

CARACTERÍSTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NAS DIFERENTES REGIÕES DO PAÍS^{1, 2}

GAMA³, Maria Eliza – UFSM – melizagama@yahoo.com.br

TERRAZZAN⁴, Eduardo A. – UFSM – eduterrabr@yahoo.com.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: CAPES / CNPq / UFSM

1. INTRODUÇÃO

Muitos fatores vêm sendo apontados como causadores dos problemas enfrentados pelos sistemas de ensino – escassez de recursos (financeiros, físicos e humanos), baixos salários dos profissionais da educação, precárias condições sócio-econômicas dos alunos, inadequação da formação dos professores, entre outros. As tentativas dos Sistemas Públicos de Ensino (SPE) de superação de seus problemas têm gerado um grande número de ações, pesquisas, políticas e investimentos visando à criação de mecanismos que ajudem a neutralizar os efeitos negativos destes fatores na qualidade do ensino da Escola Básica (EB).

Todos eles têm merecido destaque tanto do campo das políticas públicas como do campo da pesquisa educacional, porém, nenhum com tanta ênfase como a formação dos professores.

As discussões sobre esta temática emergem focando tanto a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, que devem buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática, como a necessidade dos sistemas de ensino oportunizarem aos professores, já em exercício da profissão, a continuidade da sua formação, de forma vinculada aos espaços de trabalho.

Hoje, há uma razoável quantidade de produções sobre processos de FC de professores associados aos contextos de trabalhos (BALENILLA, 1997; DUBAR, 1997; MARCELO, 1999; MARIN, 2000; MIZUKAMI 2004; entre outros). DUBAR (1997) contribui, nessa discussão, ao identificar concepções por parte de profissionais de diversas áreas e considerá-las como elementos

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas “INOVAEDUC – Inovação Educacional, Práticas Escolares e Formação de Professores”, sediado no Centro de Educação da UFSM, como parte do projeto de pesquisa “DIPIED – Dilemas e Perspectivas para a Inovação Educacional na Educação Básica e na Formação de Professores” (Reg. GAP/CE/UFSM 019443 - CNPq, Ed. Univ. 02/2006, Proc. 486440/2006-0).

² Este trabalho apresenta e discute parte das ações e dos resultados de pesquisa em andamento para obtenção da titulação da autora como Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM; A coleta e a análise das informações contou com a prestimosa colaboração da aluna do Curso de Pedagogia da UFSM, Francine Pavan.

³ Licenciada em Educação Física pela UFSM, Especialista em Supervisão Escolar pela UFRJ, Profa. Substituta no Centro de Educação Física e Desporto da UFSM, Aluna do Curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Bolsista de Mestrado CAPES/Demanda Social.

⁴ Licenciado e Bacharel em Física pela USP, Doutor em Educação pela USP, Prof. Associado do Centro de Educação da UFSM (Núcleo de Educação em Ciências e Programa de Pós-Graduação em Educação), Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq/PQ1D.

motivadores que os levam a participar de propostas dessa natureza. Para esse autor, concepções de FC podem ser levantadas a partir do conhecimento da forma como os profissionais se identificam com os seus espaços de trabalho.

Assim, ao longo de suas carreiras, os profissionais vão aceitando e participando de determinados processos de FC dependendo dos modelos em que, esses processos se baseiam estarem de acordo com suas próprias idéias sobre FC.

DUBAR (1997, p.49-50) classificou, em seu estudo, quatro modelos, que podem nos ajudar a entender melhor as escolhas, as preferências e até mesmo as resistências dos profissionais em serviço, para participar de ações FC:

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

só por acreditarem que estes saberes lhes possibilitarão a excelência de suas práticas, como também a “progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis”.

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

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

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

Outro autor, BALLENILLA (1997), focando a FC no campo da educação, coloca estes processos em três níveis de realização, os quais podem ser descritos, de modo geral, como a seguir: o primeiro, corresponde ao da **formação individual**, onde o professor procura, isoladamente de forma “instintiva”, melhorar a própria competência prática na sala de aula, por meio de soluções particulares e eventualmente mediante participação em cursos, oficinas e

palestras. O segundo nível corresponde à **formação em “Grupos de Trabalho”**, baseada na idéia do compartilhamento, onde o crescimento do professor se dá pelas práticas intersubjetivas de contraste e de reflexão coletiva. O terceiro e último nível **ocorre em espaços coletivos mais amplos** e se dá mediante a participação efetiva em seminários e congressos da área de atuação, com apresentação de trabalhos, bem como em projetos de investigação escolar, como pesquisadores autônomos ou colaboradores. Em ambos os casos, as diversas práticas, seus resultados, seus pressupostos e suas justificativas teóricas são submetidas à avaliação crítica da comunidade específica, em busca de sua validação não só social, mas também profissional e acadêmica, ou seja, passam a fazer parte do **conhecimento “científico-pedagógico” construído pela própria área**.

