

Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros¹

CLAUDIA LEME FERREIRA DAVIS | MARINA MUNIZ ROSSA NUNES
PATRÍCIA ALBIERI DE ALMEIDA | ANA PAULA FERREIRA DA SILVA
JULIANA CEDRO DE SOUZA
FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC)

1. Introdução

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 um desequilíbrio entre a ampliação da oferta de vagas e a capacidade das instituições escolares de atender aos alunos em conformidade com o esperado. Na medida em que os sistemas escolares não mais conseguiram

1. Este estudo foi realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC).

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), André (2000), Mizukami (2002), 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 e Municipais de Educação (SEEs/SMEs) 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 SEEs e SMEs 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 Secretarias de Educação (SEs) 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, 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 cinco itens. O primeiro 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. O segundo discorre sobre as incursões governamentais relativas à formação continuada de professores no Brasil. No terceiro item, descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa, especificando os caminhos percorridos. No quarto item, os resultados obtidos são apresentados e, no último item, encontra-se a problematização dos principais achados da pesquisa e os encaminhamentos dela decorrentes.

2. Abordagens da formação continuada

O objetivo deste texto é 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.

Um levantamento da bibliografia e dos documentos disponíveis sobre o tema da formação continuada de docentes possibilitou reunir os estudos encontrados 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 e de habilidades para o adequado manejo da sala de aula; e (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, mutuamente exclusivos.

2.1. Abordagens de formação continuada que se centram na figura do professor

2.1.1. 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 eles 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 eles 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 com 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 o 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. 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.

2.1.2. 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. 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 trabalhados – ou não foram adequadamente apropriados –, o que priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão.

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. Conseqüentemente, tudo que diz respeito à formação continuada é definido em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino. 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, ou seja, enquanto os estudos apontarem não haver nela a qualidade desejada, a abordagem do déficit continuará sendo adotada.

2.1.3. 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, 1995), que empreendeu muitos estu-

dos 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: (i) *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 o papel da escola e do professor e do processo de ensino-aprendizagem; (ii) *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. 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; (iii) *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 e satisfeitos com a profissão. 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; e (iv) 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. 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 por 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 que precisam contemplar 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. 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.

2.2. Abordagens de formação continuada que se centram no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas

2.2.1. O CP 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 CP um pa-

pel 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.

No âmbito nacional (CHRISTOV, 2007; PLACCO & ALMEIDA, 2003, 2006), o CP 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 CP. Nos países de língua francesa, como a França e o Canadá, as atribuições do CP (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; e (viii) organizar e realizar encontros com professores, verificando suas necessidades e propondo soluções adequadas².

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 por consultores pedagógicos nomeados pelo governo. Dentre as responsabilidades de consultoria às escolas, destacam-se as seguintes: (i) 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; (ii) 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; (iii) participar da análise das necessidades de formação dos professores e fazer sugestões para a elaboração do plano de formação coletiva e individual das instituições; e (iv) ajudar as instituições e as equipes pedagógicas no trabalho de análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas³.

Fica claro, portanto, que tanto no Brasil como no exterior, quando a figura do CP 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 CP – tem

2. 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 13/11/2010.

3. Esses dados encontram-se disponíveis no site <<http://www.elul.ulaval.ca/sgc/pid/6403>>. Acesso em 13/11/2010.

sido adotada nas políticas públicas de formação, observando-se a transferência, para as escolas, de partes substanciais do desenvolvimento profissional do professor. Adicionalmente, nem sempre a ação do CP 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, corre-se o risco de perder o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador, uma vez que ele se vê obrigado a seguir as determinações políticas assumidas pelo governo 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 tanto nas ações pedagógicas junto aos alunos como nas formativas junto ao corpo docente.

2.2.2. 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 até a 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 re-

sultados 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 em 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. 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 delineado. Ao contrário, há nele uma pluralidade de vozes que, com base em distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional.

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. Para o autor, é 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 (1995) entende que é imperativo tornar a noção de “aprendizagem contínua” intrínseca à cultura das escolas e 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.

Cabe ressaltar, no entanto, que as principais diretrizes e linhas mestras dessa abordagem ainda não se encontram plenamente desenvolvidas, me-

recendo 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.

3. Incursões governamentais relativas à formação continuada de professores no Brasil

Procurou-se, aqui, trazer proposições governamentais relativas à formação continuada no Brasil, ainda que sem a pretensão de esgotar o tema. O objetivo é, antes, oferecer um panorama geral que possa contextualizar a leitura dos principais achados da pesquisa realizada junto às SEEs e SMEs. Assim, vale destacar que a formação continuada de professores teve suas ações impulsionadas com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9.394/96), que redefiniu os rumos das atuais políticas públicas voltadas para esse fim. A lei reflete, inclusive, um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada.

