa interessante de formação continuada. Seu objetivo é aprimorar a docência, propiciando aos professores da rede estadual várias atividades teórico-metodológicas e práticas articuladas definidas com base em necessidades identificadas no corpo discente da educação básica. Ao longo de dois anos, o programa em questão oferece cursos e atividades na modalidade tanto presencial como a distância, além de apoio logístico e dos meios tecnológicos necessários à boa consecução de seus objetivos. Todo professor envolvido nesse programa tem direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva (no primeiro ano) e de 25% no segundo ano do programa.

Suas ações se voltam para professores interessados em aprimorar-se profissionalmente e, ainda, em avançar na carreira do magistério estadual. Por seu intermédio, os docentes retornam às universidades públicas (federais e estaduais), em suas respectivas áreas de formação inicial, para elaborar, junto com um orientador da IES, um plano de trabalho pautado em três eixos: (i) a natureza do estudo a ser desenvolvido; (ii) a elaboração de materiais didáticos; e (iii) a orientação de um ou mais grupos de trabalho em rede, envolvendo os professores da rede pública estadual. Ao retornar à escola, no 2º ano, o professor deve propor e iniciar a implementação de um projeto de intervenção pedagógica, produzindo, ainda, seu material didático.

---

A coordenadora do programa explicou que ainda não foi possível desenvolver uma avaliação sistemática dessa proposta, algo fundamental para que se possa identificar sua relação custo/benefício: o público-alvo é constituído de professores que se encontram muito próximos da aposentadoria e os custos são bastante elevados. Identificar se os benefícios apontados causam um impacto

positivo na permanência bem-sucedida dos alunos é, portanto, uma condição essencial.

Ainda na perspectiva das abordagens individualizadas, tem-se a **terceirização da formação continuada**. Esse é um caso bastante raro nas SEs investigadas e apenas uma delas a adotou (SMSEp). A terceirização consiste em fazer uso de material apostilado para toda a rede de ensino, comprado pronto de uma instituição já com um pacote de treinamento tanto para o uso do material como para o esclarecimento de dúvidas dos professores, um atendimento que nem sempre lhes é disponibilizado em horário e em local de fácil acesso. Apesar de essa SE recorrer a programas do MEC, pode-se dizer que o apoio oferecido aos professores é bem frágil: não há tempo previsto na carga horária de trabalho para as atividades de formação continuada e eles também não contam com quaisquer outros incentivos para tal. A SE não acompanha, também, as ações de formação continuada promovidas pelo MEC, chegando ao ponto de não dispor de informações acerca de quantos ou quais professores do município estão dela participando.

Vale mencionar, ainda, a presença, em algumas SEs, de incentivos para os docentes participarem de congressos. Um bom exemplo é o de uma SE da Região Nordeste, que financia o evento, o traslado e a estadia para os docentes, além de disponibilizar-lhes um “vale-cultura”, mediante o qual se pretende incentivá-los a ir a peças de teatro, exposições etc. Todas essas ações têm como meta ampliar o repertório cultural dos professores, iniciativa louvável quando se considera a origem socioeconômica da maioria deles. Por último, cabe salientar que as SEs vêm empreendendo um movimento de abandono de ações pontuais de formação continuada para adotar, em seu lugar, programas de longa duração, que alcançam um melhor efeito. De fato, a literatura corrobora esse dado (GARET et al., 2001).

#### **4.3.2. PERSPECTIVAS COLABORATIVAS**

Diferentemente da perspectiva individualizada descrita anteriormente, encontrou-se, em algumas SEs, o discurso de que a escola deve ser vista e incentivada como um lócus de formação continuada permanente, salientando, como bem expõe Imbernón (2010), que, embora a profissão docente tenha uma parte subjetiva, ela requer também uma parte colaborativa. Essa perspectiva centra-se em atividades realizadas nas escolas: a) grupos de estudos, com acompanhamento sistemático e rigoroso; b) produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, posteriormente divulgadas nos portais das SEs; c) envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação de ações e sua

avaliação; d) elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; e) formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros.

As perspectivas colaborativas apoiam-se fortemente no papel do coordenador pedagógico, considerado responsável pela formação continuada dos professores no âmbito escolar; no fortalecimento da equipe pedagógica como um todo, incluindo, aí, a direção e a coordenação pedagógica; na legitimação da escola como espaço de formação continuada permanente, no qual uns auxiliam os outros.

Cabe ressaltar que são poucos os programas e as políticas que têm conseguido, de fato, promover práticas de formação colaborativa. Na SEE da Região Sudeste (SESE), por exemplo, foi criado um programa de desenvolvimento profissional com o objetivo de desencadear o trabalho coletivo na escola. Para tanto, grupos de estudo foram formados a fim de revisar temas do currículo básico comum. Esse trabalho resultou em uma nova proposta curricular, que foi sendo paulatinamente aperfeiçoada até o ano de 2009 (ver no Boxe nº 4 como a proposta apresentou-se em 2010). Existem vários aspectos interessantes nessa modalidade de formação continuada: o incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; a construção de um projeto coletivo no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor, pois é nele que ocorrem as situações problemáticas específicas que cada um deles vive.

Embora apresentem características bem diferentes, duas SEs, uma estadual e outra municipal, desenvolveram uma proposta que, centrada na autoria do professor, acaba abarcando todos os docentes (SMNEcap2 e SES). A SEM da Região Nordeste incentiva os professores a divulgarem suas práticas pedagógicas, publicando-as na condição de registros de experiências. Essa divulgação não só motiva a escrita autoral como também a converte em livros para serem utilizados por alunos. A sistematização desse material já possibilitou a organização coletiva da proposta didática para a educação infantil e para a EJA. Nas palavras do secretário, “todo esse processo, até chegar à produção do livro, é decorrência dessa linha de formação continuada. Quer dizer: o resultado de toda essa formação, da atuação dos docentes, vai sendo registrado” (SMNEcap2).

---

**Boxe nº 4 – SEE da Região Sudeste (SESE)**

---

Na Secretaria Estadual de Educação da região sudeste entrevistada foi criado um programa de desenvolvimento profissional “com o objetivo de introduzir uma cultura de estudos e de grupo que desencadeasse o trabalho coletivo na escola”. Esse projeto vem se desenvolvendo desde 2004. Em 2010, a SE abriu um edital para as escolas, definindo como deveriam ser constituídos os novos grupos e especificando sete áreas temáticas de interesse, tendo em vista o funcionamento de sua rede de ensino. Os professores, em número de oito a quinze, devem organizar-se em torno de um tema escolhido para ser aprofundado. O grupo deve ter um coordenador e inscrever-se na internet com um plano de estudos e o registro da história do grupo, para que, se for o caso, ele seja avaliado com a colaboração de uma comissão externa. A partir desse processo, é recomendado (ou não) seu funcionamento. Os projetos aceitos recebem R\$ 6000,00 (seis mil reais) na conta da escola, distribuídos em três parcelas para as despesas previstas. É indicado um especialista para realizar seu acompanhamento. Como esse é um projeto antigo na rede, os coordenadores participam de um encontro de

três dias na capital do estado com especialistas das universidades parceiras. Nesse encontro, os coordenadores recebem e combinam as regras do trabalho que será desenvolvido ao longo do ano e tudo o que é acordado é remetido às escolas, via internet. Dos grupos formados, o coordenador, que fica com parte substancial do trabalho, recebe o equivalente a cinco horas-aula por semana para preparar as reuniões e cumprir as demais incumbências que lhe cabem na coordenação do grupo. É importante mencionar que, de modo geral, nessa rede, um quarto da jornada de 24 horas dos professores é dedicado a estudo. Há ciência de que várias situações podem interferir na dinâmica dos grupos de estudo, como aquelas em que o coordenador desiste de atuar junto ao grupo e precisa ser substituído, ou quando a SE constata que o coordenador não está desempenhando bem seu papel, sendo necessário destituí-lo. Em alguns casos, o próprio grupo desfaz-se naturalmente; em outros, ele é extinto pela SE, após verificar sua impropriedade. Nessas circunstâncias, abrem-se vagas para a inscrição de novos grupos.

---

Convencida de que a Formação Continuada não deve pautar-se exclusivamente pela oferta de cursos e com a intenção de valorizar o professor, a secretaria estadual da Região Sul (SES) elaborou uma proposta diversificada. Acreditando que as atividades individualizadas negam a capacidade dos professores de pensar e produzir conhecimentos, desde 2004, além de realizar cursos, os professores passaram a ser estimulados a escrever acadêmica e didaticamente. Trata-se de uma “metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da educação básica da escola pública deste estado” (SES – coordenadores de formação continuada). Essa proposta inicia-se com um problema de determinada disciplina curricular, que vai sendo resolvida com a participação dos alunos, por meio de atividades de pesquisa, debate e reflexão, devendo resultar na escrita de um texto. O conteúdo trabalhado nesse programa é coerente com a concepção de ensino presente nas Diretrizes Curriculares do Estado. As produções docentes são submetidas a uma validação e, posteriormente, publicadas *online*, no portal da rede, no formato de livros didáticos, recebendo pontos para a progressão horizontal na carreira. Alguns professores abandonam o projeto antes do processo de validação, “porque não têm mais tempo, porque não suportam receber críticas e resistem às orientações, por exemplo, do técnico do núcleo, que sugere substituição de atividades” (SES – coordenadora de Formação Continuada).

Mais recentemente, informa a mesma coordenadora, foi criada outra configuração de Formação Continuada, cuja proposta é “instrumentalizar os

professores em sua prática pedagógica, constituindo-se como recurso para a discussão coletiva das Diretrizes do Estado”. No novo formato, o texto é mais acadêmico, escrito para o professor, como se fosse “professor falando para professor”. No portal da SE, é oferecido um suporte virtual com imagens e vídeos. Respeita-se a “autonomia intelectual do educador, servindo de sugestão e orientação ao registro de outros percursos individuais de aprendizagem”. A publicação, no entanto, fica aberta a sugestões dos leitores, decorrendo daí seu caráter colaborativo. Para a coordenadora, os trabalhos dos professores, ao ficarem acessíveis ao corpo docente da rede e aos visitantes do portal, popularizam-se, mantendo, no entanto, o respeito à autoria “porque aparece o nome do autor, do município onde ele trabalha e da escola onde ele está lotado”. Tudo isso motiva a escrita. Em sua análise, esse tipo de proposta exige bastante do professor. Ao contrário de cursos, nos quais “o professor fica sentadinho, assistindo”, essa formação exige muito daqueles que dela participam: “tem que arregaçar as mangas e escrever mesmo”. A principal dificuldade, em sua visão, está em transpor os conteúdos para a linguagem do aluno.

As ações formativas dessas duas SEs constituem importantes estratégias de valorização do professor, o qual passa de mero consumidor a produtor de conhecimentos. Trata-se de uma perspectiva colaborativa, que valoriza o próprio docente e seus parceiros, ao possibilitar que os professores “se constituam como sujeitos de suas práticas, analistas do contexto em que atuam, articulando os conhecimentos teóricos com as dinâmicas sociais e as necessidades de aprendizagem de seus alunos” (ALMEIDA, 2005, p. 3). Dessa forma, os docentes são levados a redimensionar sua profissionalidade. Tais estratégias favorecem, ainda, o processo de comunicação entre professores, a troca de experiência e a possibilidade de compartilhar sentimentos (IMBERNÓN, 2010) a respeito do que acontece na sala de aula e na escola.

Outro bom exemplo de prática formativa colaborativa é a da secretaria estadual da Região Centro-Oeste (SECO). Dentre as secretarias que compõem o presente estudo, essa é a que tem a política de formação mais inovadora, de acordo com a literatura: a escola é vista como o lócus por excelência da Formação Continuada. A atual política de formação do estado estruturou uma organização que busca favorecer: a) a criação de um clima de colaboração entre os professores na escola; b) a participação dos professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados da escola; e c) a valorização dos saberes e da experiência dos professores. A SE se organiza para dar apoio à formação desenvolvida nas escolas, oferecendo-lhes condições para criar, de forma

institucionalizada, espaços de formação capazes de aprimorar o coletivo de seus profissionais no próprio ambiente de trabalho. Assegura-lhes, ainda, a oportunidade de planejar e/ou repensar sua atuação com base nas demandas de suas respectivas escolas, considerando o currículo e as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Esse cuidado tem sido recorrentemente discutido na literatura disponível (ALARCÃO, 1998; CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2010), que salienta a necessidade de a Formação Continuada dispor de uma organização minimamente estável para o desenvolvimento de projetos formativos que favoreçam o respeito, a liderança democrática e a participação de todos. Sem um clima de colaboração na escola, dificilmente os educadores vão reconhecer a formação como um benefício tanto individual como coletivo.

Como apontado, essa SE criou vários centros de formação de professores com o propósito de auxiliar o trabalho dos profissionais da escola, buscando garantir melhores condições para a realização da docência. Trata-se, pois, de articular a formação inicial e a continuada, favorecendo o desenvolvimento da escola e dos profissionais que nela atuam. Os centros de formação têm enfrentado o desafio de tomar a prática da escola e suas necessidades como referência para a formação continuada. Cabe-lhes organizar e promover ações nas próprias escolas, em horários reservados às atividades pedagógicas que compõem a jornada de trabalho. Esse projeto (ver Boxe nº 5) tem viabilizado aos profissionais da escola trabalhar coletivamente, tecer redes de informações, trocar conhecimentos e alterar valores em permanente diálogo, com o intuito de que os educadores tornem-se protagonistas do processo de mudança de sua prática pedagógica.

---

**Boxe nº 5 - SEE da Região Centro-Oeste (SECO)**

---

O projeto de formação "Sala do Educador" foi constituído com o objetivo de garantir aos professores a possibilidade de participar de um grupo de estudo permanente, em seu próprio ambiente de trabalho. Procura-se, desse modo, assegurar a continuidade das ações de formação e a oportunidade de planejá-las e/ou de repensá-las, sempre com base nas necessidades levantadas pelo coletivo da escola. Esse espaço formativo foi ganhando corpo ao longo dos anos, levando a SE a concebê-lo não mais como próprio do "professor", mas sim de todos que trabalham nas escolas. Por meio desse projeto, a formação continuada ocorre realmente na escola. Sua execução está sob a responsabilidade da equipe de gestão da escola e conta, ainda, com acompanhamento sistematizado dos grupos de professores formadores, lotados nos quinze centros de formação do estado. Essas equipes subsidiam as escolas para que elas possam oferecer uma proposta de formação continuada pautada pelas necessidades levantadas por seu coletivo, considerando as diversidades do currículo e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. As escolas têm, portanto, autonomia para planejar o projeto "Sala do Educador". Anualmente, as escolas elaboram um plano de trabalho, o qual precisa ser avaliado e

aprovado por um formador do Centro de Formação da SE, que passa a acompanhar sua implementação. A elaboração do plano de trabalho prevê a realização de um diagnóstico para identificar as necessidades da escola e definir as prioridades de ação. O projeto anual deve perfazer um total de 80 a 120 horas de estudo, com atividades semanais. Cada plano de trabalho deve especificar as características da escola, o perfil dos alunos e da comunidade, os objetivos gerais e específicos, o método de trabalho que será seguido, os temas e subprojetos a serem desenvolvidos, o cronograma dos trabalhos, os recursos financeiros necessários, a proposta de avaliação e os livros que subsidiarão os estudos. Cabe indicar, ainda, o que se espera dos formadores da SE, para que possam alcançar os objetivos propostos. Todas as atividades desenvolvidas são registradas. No entanto, nem todas as escolas incorporaram a "Sala do Educador" como espaço sistematizado de formação. Em algumas delas, os formadores ainda precisam convencer o coletivo da escola da importância de criar a cultura da reunião pedagógica. Em outras, faz-se necessário esclarecer qual é a finalidade desses espaços. Mas já se tornou evidente que a escola é o principal espaço de formação, a qual deve voltar-se para suas necessidades.