Esses três níveis de formação não são excludentes entre si, ao contrário, devem sim, ser entendidos como complementares, merecendo atribuições de valor equivalentes, nos processos de FC. No entanto, nossos estudos têm evidenciado que as propostas formativas contemplam prioritariamente a *formação individual*, reforçando um modelo fragmentado e afastado dos ambientes de trabalho.

Do ponto de vista teórico, é difícil imaginar, hoje, propostas que sustentem a FC de professores desvinculada dos ambientes de trabalho; no caso da educação escolar, distanciada da unidade “escola”. Assim, a perspectiva academicamente mais aceita pauta-se na idéia de que todo o processo de formação continuada deve partir de um estudo prévio sobre o espaço de trabalho, que identifique os principais problemas e as necessidades de mudanças, para, então, proceder-se à definição de objetivos e metas alcançáveis ao longo de um processo planejado para tanto.

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

Nessa perspectiva, CANÁRIO (1995, p.14) sinaliza o quanto é importante, para a elaboração e a realização da FC, conceber os professores como profissionais formados efetivamente num trabalho coletivo, que tenha como foco de estudo e reflexão suas próprias práticas docentes, assim como reconhecer a escola como um lugar onde os professores sempre

aprendem em suas rotinas diárias, ao mesmo tempo em que produzem conhecimentos no campo pedagógico.

Um ambiente assim concebido, de enfrentamento e de produção, é que acreditamos ser o espaço próprio para que o professor reflita sobre sua prática e, juntamente com seus pares busque formas de superação de suas necessidades. Neste sentido, RIBEIRO, TEIXEIRA e AMBROSETTI (2004, p.17) consideram que as necessidades de um professor não são contemplativas e apenas individuais, mas “são também do grupo a que pertence o professor” e, portanto, da escola como um todo.

Não fica descartada a possibilidade da FC pode ocorrer, em parte individualmente, por iniciativa do próprio profissional; no entanto, mudanças institucionais efetivas e consolidadas não acontecem se não for pela via da coletividade. Um professor pode mudar, melhorar e qualificar a sua prática, contudo, não pode mudar a escola de forma isolada. Para isto, faz-se necessário um entrelaçamento de diversas mudanças desde aquelas que atendem às necessidades de cada professor, passando por aquelas diretamente relacionadas às práticas do coletivo dos professores e chegando até as que se referem ao nível da própria instituição.

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

Foi também nessa década que a partir da LDBEN 9394/96, começa a ser instituído um quadro legal referente à FC dos professores, por exemplo o *Art. 61* dessa lei, ressalta que a formação dos profissionais deverá “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino (...) e ter como fundamento, “a associação entre teorias e práticas, inclusive **mediante a capacitação em serviço**”(grifo nosso), enquanto o *Art. 67* apresenta a FC como parte básica das ações de valorização dos profissionais da educação atribuindo aos sistemas de ensino a obrigação de assegurar “**aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”(grifo nosso).

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

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

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

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

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

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

Assim, nos propusemos a fazer uma **caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica em algumas realidades brasileiras**, procurando constituir o embrião de uma fonte de consulta descritiva e analítica tanto para os sistemas de ensino, tendo em vista a necessidade de adequação e viabilização de

suas políticas, como para grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre formação continuada de professores.

3. PROPOSTA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

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

Reconhecemos a projeção que estes dois eventos têm, junto à comunidade científica da área, com base no *Sistema Qualis* da CAPES, que é uma reconhecida fonte de informações sobre a qualidade de periódicos e eventos de diferentes áreas do conhecimento. Nas últimas avaliações da CAPES esses eventos foram enquadrados na *categoria Nacional A*, reservada aos eventos compatíveis “com aqueles realizados por associações ou sociedades científicas, de nível nacional, consolidados, com qualidade comprovada e rigor na seleção de trabalhos” (CAPES, 2005).

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

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

Para orientarmos nossas análises elaboramos o seguinte conjunto de questões:

1. Quem são os *responsáveis pelo desenvolvimento* e que profissionais vêm assumindo o *papel de formadores* nas propostas de FC dos professores de educação básica, atualmente realizadas nas redes públicas de ensino?
2. Que *ações e atividades* são propostas e realizadas para promover a FC dos professores?
3. Que *concepções de formação continuada de professores* impulsionam as propostas de FC de professores existentes em redes públicas de ensino?