O MEC, em meados dos anos 1990, 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). Posteriormente, como forma de aprimorar e ampliar a distribuição e a aplicação dos recursos, o MEC ampliou esse fundo para toda a Educação Básica consolidando 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 formas já previstas anteriormente de repasse e utilização dos recursos destinados à capacitação e 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 habilitados 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 (SEE-SP) 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 (IES) (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, aperfeiçoamento profissional con-

tínuo, 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 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 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 Educação⁴, Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar)⁵, e Especialização em Educação Infantil⁶.

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

-
4. 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.
 5. Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), 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 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.
 6. 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.

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, 2008, p. 25).

Em 2009, o Decreto 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 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 Nacional de Educação (PNE) (BRASIL/MEC, 2010). Ênfase foi dada às questões relativas a inclusão, diversidade e 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 reconheçam e valorizem 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; 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 (CNE), 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 IES, os centros de formação e os professores da rede pública de Educação Básica; e (ii) a constituição, pela Portaria 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 bre-

chas 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)⁷ 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 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

7. 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 5.563 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.

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.

Cabe destacar que as reformas empreendidas nos anos de 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, 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 de 1990 e por que continua sendo árdua a adoção, nas escolas, das políticas educacionais em décadas posteriores.

4. 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 SEEs e 13 SMEs, das quais seis são capitais e sete municípios de médio ou pequeno porte⁸, 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 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.

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:

8. Entende-se por municípios de pequeno porte aqueles que têm até 200 mil habitantes e por médio porte aqueles cuja população oscila entre 200 mil e 600 mil habitantes.

- 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.

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

Quando possível, entrevistou-se, também, um representante de uma das escolas da rede de ensino (diretor ou CP), 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 por 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 visitadas, obedecendo à ordem especificada na Matriz de Referência. Após a entrega dos dezenove 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.

4.1. 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.

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 se conseguir, em breve, uma sede própria, com características de centros formativos, para o trabalho de formação continuada dos docentes.

Tabela 2. Características das redes estaduais

Identificação das redes	Número de escolas*	Número de professores*	Jornada de trabalho (horas semanais)	Hora de trabalho coletivo	Centro próprio de formação
SEN1	683	5.914	20	não	não
SEN2	1.017	15.869	20 a 40	não	não
SENE	1.104	27.756	30 ou 40	sim	não
SECO	697	16.573	30	sim	sim
SESE	3.848	97.912	18, 20 ou 40	sim	não
SES	2.119	45.953	10, 20, 30 ou 40	sim	sim
*Fonte: MEC/Inep/Deed, 2009.					

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 for-

mação, 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 (1º ao 5º ano). As redes estaduais, por sua vez, ocupam-se, prioritariamente, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos, uma das modalidades do Ensino Fundamental, não é ofertada em todas as SEs. De acordo com as SEs, 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 SME 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 SMEs, 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 SMEs: por meio do Fundeb, do PDE, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PAR. De um 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 SME 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 SME. 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 SMEs estabelecem outras, de vários tipos, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação. De um modo geral, essas parcerias são consideradas fundamentais para alcançar os objetivos das SEs, como bem aponta a secretária de Educação da SME 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.

5. Principais achados

5.1. 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”⁹ 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 SMEs, 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 nosso maior objetivo é a melhoria da qualidade mesmo, que haja um retorno na aprendizagem dos alunos.” (SMNEm – chefe da Divisão de Planejamento e Técnicas Pedagógicas)

9. 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”.

“Que esse professor que participa da formação possa se tornar um multiplicador na escola e que sua prática de ensino seja alterada, resultando em uma aprendizagem melhor para os alunos, que possa ser mensurada por meio das avaliações externas.” (SMSEcap – diretora de Orientação Técnica)

“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 este 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 de 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 como ilustra o depoimento abaixo:

“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. A formação aqui tem o sentido de apoiar o professor, dizendo da importância de entender que o conhecimento vai sendo construí-

do diariamente e esse processo de construção também se dá 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:

“A gente chama de formação continuada, mas é quase uma formação inicial. É baixa a qualidade da formação dos professores 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 de didática. Alguns desconhecem, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais 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).

São notórias, 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 SME 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 ouve muito os professores”. A secretária também esclarece que “havia muita formação pontual, tipo fazer grandes eventos, palestras, encontros nos municípios polos. 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 (IMBERNÓN, 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 de 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 SME 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”.