Em função do caráter inovador da abordagem colaborativa, foram visitadas duas escolas e um centro de formação, justamente para apreender a visão daqueles que vivem essa experiência. Foram entrevistadas, nas escolas, suas respectivas diretoras e coordenadoras pedagógicas. No centro de formação, foram entrevistadas a diretora e três formadores, cujos relatos encontram-se a seguir.

#### **4.3.2.1. A PERSPECTIVA COLABORATIVA DO PONTO DE VISTA DO CENTRO DE FORMAÇÃO**

O intuito da visita ao centro de formação foi conhecer melhor as condições que levam as escolas a se assumirem como espaços formativos e, ainda, o tipo de apoio que recebem dos centros de formação. Como já mencionado, esses centros foram criados com o objetivo de auxiliar o trabalho dos profissionais da escola com a intenção de garantir melhores condições para a realização do trabalho docente ou não. As equipes que neles atuam procuram oferecer condições para que a escola possa construir, de forma institucionalizada, espaços formativos para o coletivo de profissionais no próprio ambiente em que trabalham. Cabe-lhes, ainda, assegurar aos profissionais da Educação a oportunidade de planejar e/ou repensar uma proposta de Formação Continuada pautada pelas necessidades levantadas pelo corpo docente da escola, considerando as diversidades de currículo e as necessidades de aprendizagem dos alunos.

A diretora do centro de formação explicou que cada formador é responsável por ir até as escolas. Segundo ela, especialmente no último ano, as equipes dos centros de formação estão empenhadas “em melhorar o acompanhamento dos formadores nas escolas. Esse formador precisa conhecer bem a escola, tem que estar presente na escola, acompanhar os trabalhos da escola”. A diretora explica que:

(...) o formador mantém contato semanal com o coordenador da escola, tem uma relação direta com ele, resolvendo dúvidas, orientando materiais. E, se detecta alguma dificuldade como, por exemplo, nas Ciências Naturais, o formador da área vai até a escola, para trabalhar com seus professores.

Quando questionada sobre a repercussão desses trabalhos na escola, a mesma diretora informou que a expectativa primeira é a de:

(...) estabelecer uma relação muito boa com a escola, no sentido de eles nos buscarem quando sentirem necessidade, sentirem que têm livre acesso à escola, sem parecer aquele intruso que chega lá e tem que mudar tudo, como se fosse um fiscal. A gente tem conseguido isso, nesses últimos dois anos.

Acrescenta, também, que os formadores têm a expectativa de que os professores estabeleçam entre si e, sobretudo, com aquele professor formador que visita a escola semanalmente, certa cumplicidade “para que ele compreenda mesmo essa necessidade de ter formação continuada, faça do centro de formação um parceiro para as mudanças da prática e traga um retorno pra gente”.

Na avaliação de uma formadora, o projeto tem sido um sucesso porque os docentes:

(...) deixam de reclamar. Se torna uma prática da escola pensar junto com o grupo. O professor não fala mais: – Ah! O meu aluno está com dificuldade, ele não aprende! Hoje, o olhar é diferenciado; discute-se o que fazer para o aluno avançar na aprendizagem.

Para outra formadora, o centro de formação tem atingido o objetivo de promover a participação ativa dos professores nos assuntos escolares e de tornar a escola um espaço de formação. Comenta que, em muitas escolas, tem sido possível fazer com que:

(...) os professores tragam os resultados do seu trabalho, uma vez que a participação do professor é ativa na formação. Ela (a formação) se tornou uma prática: os professores foram sentindo a necessidade de participar ativamente (...). Temos observado mudanças nas formas de pensar e de agir de muitos professores. Isto é um ponto positivo aqui no estado: estamos conseguindo avançar.

Esse relato é ilustrativo de que contextos e processos colaborativos possibilitam, por meio das interações dos professores, novas aprendizagens e, conseqüentemente, mudanças nos docentes e nas práticas pedagógicas. A esse respeito, Simão et al. (2009, p. 70) explicam que os “contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo em que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças”. Para os autores, essas mudanças parecem “traduzir-se numa maior valorização das oportunidades profissionais e numa maior confiança para enfrentar novas situações”.

A diretora do centro de formação analisa, também, a importância do trabalho da gestão e da coordenação para o Projeto “Sala do Educador” (ver Boxe nº 5). Esse projeto representa um compromisso da escola e sua execução é de responsabilidade do coordenador pedagógico, com o acompanhamento sistematizado da equipe de professores formadores do centro de formação do polo em que a escola está inserida. A diretora comenta que “os coordenadores devem comparecer quinzenalmente no centro de formação. Só não é possível essa

formação semanal com os coordenadores de municípios distantes, em função dos custos”. Para ela, o tipo de compreensão que esses profissionais têm da escola como espaço formativo pode facilitar ou dificultar não só a relação da escola com o centro de formação como, ainda, o próprio desenvolvimento do projeto. Em suas palavras: “Eu vejo, por exemplo, que é complicado o diretor ter uma visão muito administrativa e pouco pedagógica da escola. Há diretores que não valorizam o trabalho desenvolvido na sala do professor e não cooperam para a implementação desse projeto”.

Os gestores e os coordenadores pedagógicos das escolas, nessa SE, são eleitos pela comunidade. Há a expectativa de que esses profissionais tenham uma postura de envolvimento e comprometimento. No entanto, para a diretora do centro de formação, o coordenador:

(...) apesar de ser eleito, é, muitas vezes, o maior entrave, porque eles são a nossa relação direta com a escola. Ainda temos a cultura de eleger como coordenador o professor que devia ser afastado da escola. Assim, aquele que não quer a sala de aula, aquele que está doente, não é aquele que é o melhor professor, que sabe trabalhar, que quer colaborar. Infelizmente, na maioria dos casos, o coordenador não tem o perfil necessário e acaba sendo um obstáculo (para a melhoria da escola e da educação). E os professores que são comprometidos, sérios, ficam sobrecarregados, porque a escola não consegue arrebanhar aqueles que não estão interessados.

A diretora pondera que talvez seja necessário pensar uma política que estabeleça qual é o perfil de coordenador desejado para as escolas da rede, mesmo considerando que “esse tipo de prática não garante que os coordenadores adotem uma postura de envolvimento e afinada com a política do estado”. Uma das formadoras destaca, também, a importância do papel do coordenador pedagógico nas práticas de formação que ocorrem na escola: “A sala do professor exige grande envolvimento e empenho do coordenador pedagógico. É ele que integra ou não o grupo de professores, é ele que consegue agregar”. Para a formadora, o coordenador também deve acompanhar e apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

#### **4.3.2.2. A PERSPECTIVA COLABORATIVA DO PONTO DE VISTA DA ESCOLA**

As diretoras e coordenadoras pedagógicas entrevistadas disseram-se satisfeitas com a perspectiva colaborativa e destacaram a autonomia da escola para definir metas e ações com base em suas necessidades: “As decisões da escola são respeitadas pela SEE e nós temos o apoio do centro de formação” (Diretora da escola “A”). Confirmaram, também, que “as necessidades formativas são

identificadas pelo próprio grupo de professores” (Diretora da escola “B”). Uma das diretoras comentou que “cada escola é uma realidade, tem uma demanda diferente e essa autonomia de decidir sobre a formação é muito importante” (Diretora da escola “A”). As entrevistadas acreditam que suas escolas são ricos espaços de formação. O grupo de professores, segundo a diretora da escola “A”, vinha discutindo muito como melhorar os resultados da escola e preocupava-se em “definir o perfil de entrada e o perfil de saída dos alunos”. Acrescentou que essas discussões, aliadas ao estudo sistemático das propostas curriculares e das práticas educativas, têm sido essenciais para promover mudanças estruturais na escola e na organização do trabalho pedagógico. Essa modalidade formativa, segundo ela, é:

(,,,) uma prática, um momento de estudar, um momento de troca de experiência entre os colegas e é nessa troca de experiência que os professores enriquecem o trabalho. É um momento que tiramos para estudar, compreender os processos de aprendizagem (Coordenadora pedagógica da escola “A”).

Uma estratégia muito utilizada nas escolas que adotam a perspectiva colaborativa é o estudo sistemático de questões que emergem da prática dos professores, como comenta a coordenadora pedagógica da escola “A”:

Normalmente, busca-se, em algum texto, a fundamentação teórica. Os professores estudam, discutem como trabalhar, buscando atividades para desenvolver melhor a prática. A avaliação, por exemplo, eu estudo, eu desenvolvo e, na prática, de que forma estou avaliando o meu aluno? Então, você tem a fundamentação e a prática em sala, e é esse processo que tem provocado a mudança.

Explicou que, quando os professores encontram dificuldades, como “necessidade de aprofundamento em algum tema ou de algum tipo de esclarecimento, recorre-se ao centro de formação. Os formadores vêm até a escola: a gente entende isso como um respaldo”. No entanto, não foram todas as escolas que incorporaram a abordagem colaborativa buscando constituir-se em espaços sistemáticos de formação. A diretora do centro de formação comentou que, em algumas unidades escolares, os formadores ainda precisam discutir com os educadores e com a equipe gestora:

(...) a necessidade de institucionalizar mesmo a “sala do educador” para um momento específico. Não dá para ficar mais absorvendo tudo! Para isso, é necessário que a escola tenha a cultura da reunião pedagógica. Em algumas escolas, ainda se confunde a finalidade desse espaço. Ainda tem diretor que adora utilizar esse espaço para dar recados... Mas a gente tem visto que, quando ela funciona nos moldes que a gente acredita, ela (a sala do educador) dá resultado. (...) Claro que ainda há professores que não se desgarraram de antigas práticas, de hora-atividade. Então, assim, não vou dizer que eles não fazem planejamento nessa hora, apesar

de a gente dizer que não é um momento de planejamento individual.

Simão et al. (2009) ajudam a compreender as razões pelas quais algumas escolas têm dificuldade em legitimar o próprio espaço escolar como lugar de formação. Pautados em muitos estudos, os autores ressaltam que, se de um lado, a mudança requer a cooperação ativa dos professores, de outro “existem vários constrangimentos que constituem obstáculos à mudança, nomeadamente o nível das culturas profissionais” (SIMÃO et al., 2009, p. 68). As diretoras também apontam ter problemas com os professores contratados. Para elas, isso decorre da injunção das instâncias superiores, que acaba dificultando o trabalho colaborativo na escola. A diretora da escola “A” explica que o professor interino não conta com hora-atividade, muito embora exista, atualmente, um grande contingente de professores nessa condição. Essa situação prejudica o trabalho nas escolas: os docentes contratados não têm obrigação de participar das ações formativas e só o fazem por iniciativa própria. Como muitos atuam em mais de uma escola, a maioria, mesmo que queira, não consegue participar das atividades oferecidas nas escolas:

Neste ano, estamos com cinco professores nessa situação. Nós percebemos que, no começo, eles vão interagindo, vão conhecendo a escola, percebendo como é o processo de avaliação, como as regras funcionam. E é nesse momento que a gente vai conversando e se ajustando. As coisas, para funcionarem, precisam de uma mesma língua: um tem que saber o que o outro está fazendo! Não tem que fazer nada de porta fechada, não tem que esconder nada do outro. Tem que compartilhar e ajudar. Deu certo, tem que participar. A gente, aqui, decide tudo no coletivo. A gente percebe que os professores que participam da sala do educador têm mais argumentos para superar as dificuldades e o quanto os outros ficam por fora. Esses, os que ficam por fora, acabam procurando, de alguma forma, se inteirar: percebem sua situação e acabam procurando a coordenação e a direção para se inteirar do que está acontecendo (Diretora da escola “A”).

A diretora e a coordenadora relataram que as escolas apresentaram um bom resultado no Ideb e atribuem o bom desempenho dos alunos às práticas colaborativas:

A gente percebe o quanto isso dá resultado. Prova disso é a nossa nota 6,9 no Ideb. Nós não temos medo de manter (essa nota): nós vamos avançar! Se nós conseguimos atingir 7,0, nós temos potencial para avançar. É uma questão de não nos omitirmos diante da nossa prática, de continuar exercendo uma prática com essa ousadia de avançar, que nós não vamos só ficar aí: vamos avançar (Diretora da escola “A”).

A atuação do coordenador pedagógico na escola também tem sido objeto de atenção das diretoras entrevistadas. A diretora da escola “B”, por exemplo, relatou

que tem “feito um grande esforço para que o coordenador esteja mais perto do professor, para que o coordenador saísse do corredor, que parasse de fazer o papel de disciplinador”. Explicou que, desde o início do ano, os coordenadores têm acompanhado a aprendizagem dos alunos, a prática pedagógica dos professores e, quando necessário, realizado intervenções: “Os coordenadores agora ficam nas salas de aula, acompanhando as aulas dos professores e auxiliando e ajudando esse professor a trabalhar com os alunos com dificuldades”. Acrescentou, ainda, que essa é uma prática necessária, mas difícil de ser mantida, em razão das inúmeras demandas de trabalho que sobrecarregam o cotidiano da equipe de gestão da escola. Destacou, por fim, que é “difícil fazer o coordenador pedagógico compreender seu papel na escola e é difícil fazer o professor compreender qual o papel do coordenador pedagógico na escola”.

### **SINTETIZANDO**

Em termos de modalidades formativas mais utilizadas nas SEs visitadas, é possível constatar a presença de dois eixos formativos. O primeiro deles investe na pessoa dos docentes, em sua vontade de aprender e em seu compromisso com os seus alunos. O segundo vê os problemas, os embates e as virtudes do contexto de trabalho como oportunidades de aprendizagem docente, uma explícita referência ao seu caráter situado. Nesse segundo polo, assume-se, de um lado, que os professores são afetados pelo contexto de trabalho e, de outro, que nele se aprende melhor, pois há interação com pares (LAVE; WENGER, 1991). Isso significa romper com os conceitos clássicos de formação, pois se pressupõe que o contexto dos sistemas educativos influencia o que ocorre na formação continuada, notadamente se aquilo que nela se apregoa está em oposição ao que os docentes usualmente fazem em sala de aula.

#### **4.4. EQUIPES DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

As equipes de Formação Continuada, tal como encontrado nas SE investigadas, configuram-se de diferentes maneiras, sendo compostas por profissionais que:

- Dedicam-se especificamente a uma dada modalidade de ensino ou projeto, realizando ações de forma descentralizada.
- Atendem a todas as modalidades de ensino e projetos, tomam ciência de suas necessidades e encarregam-se de articular as ações formativas.