Para respondermos a essas questões de pesquisa, estabelecemos, inicialmente, algumas categorias *a priori*, de modo a possibilitar o agrupamento das informações coletadas, são elas:

1. ***Público atendido*** com as propostas de formação continuada desenvolvidas nas redes de ensino.
2. ***Ações e atividades formativas*** privilegiadas para a realização das propostas FC dos professores. As ***ações formativas***, referem-se aos diversos momentos previstos para reunir os professores e realizar a formação ao longo de um determinado tempo. Ou seja, durante um processo formativo, podem ser oferecidos cursos, palestras, seminários, oficinas, plenárias, grupos de estudo etc. As ***atividades formativas*** têm, para nós um significado mais restrito, mais focado nas práticas dos formadores, ou seja, o espaço propriamente de efetivação da formação continuada, envolvendo os recursos didáticos utilizados, a distribuição do tempo, as diferentes formas de agrupamento dos professores, as propostas de leituras individuais ou coletivas, as discussões/reflexões em pequenos ou grandes grupos, etc.
3. Profissionais que assumem o ***papel de formador*** de professores nas propostas implementadas.
4. ***Espaços institucionais*** utilizados para o desenvolvimento das propostas de formação continuada de professores.
5. ***Concepções*** que sustentam e impulsionam as propostas de formação continuada de professores existentes nas redes públicas de ensino.

Constituição da amostra e fontes de informações

Tendo em vista o grande volume de trabalhos publicados nos eventos selecionados e as nossas possibilidades atuais, em termos de tempo e de recursos, foi necessário delimitar a quantidade de encontros para a constituição de uma amostra, a um só tempo, viável de ser

analisada por uma equipe pequena e representativa o suficiente para atender aos objetivos propostos.

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

Uma vez definidas as edições dos eventos, a seleção dos trabalhos ocorreu seguinte maneira:

1. Levantamento de trabalhos sobre FC nas Atas/Anais eletrônicos/digitais (CD-ROM), dos referidos eventos.
 - Nos CD das Reuniões Anuais da ANPEd, a busca iniciou pelo ícone “Textos submetidos: posters e trabalhos”; a seguir, no ícone “por títulos”, que oferece a listagem geral dos trabalhos apresentados, identificamos todos os trabalhos que traziam referências em seus títulos à formação continuada ou ao desenvolvimento profissional dos professores; depois deste procedimento, foram excluídos os posters, em função de seus textos serem reduzidos para atenderem as normas dos eventos, não oferecendo o detalhamento necessário para nossa coleta.
 - Nos CD dos ENDIPE, a busca se deu um pouco diferente. Estes CD estão organizados de forma que na sua página inicial já existe a possibilidade de acesso direto aos trabalhos pela forma de apresentação no evento. Assim, o primeiro ícone aberto foi “painéis”; a seguir, o procedimento foi o mesmo que no caso anterior, a partir dos títulos dos trabalhos.
2. Leitura preliminar de todos os trabalhos mapeados, para identificar aqueles em que o texto completo trazia resultados e/ou análises baseados em dados empíricos sobre propostas de Formação Continuada e/ou Desenvolvimento Profissional. Foram excluídos os trabalhos que centravam-se apenas numa discussão teórica sobre o tema, pois a

caracterização proposta exigia dados empíricos sobre os contextos educacionais investigados.

Ao final, estes procedimentos produziram uma amostra de 35 trabalhos, sendo 11 procedentes das Atas das Reuniões Anuais da ANPED e 24 procedentes dos Anais dos ENDIPE. Esses 35 textos completos configuraram-se em nossas fontes definitivas de informações.

