

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRISCILA DE LIMA VERDUM**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Porto Alegre

2010

**PRISCILA DE LIMA VERDUM**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2010

**PRISCILA DE LIMA VERDUM**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA: POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em, 20 de janeiro de 2010.

Banca examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini - PUCRS  
(Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleoni Barboza Fernandes - PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Corte Vitória - PUCRS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Pedrini - UCS

## **DEDICATÓRIA**

*À minha mãe, incentivadora incansável, dedico  
essa conquista e todas que ainda estão por vir,  
amor sempre.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha orientadora, Marília Costa Morosini, com quem trabalho desde minha graduação, e que tem me proporcionado o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica extremamente enriquecedora.*

*Às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS: Maria Inês Corte Vitória e Cleoni Maria Barboza Fernandes, pelas contribuições, elogios e incentivos.*

*Aos colegas e amigos, com quem troquei ideias e dividi angústias com relação ao desenvolvimento desse trabalho.*

*A professora Helena Müller de Souza Nunes e a toda equipe do CAEF – Centro de Artes e Educação Física da UFRGS, lugar onde realizei o estudo que resultou nessa dissertação, pela disponibilidade, pelo acolhimento e pelas contribuições.*

*O conhecimento requer disciplina! O conhecimento é uma coisa que exige muitas coisas de nós, que nos faz sentir cansados, apesar de felizes. E não é uma coisa que apenas acontece. O conhecimento, repito, não é um fim de semana numa praia tropical!”*  
(FREIRE, p.101, 1986).

## RESUMO

Esse estudo insere-se na linha de Formação, Políticas e Práticas em Educação do PPGEduc da PUCRS e faz parte do conjunto de trabalhos/pesquisas produzidos no CEES (Centro de Estudos em Educação Superior /PUCRS). A presente pesquisa teve como tema a formação continuada de professores da educação básica, realizada em parceria entre MEC, Instituições de Ensino Superior (IES) e Sistemas Públicos de Ensino (SPE). O objetivo principal foi analisar como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado pelo edital SEIF/MEC nº 01/2003, para implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE), percebeu essa proposta e atuou no processo de formação continuada de professores da educação básica, a partir da fala dos seus executores e da proposta pedagógica. Com essa análise objetivou-se destacar aspectos importantes de serem considerados numa iniciativa, como essa da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, inserida no paradigma construtivista, cuja abordagem utilizada para investigação foi o Estudo de Caso, realizado no CAEF - Centro de Artes e Educação Física, sediado na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Além de envolver a pesquisa bibliográfica sobre o tema em estudo, a coleta do material para a realização do trabalho teve como fontes: análise documental, observação direta e entrevistas. Os dados coletados foram examinados a partir da metodologia da Análise Textual Discursiva (MORAES & GALLIAZI, 2007). O aporte teórico tem base em autores como: Contreras (2002), Marcelo (1999), Pérez Gómez (1998), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Nóvoa (1995), Candau (1998), Rios (2003), entre outros. O estudo permitiu destacar alguns importantes aspectos de serem considerados numa proposta, como a da REDE, entre eles: a consideração das necessidades dos professores na planificação das ações; a avaliação sistematizada da elaboração, execução e resultados das ações; a profissionalização dos formadores.

### Palavras-chave:

Formação Continuada - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - CEES/RIES – Políticas de formação docente – Práticas de formação docente

## **ABSTRACT**

This study is part of online Training, Policy and Practices in Education PPGEduc of PUCRS and it is part of works/researches produced in CEES (Center for Studies in Higher Education) located at PUCRS. This research theme was the ongoing training of teachers of basic education, carried out jointly by MEC, Higher Education Institution (IES) and Public School System (SPE). The main objective was to analyze as a Research and Development of Education selected the notice SEIF/MEC Nº 01/2003, for implementation of the National Continuing Education for Basic Formation Teachers (REDE), realized that proposal and served in the process of Continuing Education for teachers of Basic Education, from the speech of his executors, and the pedagogical approach. This review aimed to highlight important aspects to be considered a proposal, such as the REDE, which will contribute to the professional development of teachers and hence to the improvement of pedagogical practice. This is a qualitative research, inserted into the constructivist paradigm, whose approach was used to research the case study, conducted in CAEF (Center of the Arts and Physical Education, headquartered at Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS)). Besides involving the literature on the subject under study, the collection of material for the completion of the study as sources: documentary analysis, direct observation and interviews. The collected data was analyzed based on the methodology of Discourse Textual Analysis (MORAES & GALLIAZI, 2007). The theoretical framework is based on authors as: Contreras (2002), Marcelo (1999), Pérez Gómez (1998), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Nóvoa (1995), Candau (1998), Rios (2003), among others. The study allowed to highlight some important aspects to consider a proposal, such as the REDE, the participating centers, including: considering the needs of teachers in the planning of actions, and systematic assessment of development, implementation and results of actions and the professionalization of teachers.