- Vinculam-se a equipes externas às SEs, contratadas para desenvolver todos os processos de Formação Continuada oferecidos na rede de ensino ou parte deles. Essa equipe deve atender às demandas postas pela equipe de Formação Continuada da SE, que colhe as necessidades dos professores da rede, por meio de seu estreito contato com as equipes responsáveis pelas diversas modalidades de ensino ou projetos.

Vale destacar que em duas SEMs das Regiões Sudeste e Centro-Oeste, (SMSEm e SMCOp), a ênfase é dada à importância de haver uma equipe de Formação Continuada constituída de profissionais efetivos da própria rede, que não sofra interferências políticas por mudanças de governo, conseguindo, assim, dar continuidade às ações formativas já desenvolvidas ou em andamento.

#### **4.4.1. O PERFIL DOS FORMADORES**

Em geral, as SEs apresentam perfis variados de formadores, capazes de atender às demandas da formação continuada. Eles podem ser classificados em dois grandes grupos: aqueles que são profissionais das próprias redes de ensino e assumem, além de suas funções específicas, a formação dos professores; e os profissionais externos, que, vinculados a outras instituições parceiras das SEs, oferecem assessorias e cursos de formação. Cabe aos primeiros organizar as políticas de formação, atuar como formadores e realizar o acompanhamento e a avaliação das ações realizadas, podendo ou não receber o apoio de especialistas externos. Por vezes, algumas poucas SEs organizam centros de formação próprios (SECO, SES, SMNEcap2, SMScap e SMCOp), sem deixar de atuar, também, como agentes multiplicadores.

A descrição da organização realizada em uma Secretaria Estadual da Região Norte (SEN1) é um bom exemplo do modelo adotado por muitas SE:

Os formadores são os técnicos da Secretaria, que se diferenciam por áreas (Língua Portuguesa, Matemática e demais disciplinas). Há uma equipe central e outras municipais, que trabalham em uma estrutura de multiplicação. Os formadores da equipe central contam com mais oportunidades de receber a formação continuada dos especialistas externos, comprometendo-se a repassá-la às equipes municipais. Sua função é fazer o desdobramento da capacitação recebida e acompanhar sua aplicação. Não existe uma seleção propriamente dita para o cargo: apenas a indicação de professores que se destacam por suas habilidades, pelo bom relacionamento com os demais docentes e pela demonstração de interesse. Normalmente, eles trabalham em duplas e tentam promover dois encontros mensais com as escolas (SEN1 – Diretor de ensino).

Os segundos, profissionais externos às SEs e contratados para a realização da Formação Continuada dos professores, são chamados, como bem elucida uma técnica de uma SEE da Região Norte (SEN2): “À medida que há uma demanda grande; a depender do público que se pretende atingir, é necessário contar com pessoas contratadas, externas à rede”. Em uma SEM da Região Nordeste (SMNEp), por exemplo, há um banco de formadores externos, acionado sempre que preciso, e, em especial, quando se trata das temáticas transversais. Os formadores externos atuam, ainda, vinculados às parcerias estabelecidas pelas SE e podem ser provenientes de instituições e faculdades públicas ou privadas, entidades sociais (SEN2), sistemas terceirizados de ensino (SMSEp) e institutos ligados a universidades (SES e SMScap). Em relação aos programas/projetos oferecidos pelo MEC, as universidades cadastradas elegem professores universitários para executá-los, de modo que eles acabam tornando-se formadores. É possível supor, portanto, que, quando as SEs dispõem de uma equipe técnica formada por profissionais das próprias redes de ensino, é possível que se apresentem um conhecimento mais aprofundado sobre as demandas e as necessidades escolares.

Outros perfis de formadores coexistem nas SEs. Existe a cooptação de professores que se destacam por boas práticas pedagógicas, capazes de atender às diversas áreas de conhecimento. A coordenadora de formação da de uma SEM da Região Nordeste (SMNEcap2) ilustra como esses docentes são selecionados:

Os formadores são professores da rede municipal, especialistas com experiência, de educação infantil até o 5º ano, que tenham desenvolvido boas práticas. Esses são os indicados para esse trabalho. Do 6º ao 9º ano, são especialistas de carreira, que fazem a formação junto com os professores da instituição parceira, para virem a ser, no futuro, formadores. É necessário que os bons formadores tenham conteúdo, metodologia e bom relacionamento.

Fica claro, portanto, que a maioria das SEs tem critérios claros para a seleção de formadores. Dentre as SEs estudadas, apenas a SEE da Região Centro-Oeste realiza concurso específico para preenchimento desse cargo.

Além desses formadores, as SEs contam, também, com o papel exercido pelo coordenador pedagógico e por alguns professores selecionados de acordo com sua excelência, para, após participar de formações nas SE, constituírem agentes multiplicadores em suas regiões ou escolas. Esse é o caso de uma SEM da Região Sudeste (SMSEcap), que considera os coordenadores pedagógicos, por serem concursados, habilitados a exercer o papel de formadores, já que, de fato, são responsáveis pelos processos formativos que ocorrem nos horários de trabalho coletivo em suas respectivas escolas. Finalmente, um último perfil formador é

constituído por profissionais de outras Secretarias, como as de Meio Ambiente, Desenvolvimento Social e Saúde, atuando junto às de Educação.

#### **4.4.2. O COORDENADOR PEDAGÓGICO<sup>18</sup> E A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Conforme citado anteriormente, o coordenador pedagógico revelou-se figura importante no processo de formação continuada, sendo citado como central nas atividades de Formação Continuada e no trabalho cotidiano na escola. A existência de um profissional responsável pela coordenação pedagógica da escola foi constante em todos os estados e municípios estudados, embora a estrutura em que ele se insira seja bastante variada. Uma das diferenças observadas reside no regime de contratação: em alguns estados ou municípios, eles são concursados, enquanto, em outros, são eleitos pela comunidade ou, ainda, escolhidos pela direção da escola. A expectativa que se tem acerca desse profissional na Formação Continuada parece depender de vários fatores: a concepção de educação continuada, as modalidades aí utilizadas e como a SE conduz sua política de formação de professores.

A compreensão de que a escola é um centro de formação permanente de professores pode levar, muitas vezes, a que se delegue ao coordenador pedagógico a tarefa de transformar os horários de trabalhos coletivos em espaços de estudo e reflexão sobre a prática docente. Já se tem por certo que o local de trabalho é um ambiente propício para o desenvolvimento contínuo do profissional de Educação, oferece mais oportunidades para discutir, em equipe, as demandas dos docentes. Mas, se refletir sobre problemas, trocar experiências e promover momentos de trabalho coletivo são aspectos que contribuem para a formação dos professores, promovê-los é tarefa complexa, cujo encargo recai exclusivamente no CP, que nem sempre tem à sua disposição os subsídios necessários para realizá-la. Cobrar do CP a execução dessa atividade, sem lhe oferecer uma política de suporte e auxílio, implica desgaste profissional, além de não promover a escola como um lócus de formação permanente. Para alcançar esse objetivo, é preciso que as SE, dentre outras ações, disponibilizem recursos ao CP, estabeleçam parcerias com universidades e demais agências formadoras e ofereçam suporte teórico e acompanhamento sistemático ao trabalho que ele realiza.

Em termos de formação, no entanto, foi possível identificar um cuidado específico na formação dirigida ao CP. Das SEs estudadas, apenas cinco disseram

---

<sup>18</sup> A nomenclatura utilizada para designar esse profissional mostrou-se variada nas SE estudadas: coordenador pedagógico, técnico de educação na escola, supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico. A opção pelo termo coordenador pedagógico deve-se ao fato de ele ter sido o mais recorrente e também o utilizado com maior frequência na literatura especializada. Em geral, esse profissional tem formação em Pedagogia.

não se preocupar especificamente com essa questão. Parece, assim, ser uma prática comum que os CPs acompanhem muitas das formações destinadas aos professores, para que possam desdobrá-las em suas escolas. Essa forma de conceber a Formação Continuada na escola atribui ao CP ora o papel de multiplicador, ora de parceiro mais experiente, na discussão da prática pedagógica e no acompanhamento do processo de “transposição didática” feito pelos professores após terem participado das ações formativas:

Quanto às ações do CP, elas são, em um primeiro momento, precedidas por formações específicas, para disseminação junto ao corpo docente das escolas (...). Hoje, primeiro é ele que tem que buscar se formar para, depois, disseminar a formação. Antes, ele era quem menos realizava formação continuada, pela impossibilidade de se ausentar da escola. Seu papel foi se perdendo ao longo dos tempos e está, agora, sendo resgatado. (...) Acho que a SE está resgatando essa figura do CP, principalmente para fazer essa ligação entre a formação realizada pelos professores e a implementação das novas ações na escola (SES – Diretora de orientação técnica).

A ideia de iniciar o trabalho de formação continuada com os CP fundamentou-se na necessidade, identificada pela SE, de que é a gestão da escola que precisa estar à frente desse processo de formação. (...) Para os CP, foi oferecido um trabalho sistemático, com reuniões mensais ou quinzenais, inicialmente para demonstrar a importância deles como gestores do tempo do trabalho coletivo, da troca de experiência e da formação continuada. Posteriormente, para discutir as sondagens dos alunos e as ações desenvolvidas junto aos professores (SMSEcap – Diretora de orientação técnica).

Uma prática que começa a difundir-se como meio de acompanhar e promover ações de Formação Continuada é os CPs observarem as aulas ministradas pelos professores. Nessa situação, o CP pode apreender melhor se as ações docentes estão se pautando pelas formações continuadas que receberam e discutir com eles sua prática, contribuindo para seu aperfeiçoamento:

Para isso, uma das ações mais importantes é a observação da sala de aula, porque esse é o ponto de partida para a reflexão conjunta sobre a prática docente. Assim, o CP precisa problematizar a prática junto ao professor, fazer com que ele perceba aquilo que, na sala, foi mais produtivo, o que deu mais ressonância na aprendizagem dos alunos... E, também, que outras formas de fazer são pertinentes. Enfim, ajudá-lo a pensar a respeito de sua prática pedagógica. Não se pode apenas apontar: é preciso refletir junto com o professor, para assumir, assim, o papel de parceiro mais experiente na busca de formas mais eficazes de se trabalhar. Desta maneira, é no acompanhamento da escola, ao exercer também a função de formador, que o papel do CP se destaca. Por isso, existe um consenso de que ele é o formador por excelência, já que lhe compete acompanhar e assessorar os professores em seu dia a dia (SMNcap – Coordenadora de ensino).

Foi apontado, ainda, que o CP é um parceiro mais experiente, capaz de criticar, produtivamente, a forma como estão se desenvolvendo as atividades docentes e contribuir para a melhoria da qualidade da escola como um todo. A diretora do centro de formação da SEE da Região Centro-Oeste, por exemplo, afirma ser “necessário que o CP deixe de ser um fiscal dos alunos e passe a auxiliar os professores na superação das dificuldades de aprendizagem, atuando como formador e facilitador das relações entre formação e prática docente”. No entanto, nem sempre essa ideia é bem recebida pelos professores, principalmente entre os chamados “especialistas”, que atuam nos últimos anos do ensino fundamental e no ensino médio. Segundo várias SE, existem muitas resistências ao trabalho do CP, inclusive entre os próprios docentes:

No que toca às ações do CP no acompanhamento do trabalho docente, há dificuldades, com resistências manifestadas pelos próprios professores e incompreensão do gestor acerca das funções específicas do CP. No cotidiano da escola, ele é o “apagador de incêndios”! Então, a grande queixa deles é que sobra pouco tempo para fazer o trabalho propriamente pedagógico (SES – Coordenadores do Departamento de Educação Básica).

Uma vez que o acompanhamento da formação continuada na escola não ocorre por parte dos formadores (profissionais da Secretaria), devido ao seu número não significativo, esse papel acaba sendo realizado pelo CP, considerado uma figura estratégica das ações de capacitação. Ele é, de fato, o articulador da prática pedagógica e do projeto pedagógico coletivo da escola. (...) Nas séries seguintes (os anos finais do ensino fundamental e os do ensino médio,) o CP não consegue exercer sua autoridade e há uma resistência dos professores dessas modalidades, que receiam a observação de suas práxis, restando ao CP um papel mais burocrático. Outra dificuldade enfrentada por eles são as inúmeras atribuições, que não lhes permitem priorizar o que fazer para cumprir sua função. Compete-lhes coletar dados para os relatórios mensais da Secretaria; observar as salas de aula em algumas escolas; assessorar os professores e oferecer *feedback* ao formador, indicando se a metodologia proposta na ação está sendo devidamente utilizada (SEN1 – Coordenadora dos processos de formação continuada do ensino médio).

Apesar da valorização dos CPs, as SEs queixam-se com muita frequência do perfil dos profissionais que ocupam esse cargo, dado que nem sempre ele é compatível com o que deles se espera. No centro de formação de professores da SEE da Região Centro-Oeste, a diretora comenta que nem todos os CPs incorporaram a teoria e a prática do sistema de ciclos e “muitos deles são os próprios elementos de resistência na escola, às vezes até mais do que os próprios professores”. Fica claro, portanto, que o papel dos CPs não é fácil e que, ainda assim, as expectativas quanto aos resultados de sua atuação são elevadas. Criam-se, desse modo, tensões de vários tipos em algumas escolas, nem sempre de

simples resolução. Talvez seja o momento de oferecer maior atenção a esse profissional nas políticas governamentais.

#### **4.5. FORMAS DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO**

Os processos de acompanhamento e de avaliação são valorizados por todas as equipes envolvidas com a Formação Continuada, embora todas, sem exceção, revelem dificuldades para executá-los, notadamente no que diz respeito a seu impacto nas salas de aula. Para o acompanhamento das ações de formação, são buscadas, nas escolas, informações sobre modificações na prática docente que resultaram em uma melhor aprendizagem dos alunos. O CP cumpre, nesse processo, um papel de destaque. De fato, sua ação, em conjunto com a dos professores, possibilita algum acompanhamento durante e após os cursos. Em muitos casos, os responsáveis pela Formação Continuada de professores nas diferentes SE consideram que os CP são seus principais interlocutores na discussão do desempenho dos professores e alunos.

Várias estratégias são então empregadas para verificar a efetividade das ações do CP: preenchimento de relatórios específicos; realização, com frequência regular (semanal ou quinzenal), de reuniões com a equipe de formação continuada das SEs; análise dos cadernos dos alunos e, até mesmo, incentivo ou exigência de observação da sala de aula, de modo a auxiliar os professores a transporem as atividades realizadas nos cursos de formação para o cotidiano escolar. Embora as SEs tenham, de modo geral, uma compreensão da necessidade de observar a ação docente, poucas são as que conseguem implementar essa prática. Muitas delas afirmam que essa é uma proposta a ser efetivada a longo prazo, por ser preciso criar, antes, uma cultura docente distinta, capaz de acolher, aceitar e abrir as portas das salas de aula para os CPs. Outros entraves, que dificultam, ainda, a implantação dessa prática, vêm do ceticismo quanto à contribuição que esses agentes educacionais podem oferecer aos professores às dificuldades dos próprios coordenadores de se apresentarem aos docentes como parceiros.