Coleta e tratamento das informações

Para dar continuidade ao trabalho, adotamos os seguintes procedimentos:

1. Leitura exploratória dos trabalhos visando a elaboração de quadros para organização das informações referentes a cada uma das categorias definidas;
2. Releitura dos trabalhos selecionados para seleção das informações relevantes;
3. Digitação e agrupamento das informações nos quadros de análise, de acordo com cada categoria;
4. Análise das informações e construção dos resultados;

Da leitura exploratória dos trabalhos emergiram três grandes categorias (*a posteriori*), as quais permitiram uma primeira organização das informações coletadas diretamente nos textos.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Após as primeiras constatações que emergiram deste estudo evidenciaram que as propostas de FC foram elaboradas e desenvolvidas a partir da iniciativa e do interesse de diferentes instituições e de diferentes grupos de profissionais. Estas evidências possibilitaram três agrupamentos distintos, relacionados aos tipos de propostas de formação trazidas nos trabalhos analisados. Esta tipologia, acabou por se tornar uma guia para a coleta e a análise das informações baseada nas categorias *a priori*, definidas pelas questões de pesquisa:

A seguir apresentaremos estes

1. *Programas de Formação Continuada de professores*

São aquelas propostas elaboradas e implementadas, por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Estas propostas, normalmente, visam atender grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas

para abranger todos os professores, de uma determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles. Nesta categoria agrupamos um total de 22 propostas.

2. ***Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores***

São aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir intervenções junto a um determinado grupo de sujeitos (professores, membros da equipes diretivas, técnicos das secretarias, etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades e ou limitações para a FC segundo certos modelos, estratégias e/ou atividades de formação.. A abrangência destas propostas fica restrita as amostras de sujeitos constituídas para a pesquisa. Nesta categoria agrupamos um total de 11 propostas.

3. ***Projetos Escolares para a Formação Continuada dos professores***

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

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

Caracterizando os *Programas de formação continuada de professores*

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

redes públicas pelo governo federal; e em **19%** casos a elaboração dos programas implementados contou com a participação de IES.

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

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

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

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

Com relação às *concepções norteadoras dos programas* analisados, observamos que **43%** dos programas apontam à necessidade de uma formação voltada a processos reflexivos, mediante os quais os professores, juntamente com seus pares, problematizam suas práticas e elaboram novas propostas para a escola e para suas salas de aula; e em **57%** dos casos as concepções inferidas estão relacionadas a uma formação mais genérica, que pode se dar distanciada das realidades escolares, sem levar em conta as práticas e necessidades dos professores e da escola.

Caracterizando os projetos de pesquisa para a formação continuada de professores

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

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

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

Caracterizando os projetos escolares para a formação continuada de professores

Um único trabalho da amostra relatou experiência de FC baseada em propostas escolares. Este trabalho trouxe informações sobre a FC em 18 (dezoito) Escolas de Ensino

Médio de uma rede estadual de ensino. Nestas escolas a FC de professores é uma prática escolar recorrente sem vínculos á propostas elaboradas ou orientadas pela administração do sistema de ensino. Inferimos que, estas escolas possuem independência e autonomia absoluta no que diz respeito à definição das ações, das atividades, dos recursos, das datas, das cargas horárias e das parcerias utilizadas nos desenvolvimento de seus projetos de formação continuada.

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

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

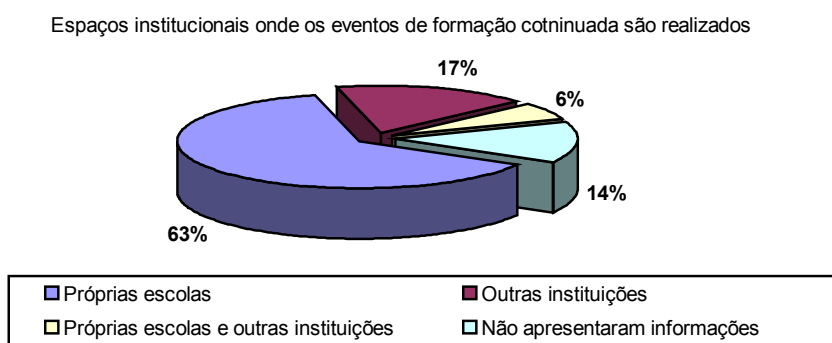
5. CONCLUSÕES

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

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

Assim, parece que as atividades vêm acontecendo dentro da escola apenas para reduzir custos e facilitar o acesso dos professores, mas não em função da proximidade com as

situações de trabalho ou da vinculação com as atividades de cada profissional, do atendimento aos interesses e problemas vivenciados pela escola.