5.2. 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.

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 Saeb¹⁰, da Prova Brasil, do Enem¹¹) 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.

10. Sistema de Avaliação da Educação Básica.

11. Exame Nacional do Ensino Médio.

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 (SMCO-cap). 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 o de 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.

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. 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). 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.

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) afirmaram 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 [...] É a partir desse levantamento na escola que as temáticas das oficinas são organizadas.” (SMSm – gerente de Ensino)

“A demanda vem da escola, diagnosticada pelos coordenadores educacionais dos núcleos específicos da SME, 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)

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 CP 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.

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” (SECO). 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 SME 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.

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.

5.2.1. 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 do 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 SMEs, 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. 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 SME 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 e à autoestima dos professores.

Em algumas SMEs (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 relata ser muito comum as escolas requisitarem práticas formativas que contribuam para o aperfeiçoamento pedagógico, especialmente em relação às metodologias de ensino.

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).

5.2.2. 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 dos anos iniciais do Ensino Fundamental são mais receptivos às ações de formação continuada do que os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. 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, 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.

5.3. 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 as 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”¹² (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 modelo de formação continuada pelo fato de ela, entre outros fatores, ser instrumentalista e desconsiderar os saberes do professor;

12. 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.

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 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, de 360 horas. Você pode variar a estratégia – até é benéfico que se faça isso. 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.

5.3.1. 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*¹³, 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 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 SMEs (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 implementadas 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*¹⁴ 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 efe-

13. Cursos de até 60 horas.

14. 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 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).

tivas. Chama a 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 e de abordagens que favoreçam a compreensão do seu trabalho.” (SMNEcap2 – coordenadora 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)

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 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 “curtos-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 “curtos-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; e (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 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*¹⁵ 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,

15. Nesta pesquisa, entende-se por longa duração cursos de 200 a 400 horas.

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 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 Freire¹⁶ foram citados, principalmente por SMEs de pequeno porte.

16. 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.

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). O Gestar 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 20 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 práxis. 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 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 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.”

A rede que se vale mais de ações pontuais como prática formativa é a de uma Secretaria Municipal da Região Sul (SMRS). 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; e (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 dignidade ao professor!”

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 por 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.

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.

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 do 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).

5.3.2. 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 CP, 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 SME 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 Educação de Jovens e Adultos. 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 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 15, 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\$ 6.000,00 (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 resolvido 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. Diferentemente de cursos, nos quais “o professor fica sentadinho, assistindo”, essa formação exige muito daqueles que dela participam: “tem que arregañar 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 o 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 (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.

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.

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.

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.

5.3.2.1. 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 e esse formador precisa conhecer bem a 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”. Quando questionada sobre a repercussão desses trabalhos na escola, a mesma diretora informou que se tem buscado

“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”. 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!” 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. [...] Temos observado mudanças nas formas de pensar e de agir de muitos professores. 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 CP, com o acompanhamento sistematizado da equipe de professores formadores do centro de formação

do polo em que a escola está inserida. Para a diretora, 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. Uma das formadoras também destaca a importância do papel do CP nas práticas de formação que ocorrem na escola: “A sala do professor exige grande envolvimento e empenho do CP. É ele que integra ou não o grupo de professores”. Para a formadora, o coordenador também deve acompanhar e apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

5.3.2.2. 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 e que as discussões desenvolvidas na Sala do Educador, 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: “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” (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 [...] 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 a ‘sala do educador’ e criar a cultura da reunião pedagógica”.

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.

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” (diretora da escola “A”).

A atuação do CP 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 coordena-

dores 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 CP compreender seu papel na escola e é difícil fazer o professor compreender qual o papel do CP na escola”.

5.4. 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 SEs consideram que os CPs 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, vão 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 SME 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. A gente não consegue fazer com que 100% do que é trabalhado na formação chegue lá na ponta, 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.

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 SME 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 SEs atribuem a melhoria das escolas nas avaliações do Ideb à formação continuada. Há, ainda, SEs 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” (SMNEcap2 – secretário). Esse posicionamento é interessante, pois os resultados dessa SME da Região Nordeste (SMNEcap2) foram muito positivos, pois as escolas dessa rede atingiram antecipadamente a meta do MEC para 2014. No entanto, para a equipe que trabalha na SME, esses resultados são o reflexo de

um trabalho de 15 ou 20 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: “[...] eles (os membros das duas equipes) acompanham as metas estabelecidas, os índices de desempenho obtidos em avaliações, a proposta pedagógica e, também, a questão da rotina. Então, a ‘equipe de referência’ vai às escolas, por agendamento e, aí, já tem uma pauta” (SMSEm – coordenadora da equipe de Ensino Fundamental).