Conforme relato do coordenador de equipe do ensino fundamental da SEM da Região Sudeste (SMSEm), o CP acaba sobrecarregado, pois deve acompanhar as metas estabelecidas pela escola e seus índices de desempenho, além de todo o processo de implementação e avaliação dos cursos de formação que constam das propostas pedagógicas das unidades em que atuam. Essa dificuldade é maior no que se refere aos anos finais do ensino fundamental, pela diversidade das ações que envolvem as diferentes áreas do currículo:

É uma forma de acompanhamento, mas que não é como deveria ser: entrar nas salas de aula, acompanhar o trabalho desses professores, saber o que está acontecendo (...). O grande nó é esse! Eu até digo que nossa Secretaria é privilegiada, porque, às vezes, tem uma overdose de formação, mas é carente no acompanhamento, porque quem tem que acompanhar o professor na escola é o coordenador pedagógico. Então, ele precisa saber o que acontece na sala de aula. Quando a formação é nas diferentes áreas, esse coordenador não tem como acompanhar todos os professores. Então, ele tem conhecimento que o professor sai, mas, também, por várias outras demandas que são colocadas, não consegue acompanhar a sala de aula. A gente não consegue fazer com que 100% do que é trabalhado na formação chegue lá na ponta, que é o aluno, que é a questão da transposição didática.

Em algumas SEs visitadas, cabe ao CP garantir a implementação dos programas para verificar seu impacto e auxiliar o uso adequado dos materiais pedagógicos desenvolvidos no órgão central. A maioria delas informa que o controle de frequência dos professores nas ações formativas é rigoroso, constituindo um dos meios de acompanhar os programas oferecidos. De fato, isso ocorre porque os cursos são oferecidos no horário de trabalho do professor e, também, porque eles constituem um requisito para que o docente possa obter certificação. Em alguns casos, o controle da frequência é a única forma de avaliar os cursos oferecidos.

A **avaliação** das ações de formação se dá, em geral, de dois modos: no primeiro, o professor participante avalia a formação que recebeu; no segundo, as SEs buscam verificar o impacto da formação na aprendizagem dos alunos, que é a principal meta a ser alcançada. As avaliações do primeiro tipo empregam questionários pouco extensos e, portanto, pouco detalhados, muito embora tenha sido encontrado, em alguns casos, o uso de roteiros de avaliação mais aprofundados. Em geral, os participantes não recebem *feedback* das opiniões que emitiram sobre a ação formativa. Mas as SEs destacaram que, por meio dessas opiniões, é possível verificar que as expectativas dos professores estão sendo atingidas: obter subsídios para a prática pedagógica, deixando, em segundo plano, as longas formações teóricas: “Antes, os professores rejeitavam as formações continuadas. Falavam que era sempre o mesmo assunto e que necessitavam de orientações para a prática. Agora, já participam com mais entusiasmo” (SEN2 – Gestores).

Na segunda perspectiva, a avaliação dos resultados da Formação Continuada oferecida é indireta, pois é realizada por meio do rendimento dos alunos nas avaliações externas locais e nacionais (como a Prova Brasil) e dos indicadores de qualidade da Educação, como o Ideb (esse é o caso das seguintes SEs: SMNcap, SMNEp, SMNEcap2, SMCocap, SMSEcap e SMSm). Esses são, de fato, os dados mais utilizados, como já foi destacado anteriormente. Foram inúmeras as falas que

ressaltaram a variação nesses índices como balizadores dos efeitos das ações da Formação Continuada:

A gente procura acompanhar também os resultados: nós temos, aqui na rede, a avaliação inicial, que é o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal. O coordenador é o responsável por acompanhar esses resultados ao longo do ano. No meio e no final do ano, é feito de novo o Sistema de Avaliação do Ensino. Ainda tem a Provinha Brasil, que é aplicada no início do primeiro estágio do primeiro ciclo, que é do MEC. Então, o coordenador tem essa incumbência de saber como a escola está se saindo, quais são seus resultados nessas avaliações e acompanhar suas ações (SMCOp – Gerente da Formação Continuada).

Nosso maior objetivo é a melhoria da qualidade (do ensino): que os professores venham a ter uma prática pedagógica com consciência, que tenha um retorno na aprendizagem dos alunos, que melhore o nosso Ideb. Esse ano não saiu daquele número ínfimo e isso é constrangedor, isso deixa a gente pra baixo, porque se investe tanto na educação! É muito dinheiro. O governo federal, eu acho que ele tem se preocupado bastante com a educação do país. Mas eu ainda não estou vendo um retorno por parte dos docentes, tanto é que a prova está aí, no Ideb, que é muito baixo no Brasil. (SMNEm – Chefe da Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas).

É importante lembrar que algumas SEs (SECO, SENE, SMCOp, SMSEm e SMNEp2), além de perseguirem como principal objetivo uma melhoria nos resultados do Ideb, possuem sistemas de avaliação próprios, que servem como referência sobre o desempenho dos alunos e, conseqüentemente, dos professores da rede. Em uma SEM da Região Nordeste (SMNEp2), por exemplo, foi observada uma evolução nos resultados do Ideb e do Saeb das cerca de 100 escolas de sua rede. Por serem duas avaliações externas, uma estadual e outra federal, um dado acabou reiterando o outro, aumentando a confiabilidade dos resultados. Os indicadores de aprendizagem são discutidos em relação ao desempenho dos alunos e comparados com os indicadores já citados, com a finalidade de redirecionar a prática da sala de aula e repensar o currículo. Como já mencionado anteriormente, várias SE atribuem a melhoria das escolas nas avaliações do Ideb à formação continuada. Há, ainda, SE que utilizam os indicadores do Ideb para nortear os formadores quanto às ações que devem ser empreendidas junto aos docentes e não como uma meta em si:

Nós não vamos trabalhar para o Ideb, não estamos atuando em função do índice estatístico: tem que fazer o trabalho para formar o cidadão. Aí, a estatística vai aparecer! Essa história de a escola trabalhar para atingir uma meta numérica esvazia toda a concepção do trabalho formativo. O Ideb é importante? É! Mas não é a referência. Vamos ver o produto e não sabemos se aquela estatística corresponde ao que eles (alunos) aprenderam. O Ideb não é a referência. Está se tornando uma coisa tão complicada, essa questão do *ranking* (SMNEcap2 – Secretário).

Esse posicionamento é interessante, pois os resultados dessa SEM da Região Nordeste (SMNEcap2) foram muito positivos: uma de suas escolas rurais atingiu nota 7,7, e, portanto, superou a meta do MEC para 2021. Todas as escolas dessa rede atingiram antecipadamente a meta do MEC para 2014. Essa foi a SEM que obteve os melhores resultados de todo o nordeste. No entanto, para a equipe que trabalha na SEM, esses resultados são o reflexo de um trabalho de quinze ou vinte anos, que garantiu a formação inicial para professores leigos e, concomitantemente, ofereceu oficinas de Formação Continuada direcionadas às demandas das salas de aula. Hoje, a maior parte dos professores possui especialização e alguns já completaram o mestrado e o doutorado.

Um único exemplo de avaliação direta dos professores foi encontrado nesta pesquisa. Apenas em uma SEE da Região Sul (SES), há avaliação dos participantes: caso eles não obtenham o aproveitamento considerado suficiente pela equipe da SE, o curso não é validado e, por consequência, a evolução funcional dos docentes não ocorre. Os três pontos avaliados nesse projeto são: frequência, participação durante o curso e entrega/apresentação dos trabalhos previstos.

Para garantir o acompanhamento dos trabalhos, uma estratégia usada por essa SE é a visita sistemática às escolas, feita pelas "equipes de referência", compostas por um supervisor de ensino e por coordenadores de formação de diferentes áreas. Cada uma dessas "equipes de referência" é responsável pelo acompanhamento de cinco escolas. Toda segunda-feira, seguindo um cronograma e uma pauta de observação previamente definidos, algumas escolas são visitadas. O trabalho nelas realizado é alvo de análise conjunta das "equipes de referência" e da gestão escolar (diretor, assistente de direção, orientador pedagógico e orientador educacional):

Eles (os membros das duas equipes) acompanham as metas estabelecidas, os índices de desempenho obtidos em avaliações, os sistemas de avaliação da escola, sua proposta pedagógica e a organização curricular e, também, a questão da rotina, dos especialistas, dos horários que eles fazem, se é adequado ou não. Então, toda segunda-feira, faça chuva ou faça sol, a "equipe de referência" vai às escolas, por agendamento e, aí, já tem uma pauta. Nós temos uma reunião de planejamento do que observar, a cada bimestre, nas escolas (SMSEm – Coordenadora da equipe de ensino fundamental dos anos iniciais).

Embora não pretenda avaliar o impacto das ações de formação nas práticas escolares, esse trabalho oferece informações detalhadas muito semelhantes sobre o que se passa nas escolas, permitindo identificar se o que foi divulgado está sendo nelas empregado. Além disso, possibilita apreender as novas demandas e orientar o

planejamento das futuras ações de formação. Em especial, essa forma de atuar favorece, também, a construção de uma postura de compromisso e comprometimento com os resultados das escolas, tanto por parte dos formadores da SEM, como das equipes gestoras e dos professores.

Outra estratégia utilizada por algumas SEs (SEN1, SECO, SMNcap, SMNEm e SMCOp) é o **acompanhamento supervisionado pelos próprios formadores**, que fazem visitas agendadas às escolas. Um bom exemplo é o caso da SEE da Região Centro-Oeste (SECO), uma vez que os formadores dos centros de formação são responsáveis pelo acompanhamento de duas, três ou quatro escolas, mantendo com elas contato semanal. Outro exemplo é o da SEM da Região Nordeste (SMNEm), cujos formadores mantêm “encontros com os professores para um *feedback*, para que esses professores vejam os resultados de como está acontecendo, em sala de aula, o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Chefe da divisão de planejamento e técnicas pedagógicas). A responsável pela Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas dessa SE informou lamentar muito o fato de os resultados desse acompanhamento não serem ainda devidamente socializados com toda a rede.

As visitas e o **acompanhamento de instâncias superiores nas escolas** (como órgãos e outros grupos ligados às SEs) não são incomuns (SMNEcap2, SMNcap, SMSEcap, SMSEm, SMCocap, SMCOp, SMSm e SEN1). No caso de uma SEM da Região Sudeste (SMSEcap), por exemplo, a SE é responsável pela formação dos professores. Visitas mensais ou quinzenais são feitas às escolas com dois objetivos: (i) verificar se e como os professores aplicam em suas práticas pedagógicas o que estudaram e aprenderam nos cursos; e (ii) identificar as escolas mais frágeis de cada região e que requerem maior auxílio.

### **SINTETIZANDO**

O acompanhamento e a avaliação da Formação Continuada de professores são pontos a serem mais bem planejados pelas SEs visitadas. Por vezes, o acompanhamento do processo de formação docente é confundido com o acompanhamento das escolas. A avaliação dos docentes que participam das ações formativas é questão difícil de ser implementada, dada a falta de instrumentos voltados para esse fim. A observação das salas de aula pode facilitar essa atividade. Como o impacto de ações formativas envolve um conjunto de fatores interdependentes, avaliá-lo é um duplo desafio: conceber como isso pode ser feito e estipular padrões norteadores da qualidade desses processos, à luz do contexto

das escolas e dos alunos, das características e necessidades das equipes docentes e dos objetivos das ações empreendidas. A qualidade das agências formadoras que trabalham como as SEs não é, igualmente, avaliada. Elaborar critérios capazes de indicar se tais agências fazem o que delas se espera é central. Alguns deles podem ser: a experiência prévia, a formação acadêmica dos formadores, o conhecimento que têm das características das redes de ensino e do perfil de seus professores, entre outros.

#### **4.6. DIFICULDADES ENFRENTADAS NAS AÇÕES FORMATIVAS**

A maioria das SEs indica que encontra dificuldades quando se depara com as ações de formação de continuada. Relata, por exemplo, que os professores e, muitas vezes, inclusive seus próprios técnicos resistem às mudanças propostas nas ações formativas. Além disso, as políticas de lotação e remoção de docentes, as de licenças prêmio e maternidade, bem como os afastamentos por doenças e disfunções impedem a continuidade das ações formativas. Há, ainda, restrições de verbas (ou verbas direcionadas a apenas determinadas ações) e de recursos financeiros, bem como ausência de dotação orçamentária para ações pedagógicas, notadamente para formações de formadores, cujos custos são elevados. Reclama-se, ainda, da desarticulação entre as propostas de Formação Continuada oferecidas pelo MEC e/ou universidades e/ou Institutos de Ensino Superior, além do descompasso entre o desenvolvimento tecnológico e a atuação docente em sala de aula. A isso se somam a variedade das demandas de formação e a ausência de tempo remunerado na jornada de trabalho do professor, aspectos que dificultam em muito a participação em atividades de formação continuada.

Não só isso. Faltam professores substitutos, quando os docentes se afastam da sala de aula para participar de ações de Formação Continuada e muitas SEs reclamam de não disporem de um centro de formação próprio, que constitua em espaço de socialização de experiências e profissionalização docente e elimine a necessidade de uma logística mais complexa, difícil de ser implementada. A ausência de coerência interna nos conteúdos trabalhados e de articulação nas ações da própria secretaria relacionadas aos docentes (salário, plano de carreira, direito a formação etc.) emperram também as iniciativas de formações continuadas por parte das SEs. Muitas delas, sem conseguir formular uma política clara de formação continuada, acabam por privilegiar ações burocráticas e técnicas.

O preparo dos coordenadores pedagógicos e dos diretores para desenvolver, adequadamente, projetos de formação continuada, foi raramente encontrado nas

SE visitadas, de modo que o emprego daquilo que foi divulgado nas ações de Formação Continuada dos docentes dificilmente é transposto para a sala de aula, a serviço dos alunos. Um grande desafio apontado pelas equipes das SEs foi o de decidir quando promover as ações de formação continuada, para evitar que se retire o professor da sala de aula e, especialmente, deixar o aluno sem aula. A maioria das SE acaba por realizar a Formação Continuada no turno do professor e emprega substitutos da mesma disciplina ou série, profissionais da escola ou estagiários, para manter as turmas com aulas. Por outro lado, os alunos, não raro, ficam mesmo sem aula.

A estratégia encontrada por uma SEM da Região Sudeste (SMSEcap), para garantir a formação aos professores e manter os alunos em aula, foi a de criar um excedente de docentes em cada escola, de modo que haja sempre professores para substituir ausências e licenças. A perspectiva principal de formação dessa SEM baseia-se na organização de grupos de trabalho, fazendo com que as ações formativas ocorram também no horário de trabalho coletivo dos professores. Essas ocasiões são empregadas na discussão e elaboração de projetos e na revisão e reorganização dos planos de ensino. Algo semelhante foi encontrado em uma SEM da Região Sul (SMScap), na qual as escolas mantêm um quadro de professores, que lhes possibilita organizar o horário prevendo as “permanências dos professores” (um dia durante a semana é destinado à capacitação ou ao encontro de orientação com o pedagogo da escola/coordenador pedagógico), nas diversas áreas/atividades de Artes, Educação Física, Ensino Religioso, Projetos, Laboratório de Informática.