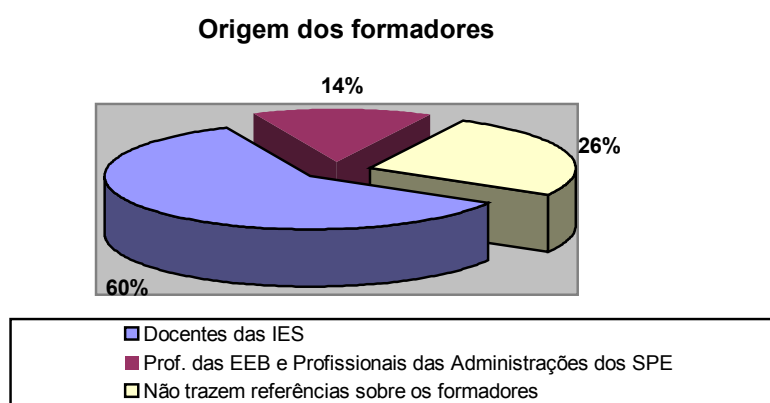


Com relação às ***ações de formação continuada***, chegamos a duas formulações básicas:

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

na instituição”, no entanto, ainda necessitando, ainda, de avanços significativos para que possam ser classificá-las neste modelo.

Com relação *aos formadores que vêm atuando junto aos programas e projetos de FC*, ficou evidenciado que são os docentes das IES que assumem a maior parte da realização das ações previstas, ficando apenas uma pequena parcela delas a cargo de professores de Escolas Educação Básica (EEB) e de profissionais ligados às administrações dos SPE.



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

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

Diante da importância da figura do formador nos processos formativos, causou-nos estranheza que em 26% dos trabalhos apresentados nos dois eventos não haja informações sobre os formadores que atuaram nos encontros formativos. Mesmo nos trabalhos que apresentaram informações a este respeito, houve apenas referências às instituições de origem desses formadores. Foram praticamente inexistentes as informações acerca do perfil, das

práticas e das concepções sobre FC desses profissionais, o que, em nosso entendimento, condiciona os resultados obtidos com a formação continuada.

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

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

BIBLIOGRAFIAS DE REFERÊNCIA

- BALLENILLA GAMARRA, Fernando: (1997). *Enseñar investigando: ¿como formar profesores desde la práctica?* 2.ed. Sevilla/ESP: Díada Editora. (Colección “Investigación y Enseñanza”, Série “Práctica”, 12). ISBN 84-87118-67-4.
- BARROSO, João: (1997). ‘Formação, projecto e desenvolvimento organizacional’. In: CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto/POR: Porto Editora. (Colecção “Ciências da Educação”, 25). p.61-78. ISBN 972-0-34125-4.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: (2004). *Manual de Orientação - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF*. Coordenador Geral do Departamento de Políticas de Financiamento da Educação: Oliveira Borges. Brasília/DF/BRA. Disponível em:

- <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manualfundef.pdf>> Acesso em: 30 Mar. 2007.
- BRASIL. *Lei n. 9.394/96, de 20 de Dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília/DF/BRA: Diário Oficial da União, 23 Dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 Fev. 2007.
- CANÁRIO, Rui: (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação*. Lisboa/POR: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação. (Cadernos de organização e gestão escolar, 3). ISBN 972-9380-83-x.
- DUBAR, Claude: (1997). 'Formação, trabalho e identidades profissionais'. In: CANÁRIO, Rui. (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção "Ciências da Educação", 25). p.38-45. ISBN 972-0-34125-4.
- MARCELO GARCIA, Carlos: (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto/POR: Porto Editora. (Coleção "Ciências da Educação", 2). ISBN 972-0-34152-1.
- MARIN, Alda Junqueira. (org.): (2000). *Educação Continuada: reflexões, alternativas*. Campinas/BRA: Papirus. (Coleção "Magistério: formação e trabalho pedagógico"). ISBN 85-308-0584-4.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (org.): (2004). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos/BRA: Editora UFSCar. ISBN 85-85173-17-3.
- RIBEIRO, Maria Teresa de Moura; TEIXEIRA, Myrian Boal; AMBROSETTI, Neusa Banhara: (2004). 'Educação continuada: o olhar do professor'. In: ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair (org.). *Formação de professores e campos de conhecimento*. São Paulo/BRA: Casa do Psicólogo. p.13-35. ISBN 85-7396-364-6.
- SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo A.: (2006). 'Formação continuada de professores: algumas sinalizações metodológicas'. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aida Maria (org.). 'Conhecimento Local e Conhecimento Universal'. *Anais...* 9p. (CD-ROM, arq <2464-1.doc>). ISBN 85-0068-3.
- TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A.: (2005). 'Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores'. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 16 a 19 de Out. de 2005, Hotel Glória, Caxambu, MG, Brasil. CALDAS, Alessandra; RIBEIRO, Luciene; CARNEIRO, Tarsila M. (org.). '40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas'. *Atas...* 21p. (CD-ROM, arq<t0814798.pdf>). ISBN 85-86392-15-4.