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 SME, 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 forma-*

dores, que fazem visitas agendadas às escolas. Um bom exemplo é o caso da SEE da Região Centro-Oeste, 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 SME da Região Nordeste (SMNE_m), 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 (SMNE-cap2, SMNcap, SMSEcap, SMSE_m, SMCOcap, SMCO_p, SMS_m e SEN1). No caso de uma SME 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.

6. Discussão final

6.1. Principais conclusões

O objetivo desta seção é recuperar, nos resultados, os aspectos que 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 a consciência, no país, de que essa é uma necessidade urgente, como bem atesta a minuta apresentada à comissão bicameral do CNE (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 no item 2 deste 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 si e entre elas e os órgãos centrais das SEs, 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, predominam 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 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 dire-

tamente 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 em 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 SEEs da Região Centro-Oeste (SECO) e Sul (SES) e duas SMEs do Sudeste (SMSEm) e do 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 em 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 de-

mais 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 SEs 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 no item 2, 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 CP 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; e 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 SME 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 docentes 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 supram 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 que 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 ideias 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.

6.2. Principais proposições para as políticas públicas relativas à formação continuada de professores

A análise aqui tecida, acrescida das discussões com os especialistas¹⁷, 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

17. 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 Cristina Dannemann (Fundação Victor Civita), Beatriz Bontempi Gouveia (Instituto Avisa Lá), Bernardete Gatti (Fundação Carlos Chagas), Denise Vaillant (Instituto de Educação da Universidade ORT Uruguai), Elba Siqueira de Sá Barreto (Fundação Carlos Chagas), Guilherme do Val Prado (Unicamp), Helena Costa Lopes de Freitas (Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica), Mirta Torres (projeto Maestro + Maestro), Patrícia Mota Guedes (Fundação Itaú Social), Regina Scarpa (Fundação Victor Civita), Silvana Tamassia (Gestora Nota 10 – Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, edição 2007), Sofia Lerche Vieira (Estadual do Ceará).

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 essa 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 15 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 envolver-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 pro-

fessores, 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.

Referências

- ALMEIDA, M. I. “Formação contínua de professores”. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. *Formação contínua de professores*. Boletim 13 ago. 2005.
- ANDRE, M. E. D. A. “Análise de pesquisas sobre formação de professores: um exercício coletivo”. *Psicologia da Educação*, 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.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Conferência Nacional de Educação: documento final*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 17/09/2010.

- _____. *Conferência Nacional de Educação Básica: documento final*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia.pdf>>. Acesso em: 17/09/2010.
- _____. *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: 17/09/2010.
- _____. *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: 17/09/2010.
- _____. *Decreto 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>. Acesso em: 23/11/2010.
- CANAU, V. M. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: CANAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CHRISTOV, L. H. da S. “Educação continuada: função essencial do CP”. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 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. “A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada”. *Educação & Sociedade*. vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.
- _____. “Formação de professores no Brasil: dez anos de embate entre projetos de formação”. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FULLAN, M. *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- _____. “The limits and the potential of professional development”. In: GUSKEY, T.R. & HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional development in Education*. New York: Teachers College Press, 1995.
- _____. *Change forces with a vengeance*. London: Falmer, 1993.

- FULLAN, M. & 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)*. Chicago: University of Chicago, 1995, p. 25-52, Part 2.
- FUSARI, J. C. *O Planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas*. Salvador, 1998 (Série Idéias). Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacopraxis-pedagogicas/GEST%C3%83O/o%20planejamento%20do%20trabalho....pdf>>. Acesso em: 13/11/2010.
- 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. "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 Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, n. 29).
- GREGORC, A. F. "Developing plans for professional growth". *NASSP Bulletin*, v. 57, p. 1-8, 1973.
- HARGREAVES, A. "Introduction". In: CLARK, C. M. (Ed.). *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 Press, 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*, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

- 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, 2000, p. 39-52.
- MEVARECH, Z. R. “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 Press, 1995.
- _____. “Who benefits from computer assisted cooperative learning?” *Journal of Educational Computing Research*, v. 9, p. 451-464, 1993.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: UFSCar, 2002.
- NÓVOA, A. *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: o regresso dos professores*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 e 28 de Setembro de 2007.
- PLACCO, V. M. 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.
- RIGOLON, W. O. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado). PUC/SP.
- 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: 20/09/2010.
- 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*, 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.

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.

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