Outra forma encontrada de contornar o problema de retirar os docentes da sala de aula foi a de fixar, desde o início do ano, alguns dias, no turno do professor, para que eles participem da formação continuada. Esses dias são eliminados do calendário no ano letivo, garantindo os mesmos 200 dias letivos para o aluno e os 45 dias de férias para o professor. Algumas SEs realizam, ainda, formações no contraturno, à noite ou aos sábados, ressaltando a importância de, com isso, evitar prejuízos para o aluno. Notou-se, por outro lado, que algumas SEs contam com horas destinadas a esse fim na jornada de trabalho, enquanto outras não. As falas que se seguem explicitam essa visão:

As formações só não podem ocorrer no horário letivo. Isto é inegociável! Precisa estar fora do horário letivo dos alunos! Aluno tem que ser respeitado e não pode deixar de ter aula. A Secretaria abre as inscrições e o professor escolhe o horário que lhe é mais conveniente. (SEN1).

Nós temos algumas formações que a gente oferece aos sábados ou à noite, mas nunca em horário de aula! O horário de aula é aula e, isso é uma questão que a gente trata com muita seriedade: não há dispensa (SMSEm).

Um problema que permanece para muitas das SEs é o caso de professores que possuem dupla matrícula no estado ou trabalham em mais de uma rede de ensino. Além de não disporem de tempo para participar de ações de Formação Continuada fora de seu turno de trabalho na rede, os docentes, muitas vezes, não cumprem nem mesmo as horas remuneradas para a realização de trabalho coletivo ou formativo na escola.

## **PARTE IV**

### **5. DISCUSSÃO FINAL**

#### **5.1. PRINCIPAIS CONCLUSÕES**

O objetivo desta seção é de recuperar, nos resultados, os aspectos que se sobressaíram no conjunto dos dados analisados e discutir as contribuições desses achados ao campo de estudos sobre a Formação Continuada de professores.

A pesquisa apontou a presença de uma interface importante nas propostas formativas, nas equipes que atuam na Formação Continuada de professores, na escola e nos docentes. Quando essas dimensões se articulam e abrem espaço para a participação de todos no processo de desenvolvimento profissional, os resultados relatados são vistos como mais interessantes e promissores. Nos achados desse estudo, a existência de ações políticas que reconhecem e dão continuidade a experiências e trabalhos bem-sucedidos de Formação Continuada de docente foi significativa. Observou-se que, nas SEs onde isso ocorre, os programas de Formação Continuada tendem a ser aprimorados na medida das necessidades das escolas e dos docentes, alcançando resultados bastante satisfatórios.

A valorização e a manutenção de equipes bem formadas de Formação Continuada de professores mostraram-se centrais nesse processo, uma vez que a experiência adquirida gera uma crítica mais acurada para diagnosticar o que está ocorrendo nas escolas e entre os professores, criando uma expertise da qual todas as ações formativas se beneficiam. Contar, nessas equipes, com profissionais vinculados às próprias redes de ensino deixa as SEs menos sujeitas a interferências decorrentes das alterações de governo. A pesquisa também constatou que algumas

SEs, notadamente as municipais, ainda não tinham elaborado uma política de Formação Continuada com contornos próprios. Nelas, dois procedimentos foram observados: a) relegar a Formação Continuada dos docentes às iniciativas das próprias escolas, sem lhes fornecer amparo efetivo quanto a como proceder, algo que equivale a abandonar a função de estados e municípios de aprimorar suas respectivas redes de ensino; e, b) contratar firmas especializadas em formação continuada, que oferecem pacotes formativos prontos para o conjunto dos professores, independentemente de seus problemas e necessidades, ignorando a variedade de suas demandas e, inclusive, as de aprendizagem dos alunos. De qualquer modo, em um e em outro caso, o que marca essas SEs é a ausência de um conhecimento sólido de sua rede de ensino, que permita um diagnóstico de suas carências e o encaminhamento de soluções passíveis para saná-las.

Outra vertente de ações políticas que merece ser ressaltada são os esforços que o MEC tem envidado no sentido de formular políticas e estratégias que definam e regulamentem a Formação Continuada de professores no país, buscando mecanismos capazes de identificar as principais demandas, estabelecer prioridades, definir modalidades e condições que possam levar ao sucesso das ações empreendidas, monitorar sua implementação e avaliar seus resultados. Mas tudo isso corre o risco de se tornar inócuo, sem a necessária coordenação e articulação com outros programas e políticas voltados para os professores. Certamente, há consciência, no país, de que essa é uma necessidade urgente, como bem atesta a minuta apresentada à comissão bicameral do Conselho Nacional de Educação (2009), com indicações para a construção das diretrizes nacionais para a Formação Continuada de professores.

Ainda em relação ao MEC, o presente estudo constatou uma aprovação expressiva dos programas Pró-Letramento e Gestar, oferecidos pelo Governo Federal: eles parecem atender bem à demanda de docentes que encontram muitas dificuldades, frequentemente decorrentes da má formação inicial, para organizar e gerenciar o trabalho pedagógico. De fato, essas são propostas bem estruturadas, que contam com a assistência de tutores para ajudar os professores a enfrentar os problemas do cotidiano escolar e, ainda, oferecem material voltado aos alunos. Tudo isso constitui, para os docentes, uma importante base de sustentação para que possam promover um ensino efetivo. Por outro lado, cabe lembrar que esses programas, justamente em razão de apresentarem tais características, pouco favorecem a necessária autonomia dos professores para diagnosticar a situação de aprendizagem dos alunos, planejar suas aulas em conformidade com o obtido,

implementar e avaliar seu plano de trabalho, condições imprescindíveis para que se possa assumir a autoria da docência.

Foram descritas, também, ao longo desse trabalho, como se configuram, nas SEs investigadas, as ações de formação continuada. Em termos de concepção, essas ações são orientadas basicamente por duas perspectivas. A primeira delas, denominada "individualizada", centra-se, como o próprio nome sugere, na pessoa do professor, buscando valorizá-lo. Para tanto, uma de suas principais metas é suprir as lacunas deixadas pela formação inicial recebida, de modo a sanar dificuldades no domínio de conteúdos específicos, no manejo da prática pedagógica e no que concerne ao conhecimento de temáticas presentes na realidade das escolas, como a da violência e do combate às drogas. Nessa mesma perspectiva, encontram-se as formações continuadas que pretendem divulgar mudanças nos programas ou políticas das SEs ou, ainda, implementar novas ações nas redes de ensino.

A orientação individualizada, encontrada na maior parte das secretarias estudadas, é feita na forma de cursos de curta e longa duração, palestras e oficinas. A eficiência e os riscos dessa forma de modalidade de Formação Continuada já foram abordados na parte I desse texto. Mas é sempre importante ter em mente que quando as ações formativas incidem exclusivamente na figura dos professores, sem assegurar que eles, em seu ambiente de trabalho, tenham com quem discutir as aprendizagens e reflexões realizadas, há um esvaziamento das metas formativas, justamente por não promoverem a formação de uma cultura colaborativa nas escolas, entre elas e entre elas e os órgãos centrais das SE, como bem salientaram Huberman e Guskey (1995). Por outro lado, essa tem sido a forma como as SEs têm enfrentado a questão da má formação inicial dos docentes, oferecendo-lhes subsídios tanto em termos de conteúdos a serem trabalhados, como de manejo da prática pedagógica.

A segunda perspectiva de Formação Continuada - a colaborativa - foi encontrada em algumas poucas SEs, indicando que concepções individualizadas, se mais presentes, não são hegemônicas. Nessas SEs, predomina ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores e as ações de cunho marcadamente individualista. A formação colaborativa, tal como encontrada nas SEs desse estudo, apresentaram duas vertentes: as primeiras apoiam-se fortemente no papel do coordenador pedagógico (CP) como sendo o responsável, no âmbito escolar, pela Formação Continuada dos professores; a

segunda busca fortalecer a equipe pedagógica como um todo, incluindo, aí, a direção e a coordenação pedagógica.

Na primeira vertente da perspectiva colaborativa, o CP atua tanto no sentido de fazer com que as políticas educacionais da SE cheguem até as unidades escolares, como no de informar seus resultados ao órgão central e a suas instâncias intermediárias. O objetivo é tanto incentivar a adoção de novas propostas educativas por parte do professorado, como o de fazer com que os resultados obtidos nas escolas permitam diagnosticar a situação da rede e identificar os ajustes/modificações a serem feitos para aperfeiçoar as políticas em vigor. Nesse sentido, parece ser fundamental investir na formação e valorização dos CPs, que nem sempre estão preparados para assumir tais funções ou, muitas vezes, não são nem mesmo reconhecidos pelo corpo docente como capazes de exercê-la.

Na segunda vertente, a perspectiva colaborativa desvia o olhar dos CPs para centrá-lo na escola como um todo. O propósito, aqui, é envolver diretamente os professores e a equipe gestora na discussão de suas respectivas demandas, bem como fortalecer e legitimar o espaço escolar como lócus privilegiado, mas não exclusivo, de Formação Continuada permanente, constituindo comunidades de aprendizagem que, nas escolas e entre escolas, uns auxiliam os outros (FULLAN; GERMAIN, 2006). Nessa perspectiva colaborativa, as atividades tendem a ser realizadas nas escolas ou em centros de formação. São elas: a) grupos de estudos, com acompanhamento sistemático; b) produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, posteriormente divulgadas nos portais das SEs; c) envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação de ações e avaliação das mesmas; d) elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; e, e) formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional, envolvendo comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros. A pesquisa revelou algumas ações de Formação Continuada nessa linha que parecem estar obtendo sucesso e que podem servir como modelos para inspirar novas práticas formativas, como por exemplo, as adotadas pelas SEE da Região Centro-Oeste (SECO) e sul (SES) e duas SEMs das Regiões Sudeste (SMSEm) e Centro-Oeste (SMCOcap).

Independentemente da abordagem seguida na Formação Continuada dos docentes, grande parte das SEs investigadas declara considerar mais produtivas as modalidades de Formação Continuada que perduram no tempo e que ocorrem de maneira sistemática. Nesse sentido, a preferência recai em cursos de longa duração e em atividades regulares de formação, realizadas *in loco*, nas próprias unidades

escolares e, portanto, no próprio contexto de trabalho dos professores, na suposição de que aí se encontram os problemas a serem enfrentados. Nos dois casos, é possível que o resultado seja a criação e a solidificação da identidade grupal e a elaboração de normas de interação, condições centrais para o fortalecimento do trabalho colaborativo e para o envolvimento de cada um com o desenvolvimento de todos.

Se a maior sistematicidade e duração das atividades imprimem às ações de Formação Continuada uma maior efetividade, elas, muitas vezes, não apresentam coerência entre metas, ações e resultados. Além disso, em muitos casos, a Formação Continuada de professores não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes. Esses dois últimos aspectos acabam repercutindo negativamente na receptividade da oferta de Formação Continuada e em sua continuidade. Medidas há muito necessárias, algumas delas já previstas na LDBEN, demandam urgente implementação: considerar incentivos que possam atrair a participação docente nas formações continuadas, sem centrar exclusivamente na progressão na carreira; incluir tempo para a participação em formação continuada, na escola e fora dela, na jornada de trabalho docente; prever formas de evitar os problemas decorrentes das atuais políticas de lotação e remoção de docentes, bem como das licenças e afastamentos de várias ordens, que dificultam a continuidade das ações formativas etc. Uma das principais fragilidades dos programas de Formação Continuada de docentes nas SEs investigadas parece ser, justamente, a ausência de tais políticas.

Em nenhuma das SEs investigadas foi mencionada a tendência, bastante explorada na literatura pertinente (HARGREAVES, 1995), de fortalecer, por meio das ações de formação continuada, a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo inerente ao magistério e o exercício da cidadania. Essa concepção acerca da finalidade da Formação Continuada distancia-se bastante daquela que salienta apenas conhecimentos e técnicas como sendo a essência do bom ensino. Ao contrário, a prescrição, aqui, é a de que se esses são pré-requisitos importantes, eles não são, de modo algum, suficientes, notadamente quando o sentido atribuído à profissão e o compromisso com o ensinar não se fazem presentes. De fato, sem eles não há como conquistar a esperada postura ética e visão política acerca da Educação e da escola, imprescindíveis para sustentar o compromisso dos professores com seu ofício. Nesse sentido, formações continuadas que investem nos professores, buscando levá-los a alcançar uma maior consciência, acuidade e reflexão acerca da questão educacional, devem ser alvo de preocupação das SEs, justamente por levar os docentes a se posicionarem positivamente a favor

de políticas públicas que, beneficiando a qualidade da educação, promovam trajetórias escolares bem-sucedidas.

Outro aspecto pouco explorado nas SE investigadas foi o de delinear as ações de Formação Continuada para professores que se encontram em momentos distintos da carreira do magistério. Se uma única SE tem atividades voltadas para aqueles que se encontram em final de carreira, observou-se que em nenhuma delas prioridade é dada a docentes em início de carreira, quando se toma ciência da distância entre o aprendido e o necessário. Esse é o momento no qual se fazem necessárias políticas formativas que possibilitem ao professor novato receber apoio e orientação de professores mais experientes (para lidar com a diversidade de alunos, manejar a sala de aula e se apropriar dos conhecimentos pedagógicos que lhe compete ensinar) que diminua a pressão das expectativas que sobre ele recaem. Em suma, é necessário, como bem discutido na parte I, que sejam pensadas formas de dar suporte adequado aos professores iniciantes até que estejam bem integrados nos meandros da docência.

Ficou claro que as SEs não avaliam os professores após sua participação em atividades de formação continuada. Quando muito, essa avaliação é feita de forma indireta, via resultados obtidos pelos alunos e/ou relatos do coordenador pedagógico ou da equipe docente. Em termos de acompanhamento das ações de formação continuada, as SEs tendem a se pautar, em geral, no CP, verificando os resultados das escolas como um todo e não no de ações formativas específicas. Se a realidade é assim, é preciso, não obstante, alterá-la: a avaliação das ações de formação e seu acompanhamento nas escolas constituem aspectos fundamentais para o aperfeiçoamento dos professores, a melhoria da qualidade do ensino e a maior coesão da equipe docente, no que tange à aprendizagem dos alunos, à responsabilidade de levar adiante o acordado no projeto político pedagógico, à reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas enfrentados na escola e à participação na tomada de decisão a respeito de como enfrentá-los. Diante disso, recorrer a avaliações externas para conhecer o impacto das ações de Formação Continuada pode ser uma alternativa viável para que as SEs consigam se situar quanto ao sucesso de suas iniciativas e quanto aos ajustes que nelas se fazem necessários.

Outras fragilidades notadas nas SEs investigadas são as seguintes: a) dificuldade de avaliar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada; b) acompanhar devidamente o trabalho realizado em sala de aula, verificando se as mudanças pretendidas estão sendo

efetivamente nelas implementadas; c) regular as agências formadoras externas e monitorar as ações desenvolvidas, averiguando se a formação e o trabalho dos formadores estão em consonância com as metas da SE contratante. Pouco vale, por exemplo - como no caso da SEM da Região Sudeste (SMSEp), que comprou um pacote de Formação Continuada - abrir horários para esclarecimento de dúvidas que não eram convenientes para os professores e estavam situados em locais de difícil acesso.

Vale lembrar que em um país em que a formação inicial dos docentes é reconhecidamente precária, nenhuma SE pode se permitir abrir mão da perspectiva de fortalecer o conhecimento e a prática docente, quando pretende aprimorar a qualidade do ensino. Para que se possa contar com uma política de Formação Continuada sólida, que fortaleça a escola como um todo e os professores em seu processo de desenvolvimento profissional, levando-os a aprimorar a qualidade da escolarização oferecida, é importante que se supra as necessidades: a) dos próprios docentes (em termos de conteúdos disciplinares e temas pertinentes ao cotidiano escolar, habilidades pedagógicas, manejo de classe etc.); e, b) da própria escola (demandas de seu projeto político pedagógico, amparo aos docentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, necessidades de atender às demandas da SE e das famílias dos alunos etc.).

Para tanto, é preciso as SEs elaborem políticas formativas que apresentem coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência entre as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, articulando-se com a carreira docente e salários, entre outras. Ilustra bem o que se pretende dizer a necessidade de as SEs: a) incentivarem suas escolas a se converterem em espaços colaborativos de formação profissional; b) investirem em centros de formação, cuja tarefa é propiciar tanto a troca de experiências e a socialização de idéias e conhecimentos, como constituir espaços para cursos sistemáticos, oficinas pedagógicas, elaboração de material de trabalho junto aos alunos, grupos de estudos etc.; c) acompanharem a implementação de mudanças para verificar se os resultados esperados estão sendo obtidos, dando apoio às escolas, ao mesmo tempo em que cobra delas ações efetivas para que sejam alcançadas melhorias no processo de ensino-aprendizagem; e, d) promover a interação entre escolas e delas com as universidades, bem como de professores vinculados a diferentes áreas de conhecimento e daqueles que atuam em uma mesma área de conhecimento, mas se encontram lecionando nos vários níveis e modalidades de ensino.

## **5.2. PRINCIPAIS PROPOSIÇÕES PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A análise aqui tecida, acrescida das discussões com os especialistas, permitiu que se alcançassem algumas proposições para o aprimoramento das ações de Formação Continuada de professores. De fato, pretendendo-se que elas contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, cabe tomá-los como sujeitos ativos, capazes de assumirem o papel de especialistas em processos de ensino-aprendizagem, profundamente comprometidos com as gerações que se encontram sob seus cuidados nas escolas. Nesse sentido, a função da Formação Continuada não é nem a de centrar-se apenas no domínio das disciplinas curriculares, nem a de focar apenas as características pessoais dos docentes. Além de fazer avançar o conhecimento e as habilidades profissionais, outras metas precisam ser atingidas: acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, sua escola, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade. Tendo por base esse pano de fundo, as proposições deste estudo para a Formação Continuada de professores são:

1. Investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a Formação Continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes. Isso significa uma Formação Continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganha em autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que modo entende ser preciso aprimorar-se. Assim, torna-se possível articular a formação inicial com a continuada, a fim de que esta última, amparando-se na primeira, coloque os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional.
2. Coordenar a oferta de Formação Continuada com as etapas da vida profissional dos docentes, mediante a oferta de programas:
  - i. Dirigidos especificamente ao professor ingressante na carreira, que lhe permitam, nos primeiros três anos de sua vida profissional, receber subsídios e acompanhamento para apropriar-se do *ethos* da escola, de sua dinâmica de funcionamento e dos aspectos nos quais precisa ser fortalecido;

- ii. Voltados para professores que se encontram mudando de segmento ou nível de ensino, para que sejam amparados ao longo do processo de adaptação às novas demandas que lhes são colocadas;
  - iii. Direcionados a estimular a autonomia progressiva e responsável do professor, de modo que ele alcance a desenvoltura necessária para participar ativamente do planejamento escolar, desenvolver seu plano de aula e executá-lo junto aos alunos. A aquisição dessa competência profissional suscitará, ainda, um maior interesse nos resultados de sua ação, algo que pode contribuir para que a evasão docente diminua nas escolas;
  - iv. Delineados para docentes com mais de quinze anos de docência que, voltando à universidade, possam aprimorar-se e instrumentalizar-se para colaborar na formação de seus pares, recuperando a motivação para ensinar.
3. Desenvolver políticas que formem e fortaleçam, em conjunto, o corpo docente e a equipe gestora (diretores e coordenadores pedagógicos), aproveitando as competências disponíveis e colocando-as a serviço do projeto pedagógico da escola. Gestores e coordenadores pedagógicos precisam de ações voltadas para suas respectivas funções, notadamente quando atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quando trabalham com professores especialistas. Investir na formação desses profissionais implica reconhecer que a escola, sem a participação ativa deles, não se transforma em um dos lócus privilegiados da Formação Continuada dos docentes.
  4. Ampliar a oferta da Formação Continuada para atender a professores de todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo que as ações formativas não se restrinjam apenas às áreas de Português e Matemática, privilegiadas em função de serem alvo de avaliações de sistema e comporem o Ideb. Quando se almeja uma formação integral para os alunos, é preciso oferecer Formação Continuada também para professores que ministram outras disciplinas.
  5. Explorar adequadamente o papel das universidades na formação continuada, elaborando propostas que favoreçam sua interação com as comunidades escolares, algo essencial para que tomem conhecimento de suas necessidades e demandas. Quando isso ocorre, o papel da academia e as razões pelas quais ela está sendo chamada a contribuir na Formação Continuada de professores esclarecem-se. Dessa forma, a universidade

estará, efetivamente, em condições de promover ações que vão ao encontro das demandas das redes de ensino, auxiliando-as a:

- i. Entrar em contato com os novos conhecimentos do campo educacional, trazendo o debate acadêmico para o interior das escolas;
  - ii. Delinear atividades, cursos e eventos no *campus* universitário, de modo a familiarizar os docentes com esse ambiente, permitindo-lhes, ao mesmo tempo, construir uma visão mais objetiva, porque mais distanciada, de seus locais de trabalho;
  - iii. Superar problemas e/ou lidar adequadamente com sua realidade, evitando acatar propostas prontas nas modalidades de cursos de curta duração e palestras formatadas, exclusivamente, no ambiente acadêmico.
6. Incentivar a continuidade de programas bem-sucedidos, evitando que sejam interrompidos por mudanças de gestão ou adoção de políticas partidárias que não necessariamente beneficiem o processo de ensino-aprendizagem.
  7. Investir na socialização de experiências bem-sucedidas de Formação Continuada em diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo que tanto órgãos centrais como formadores, professores, gestores e coordenadores pedagógicos possam nelas inspirar-se para desenvolver ou aprimorar suas ações formativas.
  8. Desenvolver ações de Formação Continuada que contribuam para aumentar o capital cultural dos docentes, atitude central para todos aqueles que se dedicam a formar as novas gerações. Na América Latina, a carreira do magistério tem atraído, particularmente, estudantes que, em razão de restrições financeiras, tiveram pouca possibilidade de investir e/ou envolverem-se em atividades culturais, como ler obras literárias (romances, contos e poemas), frequentar teatros e cinemas, visitar exposições de arte, viajar etc.
  9. Ampliar o tempo dedicado às ações de formação continuada, de modo que elas não se restrinjam apenas às reuniões pedagógicas coletivas, na escola. É preciso propiciar na escola – e entre escolas – oportunidades para a realização de encontros formativos e discussões pedagógicas por áreas de conhecimento e não apenas por ano ou nível de ensino. Além disso, a reflexão vertical intradisciplinas – ou por áreas de conhecimento – deve prever, sempre que possível, a colaboração dos professores dos anos

iniciais do ensino fundamental com aqueles de seus anos finais e destes últimos com aqueles do ensino médio.

10. Apoiar as escolas – equipe gestora e corpo docente – e incentivá-las a:

- i. Experimentar novas práticas educacionais, submetendo-as ao debate crítico no âmbito das redes de ensino;
- ii. Empregar as inovações divulgadas nas ações de formação continuada.

11. Avaliar os resultados dos programas de Formação Continuada e, portanto, sua qualidade, por meio da apropriação, por parte dos professores, dos conteúdos e das habilidades neles oferecidos, sempre diversificando as modalidades de avaliação. Para evitar que a avaliação dos programas de Formação Continuada de professores centre-se basicamente nos resultados obtidos pelos alunos em avaliações censitárias, é especialmente importante variar estratégias. Observar a atuação docente em sala de aula, visitar as escolas de forma sistemática para discutir a prática pedagógica e os problemas enfrentados pelos docentes, coadunar esforços entre equipes centrais e equipes escolares etc., que são ricas fontes de informação sobre a qualidade das ações de Formação Continuada e sobre a implementação de mudanças nas práticas pedagógicas. O emprego de modalidades qualitativas de avaliação das ações de Formação Continuada e de acompanhamento de seus resultados pode e deve incorporar, inclusive, a participação das próprias equipes escolares, servindo como mais uma ação formativa.

Em suma, é importante elaborar políticas educacionais que permitam a coexistência de programas de desenvolvimento individual e coletivo, oferecendo aos docentes os subsídios necessários e suficientes para se aprimorarem em sua profissão.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.

ALMEIDA, M. I. Formação contínua de professores. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. **Formação contínua de professores**. Boletim 13 ago. 2005.

ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, Ph. **A Profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia?**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANDRE, M. E. D. A. Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 10-11, p. 139-153, 2000.

ÁVALOS, B. **Formación docente continua y factores asociados a La política educativa em América Latina y El Caribe**. Informe preparado para El Diálogo Regional de Política. BID, set. 2007.

BALDOCK, J.; MANNING, N.; VICKERSTAFF, S. **Social Policy**. Oxford: Oxford University, 2003.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados sobre o Saeb. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em: 17 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 1403 / 2003. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para formação do professor da educação básica**. Brasília 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano decenal de educação para todos (1993/2003)**. Brasília MEC 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Portaria/MEC n. 13, de 05/01 de 2000**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/p13.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 1129, de 27 de novembro 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1016&id=15284&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1016&id=15284&option=com_content&view=article) Acesso em: 23 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Conferência nacional de educação básica**: documento final. Brasília 2008. Disponível em: <http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Conferência nacional de educação**: documento final. Brasília 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.755, de 29 de janeiro 2009**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em: 23 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Dados sobre o FUNDEB**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12327&Itemid=669](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669). Acesso em: 17 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2011.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Documento de trabalho dos serviços da comissão escola para o século XXI. Bruxelas. 2007. Disponível em: <[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2004/com2004\\_0487pt01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2004/com2004_0487pt01.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2010.

DOMINGUES, I. **O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese. (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>>. Acesso em: 14 out. 2010.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: **El oficio de docente**: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

ERAUT, M. Developing professional knowledge within a client-centered orientation. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teachers College Press. 1995.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educación & Sociedade**. Campinas. v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

FESSLER, R. Dynamics of teacher career stages. In: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**: new paradigms and practices. New York: Teachers College Press, 1995.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade.** vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FULLAN, M. **Change forces with a vengeance.** London: Falmer, 1993.

\_\_\_\_\_. The limits and the potential of professional development. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education.** New York: Teachers College. 1995a.

\_\_\_\_\_. **Leadership and sustainability.** Thousand Oaks: Corwin, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Turnaround leadership.** San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

FULLAN, M.; St. GERMAIN, C. **Learning Places.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). **Teacher education: (74th yearbook of the National Society for the Study of Education).** Part 2, p. 25-52. Chicago: University of Chicago, 1995.

FUSARI, J. C. **O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Salvador, 1998. (Série Idéias). Disponível em: <<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho....pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2010.

GARET, M. S. et al. What makes professional development effective? results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal.** v.38, n.4, 2001.

GATTI, B. A. Os Professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 98, p. 85-90, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: IV Congresso Paulista de Formação de Professores. Águas de Lindóia, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** v. 13, n.37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social.** Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e Ciências Biológicas.** São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, n. 29).

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GOODLAD, J. I.; SODER, R.; SIROTNIK, K.A. (Eds.) **The Moral Dimensions of Teaching**. San Francisco: Jossey Bass, 1990. 48 p.

GREGORC, A. F. Developing plans for professional growth. **NASSP Bulletin**. v. 57, p. 1-8, 1973.

HARGREAVES, A. introduction. In: CLARK, C.M. (Eds.). **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T.R. The Diversities of professional development. In: GUSKEY, T.R.; HUBERMAN, M. (Eds.). **Professional development in education**. New York: Teachers College. 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAPLANE, A. L. F.; PRIETO, R. G. Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: University Press, 1991.

LÜDKE, M.; MOREIRA A.F.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.20, n. 68, p. 278-298, 1999.

MACHADO, M. A. M. O Plano decenal e os compromissos de Jomtien. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, p.39-52, 2000.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MEVARECH, Z. R. Who benefits from computer assisted cooperative learning? **Journal of Educational Computing Research**. v. 9, p. 451-464, 1993.

\_\_\_\_\_. The effectiveness of individualized versus cooperative computer-base integrated learning systems. **The International Journal of Educational Research**, v. 21, p. 39-52, 1994.

\_\_\_\_\_. Teachers' paths on the way to and form the professional development forum. In: GUSKEY, T.R; HUBERMAN, M (Eds.) **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York: Teachers College, 1995

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

NIAS, J.; SOUTHWORTH, G.; CAMPBELL, P. **Whole school curriculum development in primary schools**. London: Falmer, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2007. (Coleção: Ciências da Educação).

OLIVEIRA, D. A. As Reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, L. R. Estudo avaliativo das classes de aceleração na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**. n. 108, p. 49-79, nov. 1999.

PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

POPKEWITZ, T. A Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, p. 35-50, 1992.

PRADO, I. G. A. LDB e Políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Em aberto**. Brasília. v. 17., n. 71, p. 49-56, jan. 2000.

RIGOLON, W. O. Formação continuada de professores alfabetizadores. Dissertação de Mestrado em Educação: Psicologia da Educação. PUC/SP. 2007.

SÁ, H. A. et al. **Coordenação pedagógica e o processo de ensino aprendizagem**: as evidências de um exercício acadêmico. 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1601.htm>>. Acesso em: 20 set. 2010.

SARASON, S. **The case of change**: the preparation of education. San Francisco: Jossey-Bass. 1993.

SENNA, L.A.G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38, n. 133, jan./abr. 2008

SIMÃO, M. A. F. et al. Formação de professores em contextos colaborativos: um projeto de investigação em curso. In: **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação. n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores**: desafios à formação do aluno e do professor. São Paulo: Loyola. 2005.

SZTAJN, P.; BONAMINO, A.; FRANCO, C. Formação docente nos *surveys* de avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 118, p. 11-39, mar. 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Eds.). **Formação dos professores e contextos sociais**. Portugal: Rés Editor, 283 p., 2001.

TARTUCE, G. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai./ago. 2010.

TEDESCO, J. C; FANFANI, E. T. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. In: PEARLMAN, M (org.). **Maestros en América Latina**: nuevas perspectivas sobre su Formación y Desempeno. Washington: Preal, p. 67-96, 2004.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: Conferência Mundial de Educação para Todos. Brasília, DF, 1990.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. 1993. Disponível em:  
<<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/imagem/stories//declaracaonovadeli.pdf>>  
. Acesso em: 17 mar. 2011.

VAILLANT, D. **Formación de docentes en América Latina**: re-inventando el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro, 2005.

\_\_\_\_\_. **La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad**. 2007. Disponível em:  
<<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>> Acesso em: 13 ago. 2010.

VEZUB, L. F. **Tendências internacionais de desarrollo profesional docente**. La experiencia de Mexico, Colômbia, Estados Unidos y España. 2005. Disponível em:  
<[http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias\\_internacionales\\_de\\_desarrollo\\_profesional\\_docente\\_LFVezub.pdf](http://www.redmaestrosdemaestros.cl/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf)>.  
Acesso em: 05 ago. 2010.

VEZUB, L. F. La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. In.: Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado, año/vol. 11, número 001, Universidad de Granada. Granada: Espanha, 2007. Disponível em:  
<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711102>>. Acesso em: 04 ago. 2010.

## ANEXO I

## MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS

Itens Gerais	Itens específicos	Detalhamento	
<b>1. Caracterização</b>  - Instância (secretaria municipal ou estadual);  - Dados de identificação (nome, escolaridade, idade, estado civil etc.)	Visão geral da rede: estrutura e funcionamento (pedir organograma)	Número de escolas, tipos de escolas, turnos de funcionamento, níveis de ensino oferecidos.	Pedir para providenciar: Informações
	<b>1.1.</b> Perfil dos professores	Número de professores; formação acadêmica (número de licenciados e de leigos); tempo médio de serviço, regimes de trabalho; jornadas de trabalho etc.	Pedir para providenciar: Informações
	<b>1.2.</b> Equipe responsável pela formação continuada (localizar, no organograma, a equipe responsável pela formação continuada)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se existe essa equipe e, caso haja, como ela está organizada; perfil dos integrantes; atribuições (se faz diagnóstico, se oferece a capacitação, se contrata pessoal ou estabelece convênios, se é encarregada da avaliação da capacitação e/ou do acompanhamento)</li> <li>- Parcerias: se a SE faz; com quem e se funcionam (pedir exemplo de uma parceria)</li> </ul>	Questão 1 - Coordenador
	<b>1.3.</b> Organização das Ações de Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde ocorrem as ações de formação continuada? Em que dias e horários (turno, contraturno, final de semana) e razões para isso.</li> <li>- Se contam com substitutos para os professores, no caso das formações serem dadas no horário letivo? Se não existem, como ficam os alunos?</li> <li>- As escolas contam com horário de trabalho coletivo remunerado dedicado à formação?</li> <li>- Se existe um centro de formação próprio e, caso exista, qual é sua organização? (horários de funcionamento; estimativa de frequência de uso, se o centro é próprio ou não; se a instalação e a infraestrutura são adequadas aos propósitos da capacitação);</li> <li>- O que é que falta nesse centro?</li> <li>- Principais problemas em termos de infraestrutura.</li> <li>- O que gostariam de poder oferecer na formação continuada e não podem (lanches? materiais didáticos? material para os alunos e professores? instalações físicas? outros?)</li> </ul>	Questão 3 - Coordenador  Questão 1 - Responsável por um projeto

(continua)

(continuação)

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS**

Itens Gerais	Itens específicos	Detalhamento	
<b>2. Proposta de formação</b>	<b>2.1. Visão acerca das ações de Formação Continuada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A oferta se dirige a quais níveis de ensino? Algum é prioritário?</li> <li>- As políticas implementadas pela SE implicam cursos de capacitação?</li> <li>- Como a SE vê a prática da formação continuada?</li> <li>- Quais as principais estratégias utilizadas? (palestra, cursos de curta ou longa duração, oficinas, à distância, atrelados a materiais didáticos, encontros motivacionais etc.)</li> <li>- O que parece funcionar melhor?</li> <li>- Quais as necessidades percebidas no corpo docente? (modelo do déficit ou de desenvolvimento)</li> <li>- Os professores de uma mesma escola se inscrevem coletivamente ou, ou ao contrário, a participação é de professores isolados?</li> <li>- Quais são as expectativas acerca do professor que cumpre a formação continuada?</li> <li>- Há suporte da rede para as inovações? Se sim, quais?</li> <li>- Daria destaque a algum programa específico?</li> <li>- São os professores que escolhem os cursos dos quais participam? Dentre os oferecidos, qual foi mais bem aceito?</li> </ul>	Questão 2 - Coordenador
	<b>2.2. Demandas das Formações Continuadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De quem vêm as principais demandas formativas? (dos professores, das escolas, da própria secretaria; das demais instâncias administrativas)</li> <li>- Quais são essas demandas?</li> <li>- Como se dá o atendimento às demandas?</li> <li>- É possível atendê-las? Quando e em que medida?</li> <li>- Quais são os incentivos utilizados para atrair os docentes para a formação continuada: são convocados ou optam pela formação?</li> <li>- São os professores que escolhem os cursos dos quais participam? Quais os mais bem aceitos?</li> <li>- Existem incentivos para que modifiquem sua prática pedagógica?</li> </ul>	Questão 4 - Coordenador

(continua)

(continuação)

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS**

<b>Itens Gerais</b>	<b>Itens específicos</b>	<b>Detalhamento</b>	
<b>2. Proposta de formação</b>	<b>2.2.</b> Demandas das Formações Continuadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o perfil-alvo X o perfil dos professores que mais se interessam pela formação? Quando ela é oferecida?</li> <li>- Coordenadores Pedagógicos também recebem formação?</li> </ul>	
	<b>2.3.</b> Expectativas acerca do papel da escola nas ações de formação continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o contato da SE com as escolas em relação à formação continuada? (Caso ele exista, como é? Rotineiro, pontual, sistemático etc.)</li> <li>- Como é entendido o papel do Professor-coordenador (coordenador-pedagógico ou outro nome qualquer) no processo de formação continuada?</li> <li>- Como os resultados da capacitação chegam até a escola?</li> <li>- Papel do Professor-Coordenador</li> </ul>	<p>Questão 5 - Coordenador</p> <p>Questão 1 - Responsável por um projeto</p>
	<b>2.4.</b> Práticas formativas mais comuns:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como são as ações de capacitação oferecidas pela SE? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Local</li> <li>- Dias e horários</li> <li>- Conteúdos mais frequentes</li> </ul> </li> <li>- Quais as práticas formativas mais frequentes?</li> <li>- O que parece funcionar melhor junto aos docentes da SE?</li> </ul>	<p>Questão 2 - Coordenador</p> <p>Questão 4 - Responsável por um projeto</p>
	<b>2.5.</b> Verbas para a Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De onde vêm as verbas? (MEC, da própria SE, outros?)</li> <li>- Existem exigências ou restrições ao uso de tais verbas?</li> </ul>	Questão 6 - Coordenador
	<b>2.6.</b> Parcerias e Convênios	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foram feitas, nessa gestão parcerias e/ou convênios para a formação continuada? De que tipo? Para que fins?</li> <li>- Como essas parcerias têm funcionado? Pedir exemplo.</li> </ul>	<p>Questão 1 - Coordenador</p> <p>Questão 2 - Responsável por um projeto</p>
	<b>2.7.</b> Propostas mais recentes (focar em uma para ter algo substantivo para elucidar o que se está falando)	<p>Perguntar sobre uma proposta de formação continuada que melhor represente o que a SEE vem realizando nessa área, perguntar se a proposta encontra-se impressa e pedir cópia.</p> <p>Procurar saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem da demanda/ justificativa da demanda / objetivo</li> <li>- Público-alvo/modalidade (presencial/a distância/mistas etc.)</li> </ul>	Questão 3 - Responsável por um projeto

(continua)

(continuação)

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS**

Itens Gerais	Itens específicos	Detalhamento	
2. Proposta de formação	2.7. Propostas mais recentes (focar em uma para ter algo substantivo para elucidar o que se está falando)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Duração/local/se houve incentivos oferecidos pela SE para os docentes participarem da capacitação</li> <li>- Quem especifica os incentivos e quais são eles</li> <li>- Se foram feitas parcerias com instituições como MEC, universidades, institutos etc.</li> <li>- Critérios para participar da capacitação como alunos (inscrição voluntária, individual, por escola)</li> <li>- Conteúdos veiculados/ uso de bibliografia/ se era preciso ler a bibliografia ou partes dela antes dos encontros</li> <li>- Estratégias de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitação (quais foram e razões de terem sido escolhidas)</li> <li>- Recursos (se, por exemplo, as aulas dos alunos-professores foram filmadas e discutidas ao longo do curso de capacitação)</li> <li>- Acompanhamento durante o curso e finalidade</li> <li>- Controle de frequência e finalidade</li> </ul> </li> <li>- Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos alunos-professores/dos formadores/finalidades da avaliação</li> <li>- Tipo de feedback solicitado</li> <li>- Se foi usado algum instrumento padronizado</li> </ul> </li> <li>- Acompanhamento após o curso: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso tenha havido, verificar como foi feito</li> <li>- As aulas dos docentes capacitados foram observadas?</li> </ul> </li> </ul>	Questão 3 - Responsável por um projeto

(continua)

(continuação)

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS**

<b>Itens Gerais</b>	<b>Itens específicos</b>	<b>Detalhamento</b>	
<b>2. Proposta de formação</b>	<b>2.7.</b> Propostas mais recentes (focar em uma para ter algo substantivo para elucidar o que se está falando)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados foram:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discutidos com o conjunto de professores da SE. Como?</li> <li>- Empregados em programa de capacitação realizados nas escolas                   <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suporte da SE para utilização do aprendido, após o curso</li> <li>• Quais?</li> <li>• Expectativas da SE foram alcançadas?</li> <li>• Principais problemas encontrados nessa formação</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> <p>Essa formação que nos descreveu está registrada na íntegra ou parcialmente (planejamento, estratégias, resultados, material didático utilizado) / - se sim, perguntar se é possível ter acesso a ela ou a materiais didáticos empregados na formação continuada.</p>	Questão 3 - Responsável por um projeto
	<b>2.8.</b> Quem são os formadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perfil dos formadores (se são profissionais da própria rede, como se dá o processo de sua escolha)</li> <li>- Conhecimentos acerca das necessidades da escola pública e de seus docentes</li> </ul>	Questão 2 - Coordenador
<b>3. Formas de avaliação e acompanhamento</b>	<b>3.1.</b> Processo de acompanhamento das práticas formativas	<p>Durante a formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se dá o acompanhamento e o desenvolvimento das práticas formativas?</li> <li>- Há controle de frequência dos participantes?</li> <li>- Há avaliação dos participantes? (Se o professor não se sai bem na formação continuada, o que acontece?)</li> </ul> <p>Após a Formação Continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe acompanhamento após o curso? Como? Com qual finalidade?</li> <li>- É feita observação de aulas dos docentes capacitados?</li> <li>- Que apoios são oferecidos à prática pedagógica, uma vez encerrada a formação continuada?</li> </ul>	<p>Questões 8 e 10 - Coordenador</p> <p>Questão 3 - Responsável por um projeto</p>

(continua)

(continuação)

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DAS ENTREVISTAS**

Itens Gerais	Itens específicos	Detalhamento	
<b>3. Formas de avaliação e acompanhamento</b>	<b>3.2.</b> Avaliação das práticas formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados das práticas formativas são avaliados?</li> <li>- Como é feita a avaliação?</li> <li>- É utilizado algum instrumento padronizado?</li> <li>- Qual o tipo de <i>feedback</i> geralmente solicitado?</li> </ul>	<p>Questão 9 – Coordenador</p> <p>Questão 3 - Responsável por um projeto</p>
	<b>3.3.</b> Resultados das práticas formativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados das ações de formação continuada são empregados em programa de capacitação, realizados nas escolas?</li> <li>- Os resultados são incorporados às políticas da SE?</li> <li>- Se sim, quando e como isso ocorreu? (solicitar exemplos)</li> </ul>	<p>Questão 11 - coordenador</p>
	<b>3.4.</b> Dificuldades enfrentadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados no processo de capacitação:               <ul style="list-style-type: none"> <li>a) de organização (verbas, de horário, de infraestrutura, decorrentes da heterogeneidade do grupo, de falta de pessoal para dar a capacitação etc.)?</li> <li>b) pelos professores (dificuldade de horários, de traslado, compra de material, etc.)?</li> </ul> </li> </ul>	<p>Questão 12 - coordenador</p>

## ANEXO II

## Roteiros de entrevistas e coleta de dados

## COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Pergunta	Checklist
<p>1. Como é a organização da formação continuada na SE? A SE atua sozinha ou faz parcerias com o MEC ou outras instituições, como universidades, institutos, etc.?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há uma equipe responsável pela Formação Continuada (Se sim, localizá-la no organograma)?</li> <li>- Com ela está organizada?</li> <li>- Qual o perfil dos integrantes?</li> <li>- Quais as atribuições? (se faz diagnóstico, se oferece a capacitação, se contrata pessoal ou estabelece convênios, se é encarregada da avaliação da capacitação e/ou do acompanhamento).</li> <li>- As parcerias têm funcionado? Pedir exemplo.</li> </ul>
<p>2. O que tem sido oferecido no campo da formação continuada, pela SE? Quais são as principais ações, no seu entender?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta se dirige a quais níveis de ensino? Algum é prioritário?</li> <li>- Como a SE vê a prática da formação continuada?</li> <li>- Quais as principais práticas formativas utilizadas? (palestra, cursos de curta ou longa duração, oficinas, à distância, atrelados a materiais didáticos, encontros motivacionais etc.)</li> <li>- O que parece funcionar melhor?</li> <li>- Quais as necessidades percebidas no corpo docente?</li> <li>- Os professores de uma mesma escola se inscrevem coletivamente ou, ao contrário, a participação é de professores isolados?</li> <li>- Quais são as expectativas acerca do professor que cumpre a formação continuada?</li> <li>- Há suporte da rede para as inovações? Se sim, quais?</li> <li>- Há destaque para alguma ação de formação continuada específica? Qual?</li> <li>- Dentre as ações de formação continuada oferecidas, qual foi a mais bem aceita pelos professores?</li> </ul>
<p>3. Onde e quando as ações de capacitação continuada são, em geral, realizadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onde ocorrem?</li> <li>- Em que dias e horários? (turno, contraturno, final de semana)? E as razões para isso?</li> <li>- As escolas contam com horário de trabalho coletivo remunerado dedicado à formação?</li> <li>- Contam com substitutos para os professores, no caso das formações serem dadas no horário letivo? Se não existem, como ficam os alunos?</li> <li>- Se existe centro de formação próprio e sua organização, pontue:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Horários de funcionamento</li> <li>- Estimativa de seu uso</li> <li>- Se próprio ou não</li> <li>- Se a instalação e a infraestrutura são adequadas aos propósitos da capacitação</li> <li>- O que é que falta nesse centro</li> </ul> </li> </ul>

(continua)

## Roteiros de entrevistas e coleta de dados (continuação)

## COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Pergunta	Checklist
4. Como as demandas de Formação Continuada chegam até a SE?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De quem vêm as principais demandas formativas? Dos professores, das escolas, da própria secretaria, das demais instâncias administrativas?</li> <li>- Quais são essas demandas?</li> <li>- Como se dá o atendimento às demandas?</li> <li>- È possível atendê-las? Quando e em que medida?</li> <li>- Quais são os incentivos utilizados para atrair os docentes para a formação continuada: são convocados ou optam pela formação?</li> <li>- São os professores que escolhem os cursos dos quais participam? Quais os mais bem aceitos?</li> <li>- Existem incentivos para que modifiquem sua prática pedagógica?</li> <li>- Qual é o perfil-alvo X o perfil dos professores que mais se interessam pela formação, quando ela é oferecida?</li> <li>- Coordenadores Pedagógicos também recebem formação?</li> </ul>
5. Como se espera que a formação continuada repercuta na escola?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o contato da SE com as escolas em relação à formação continuada? Se ele existe, como é? (Rotineiro, pontual, sistemático etc.)</li> <li>- Como é entendido o papel do Professor-coordenador (coordenador-pedagógico ou outro nome qualquer) no processo de formação continuada?</li> </ul>
6. As verbas para capacitação continuada da SE são suficientes?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De onde vêm (MEC, da própria SE, outros)?</li> <li>- Existem exigências ou restrições ao uso de tais verbas?</li> </ul>
7. Quem são as pessoas que oferecem a formação continuada (os formadores)?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual o perfil dos formadores? Se são profissionais da própria rede, como se dá o processo de sua escolha?</li> <li>- Conhecimentos são elencados acerca das necessidades da escola pública e de seus docentes?</li> </ul>
8. Como se dá o acompanhamento da formação continuada?	<p>Durante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como se dá o acompanhamento e o desenvolvimento das práticas formativas?</li> <li>- Há controle de frequência dos participantes?</li> <li>- Há avaliação dos participantes? Se o professor não se sai bem na formação continuada, o que acontece?</li> </ul> <p>Após:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe acompanhamento após o curso? Como? Com qual finalidade?</li> </ul>
9. É feita avaliação das práticas formativas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os resultados das práticas formativas são avaliados?</li> <li>- Como é feita?</li> <li>- É utilizado algum instrumento padronizado?</li> <li>- Qual o tipo de feedback geralmente solicitado?</li> </ul>

(continua)

**Roteiros de entrevistas e coleta de dados (continuação)****COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

<b>Pergunta</b>	<b>Checklist</b>
10. Existe acompanhamento dos professores após o curso?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como?</li> <li>- Com qual finalidade?</li> <li>- É feita observação de aulas dos docentes capacitados?</li> <li>- Que apoios são oferecidos à prática pedagógica, uma vez encerrada a formação continuada?</li> </ul>
11. Os resultados das formações continuadas são discutidos junto ao conjunto de professores da rede?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- São empregados em programa de capacitação, realizados nas escolas?</li> <li>- São incorporados às políticas da SE?</li> <li>- Se sim, quando e como isso ocorreu? (Solicitar exemplos)</li> </ul>
12. Quais são as principais dificuldades ou obstáculos encontrados pela SE, no processo de capacitação?	<p>Natureza das dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De organização: verbas, horário, infraestrutura, heterogeneidade do docentes, de falta de pessoal para dar a capacitação, de encontrar substitutos para os professores durante as ações de formação continuada etc.</li> <li>- Dos professores: dificuldade de horários, de traslado, de compra de material etc.</li> </ul>

**RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Pergunta	Checklist
<p>1. Como ocorrem, em geral, as capacitações, que vocês oferecem à SE?</p>	<p>Assegurar que citem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Local;</li> <li>- Dias e horários;</li> <li>- Conteúdos mais frequentes; e</li> <li>- Práticas formativas mais frequentes.</li> <li>- O que parece funcionar melhor junto aos docentes da SE?</li> <li>- Como os resultados da capacitação chegam até a escola?</li> <li>- Qual o papel do Professor-Coordenador?</li> <li>- Quais os principais problemas em termos de infraestrutura?</li> <li>- O que gostariam de poder oferecer na formação continuada e não podem? (lanches? materiais didáticos? material para os alunos-professores? instalações físicas? outros?)</li> </ul>
<p>2. A SE estabelece parcerias para realizar suas ações de formação continuada? (MEC, universidades, instituições especializadas etc.?)</p>	<p>Assegurar que citem, em caso positivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais?</li> <li>- Como vê a atuação dos parceiros?</li> </ul>
<p>3. O trabalho "X" foi indicado pela SE como sendo uma ação de formação continuada interessante? Você pode descrevê-la?</p>	<p>Assegurar que citem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem da demanda;</li> <li>- Justificativa da demanda;</li> <li>- Objetivo;</li> <li>- Público-alvo;</li> <li>- Modalidade (presencial/ a distância/ mistas etc.);</li> <li>- Duração; e</li> <li>- Local.</li> <li>- Houve incentivos oferecidos pela SE para os docentes participarem da capacitação?</li> <li>- Quem especifica os incentivos e quais são eles?</li> <li>- Foram feitas parcerias com instituições como MEC, universidades, institutos etc.?</li> <li>- Quais os critérios para participar da capacitação como alunos (inscrição voluntária, individual, por escola)?</li> <li>- Quais os conteúdos veiculados? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uso de bibliografia?</li> <li>• Era preciso ler a bibliografia ou partes dela antes dos encontros?</li> </ul> </li> </ul>

(continua)

(continuação)

**RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO DE UM  
PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Pergunta	Checklist
<p>3. O trabalho “X” foi indicado pela SE como sendo uma ação de formação continuada interessante? Você pode descrevê-la?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quais as estratégias de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitação (quais foram e razões de terem sido escolhidas);</li> <li>• Recursos (se, por exemplo, as aulas dos alunos-professores foram filmadas e discutidas ao longo do curso de capacitação);</li> <li>• Acompanhamento durante o curso e finalidade; e</li> <li>• Controle de frequência e finalidade.</li> </ul> </li> <li>- Como funciona a avaliação dos alunos-professores e dos formadores.               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais as finalidades da avaliação?</li> <li>• Qual o tipo de <i>feedback</i> solicitado?</li> <li>• Foi usado algum instrumento padronizado?</li> </ul> </li> <li>- Sobre o acompanhamento após o curso:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caso tenha havido, como foi feito?</li> <li>• As aulas dos docentes capacitados foram observadas?</li> </ul> </li> <li>- Sobre os resultados:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram discutidos com o conjunto de professores da SE? Como?</li> <li>• Foram empregados em programa de capacitação realizados nas escolas?</li> </ul> </li> <li>- Quais os suportes da SE para utilização do aprendido, após o curso?</li> <li>- As expectativas da SE foram alcançadas?</li> <li>- Quais os principais problemas encontrados nessa formação?</li> <li>- Essa formação que nos descreveu está registrada na íntegra ou parcialmente (planejamento, estratégias, resultados, material didático utilizado)? Se sim, é possível ter acesso a ela ou a materiais didáticos empregados na formação continuada?</li> </ul>
<p>4. Estão previstas novas ações de formação continuada?</p>	<p>Assegurar que cite práticas formativas e previsão de datas das próximas ações de formação continuada.</p>

**ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA ESCOLA\***

1. Em relação à Formação Continuada de Professores, quais são as suas atribuições? (Implementar, acompanhar, mediar as ações de FCP e verificar se suas metas foram alcançadas?)
2. O que a comunidade escolar espera de você, em relação a esse campo? (Especificar quais são as expectativas de gestores, professores, pais, alunos e comunidade, além da SE.)
3. As ações de Formação Continuada de Professores que você implementa na escola vêm da SE ou são decididas no âmbito da escola? Se vierem da SE, como elas são vistas por você e pelos professores? Elas vão ao encontro das necessidades de professores e alunos?
4. As metas das ações relativas à Formação Continuada de Professores são incorporadas à prática pedagógica dos professores? Se, não, explicar por que. Se sim, ir para a próxima questão.
5. Como as metas da SE para a Formação Continuada de Professores repercutem na sala de aula e na organização do trabalho pedagógico na escola?
6. Quais são as práticas de Formação Continuada de Professores mais aceitas pelos docentes? E quais são mais eficientes, em termos de obtenção de resultados?
7. Em relação à Formação Continuada de Professores, quais são os principais obstáculos que a equipe escolar encontra?
8. Você poderia nos dar um exemplo de uma ação de Formação Continuada de Professores interessante e detalhá-la?

---

\* Sempre que possível, investigar os porquês e pedir exemplos.

## INSTITUIÇÃO PARCEIRA

### Identificar:

- Tipo de instituição parceira (Fundação, ONG, Instituto etc.)
- Tempo de atuação na área
- Outras Secretarias para as quais a instituição prestou ou presta serviços

Perguntas	Checklist
1. Como começou a trabalhar para a SE?	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Experiência prévia em trabalhar para a rede</li> <li>- Como começou a trabalhar com a formação continuada</li> </ul>
2. Vocês têm uma proposta de formação própria ou vocês seguem aquela que a SE demanda?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se sim, como ela é?</li> <li>- Se não, como é a solicitação da rede?</li> <li>- Quais os principais desafios:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao trabalhar com a rede</li> <li>• Ao realizar formação continuada de professores</li> </ul> </li> </ul>
3. Como vê os professores da SE?	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Principais qualidades; e</li> <li>- Principais problemas.</li> </ul>
4. Quais são as principais formações docentes que vocês têm oferecido para a SE?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para quem se voltam?</li> <li>- Do que tratam?</li> <li>- Quais as principais estratégias utilizadas? (palestra, cursos de curta ou longa duração, oficinas, a distância, atrelados a materiais didáticos, encontros motivacionais etc.)</li> </ul>
5. Há coincidência entre o que a SE acha que deve capacitar e o tipo de capacitação que vocês acham que deveria ser oferecida?	Se sim: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pedir exemplo.</li> <li>- Explicar qual seria a prioridade.</li> </ul>
6. Como vocês estão organizados para oferecer formação continuada?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há uma equipe que se dedica apenas ou basicamente a atender às demandas da SE?</li> </ul> Se sim: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como ela está organizada?</li> <li>- Qual o perfil dos integrantes dessa equipe?</li> <li>- Quais as principais atribuições (se faz diagnóstico, se planeja a capacitação, se contrata pessoal externo, se é encarregada da avaliação da capacitação e/ou do acompanhamento)?</li> <li>- Qual o tipo de relação vocês ou essa equipe mantém com a escola (se existe/se é pontual ou frequente/outros)?</li> </ul>

(continua)

**(continuação)**

Perguntas	Checklist
7. Como ocorrem, em geral, as capacitações, que vocês oferecem à SE?	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Local;</li> <li>- Dias e horários;</li> <li>- Como os resultados da capacitação chegam até a escola?</li> <li>- Qual o papel do Professor-Coordenador?</li> <li>- Quais as principais problemas em termos de infraestrutura?</li> <li>- O que gostariam de poder oferecer na formação continuada e não podem (lanches, materiais didáticos, material para os alunos-professores, instalações físicas, outros)?</li> <li>- O que parece funcionar melhor junto aos docentes da SE?</li> </ul>
8. Dos projetos de formação continuada que desenvolveram para a SE, qual é o mais interessante a seu ver? Você pode descrevê-lo?	Identificar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Origem da demanda;</li> <li>- Justificativa da demanda;</li> <li>- Objetivo;</li> <li>- Público-alvo;</li> <li>- Modalidade (presencial/a distância/mistas etc.);</li> <li>- Duração; e</li> <li>- Local.</li> <li>- Houve incentivos oferecidos pela SE para os docentes participarem da capacitação? Quem especifica os incentivos e quais são eles?</li> <li>- Foram feitas parcerias com instituições como MEC, universidades, institutos etc.?</li> <li>- Quais os critérios para participar da capacitação como alunos (inscrição voluntária, individual, por escola)?</li> <li>- Sobre os conteúdos veiculados:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uso de bibliografia?</li> <li>• Era preciso ler a bibliografia ou partes dela antes dos encontros?</li> </ul> </li> <li>- Quais as estratégias de:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitação (quais foram e razões de terem sido escolhidas?)</li> <li>• Recursos (se, por exemplo, as aulas dos alunos-professores foram filmadas e discutidas ao longo do curso de capacitação).</li> <li>• Acompanhamento durante o curso e com qual finalidade.</li> <li>• Controle de frequência e com qual finalidade.</li> </ul> </li> </ul>

**(continuação)**

Perguntas	Checklist
<p>8. Dos projetos de formação continuada que desenvolveram para a SE, qual é o mais interessante a seu ver? Você pode descrevê-lo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dos alunos-professores; e</li> <li>• Dos capacitadores.</li> <li>• Quais as finalidades da avaliação?</li> <li>• Que tipo de feedback é solicitado?</li> <li>• Foi usado algum instrumento padronizado</li> </ul> </li> <li>- Há acompanhamento após o curso? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caso tenha havido, verificar como foi feito.</li> <li>• As aulas dos docentes capacitados foram observadas?</li> </ul> </li> <li>- O <i>feedback</i> foi dado à SE? Qual?</li> <li>- Os resultados foram: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discutidos com o conjunto de professores da SE? Como?</li> <li>• Empregados em programa de capacitação realizados nas escolas?</li> </ul> </li> <li>- Há suporte da SE para utilização do aprendido, após o curso? Quais?</li> <li>- As expectativas da SE foram alcançadas?</li> </ul>
<p>09. Quais são, de maneira geral, os principais problemas administrativos e pedagógicos que enfrentaram para organizar e desenvolver uma formação continuada para a SE?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificar problemas operacionais (infraestrutura, horários, decorrentes da heterogeneidade do grupo, de falta de pessoal para dar a capacitação etc.).</li> <li>- Especificar problemas dos alunos-professores ou escolas (dificuldade de horários, de traslado, de compra de material etc.).</li> <li>- Especificar de problemas financeiros.</li> </ul>
<p>10. Você sabe se a política da SE incorpora os dados obtidos nas avaliações feitas nas formações continuadas? Se sim, pode nos dar um exemplo de quando e como isso ocorreu?</p>	

## SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES

### 1. Configuração da rede de ensino, sua estrutura e funcionamento:

- Número de escolas
- Tipos de escolas
- Turnos de funcionamento
- Níveis de ensino oferecidos
- Número de professores

### 2. Perfil dos professores

- Número de professores
- Formação acadêmica, se possível detalhando número de licenciados e de leigos
- Tempo médio de serviço
- Número de concursados e de temporários
- Regimes de trabalho
- Jornadas de trabalho etc.