### **KEYWORDS:**

Continuing Education – National Network of Continuing Education of Teachers of Basic Education – CEES/ RIES – Policies for teachers training - Teacher training practices.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANDES** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

**ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**ANPEd** - A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ATD** - Análise Textual Discursiva

**BM** – Banco Mundial

**CAEF** – Centro de Artes e Educação Física da UFRGS

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEDES** - Centros de Estudos Educação e Sociedade

**CEES** - Centro de Estudos em Educação Superior /PUCRS

**CONAE** - Conferência Nacional de Educação

**FAUFRGS** - Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**FURANDIR** - Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MDE** – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

**MEC** – Ministério da Educação

**NUPE** - Núcleo de Formação Continuada de Profissionais da Educação/UNISINOS

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PUC/MG** – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

**PUC/SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**PUC/RS** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**REDE** – Rede Nacional de Formação Continuada de professores da Educação Básica

**SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SEB** – Secretaria de Educação Básica

**SEED** – Secretaria de Educação a Distância

**SEIF** – Secretaria da Educação Infantil e Fundamental

**SPE** – Sistema Público de Ensino

**RIES** - Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior

**UEPG** - Universidade Estadual de Ponta Grossa

**UFAM** - Universidade Federal do Amazonas

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UFES** - Universidade Federal do Espírito Santo

**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFPA** - Universidade Federal do Pará

**UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco

**UFPR** – Universidade Federal do Paraná

**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**UNISINOS** - Universidade do Vale do Rio dos Sinos Unisinos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>17</b>
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	17
1.1.1 O que diz a academia sobre o tema? .....	19
1.2 A PESQUISA .....	26
1.2.1 Objetivos do Estudo .....	26
1.2.2 Questões de Pesquisa .....	26
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	27
1.3.1 Campo de Investigação e Participantes .....	27
1.3.2 Paradigma e Abordagem da Pesquisa .....	30
1.3.3 Coleta dos Dados .....	31
1.3.4 Análise dos Dados .....	34
<b>2 O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	<b>40</b>
2.1 AS MUDANÇAS SOCIAIS E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE NESSE CONTEXTO .....	40
2.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: o embate entre dois projetos .....	44
2.2.1 Sobre a articulação teoria e prática na formação de professores.....	52
2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	55
2.3.1 O que diz a legislação .....	55
2.3.2 As ações atuais .....	59
2.3.3 O Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica .....	64
2.3.4 Sobre a relação entre universidade e formação continuada .....	71
2.4 A PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES DAS AÇÕES EMANADAS DO GOVERNO FEDERAL: o que diz a equipe do CAEF/UFRGS sobre a proposta da REDE? .....	76
2.4.1 A articulação entre SPE e universidades .....	75
2.4.2 A articulação dos Centros .....	82
2.4.3 Institucionalização da Formação Continuada: garantia de continuidade das propostas? .....	86
2.4.4 Formação Continuada e Certificação Docente .....	90
2.4.5 A seleção dos professores formadores e sua condição: importante ponto a ser revisto na proposta da REDE pelo MEC e pelas IES .....	94

<b>3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS</b> .....	<b>100</b>
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: os diferentes enfoques .....	100
3.2 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....	107
<b>3.2.1 A formação continuada por meio de cursos</b> .....	<b>118</b>
3.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CAEF .....	123
<b>3.3.1 Sobre as concepções que embasam o trabalho do Centro</b> .....	<b>123</b>
<b>3.3.2 A organização das ações do Centro</b> .....	<b>127</b>
<b>3.3.3 A avaliação dos resultados das ações</b> .....	<b>133</b>
3.4 POSSIBILIDADES E LIMITES DO MODELO ADOTADO PELO CAEF	135
<b>3.4.1 Enfoque reflexivo: a necessidade de contribuir para uma reflexão que vá além do cotidiano da sala de aula</b> .....	<b>135</b>
<b>3.4.2 O Desenvolvimento das Ações</b> .....	<b>138</b>
<b>3.4.3 Qualidade da formação: como avaliar?</b> .....	<b>141</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>160</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>167</b>

## INTRODUÇÃO

A compreensão de uma determinada realidade que nos é apresentada exige que tenhamos uma visão do contexto na qual essa se insere. Não é possível ler “texto” sem ler contexto, por isso, uso a introdução do presente estudo não somente para apresentar do que se trata este trabalho, mas também para explicitar os caminhos que me levaram até a realização desta pesquisa, ponto por onde começo.

Minha trajetória acadêmica começou no ano de 2002, quando ingressei no curso de Pedagogia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Hoje, sou Pedagoga, com habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e trabalho como professora da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo/RS, há pouco mais de três anos.

Desde o início do curso de graduação, escutei e li, diversas vezes, que a prática docente exigia uma prática investigativa, que o professor deveria ter uma postura reflexiva, autônoma, crítica, diante da realidade e da sua atuação sobre esta, caso quisesse intervir em seu contexto de maneira consciente, com vistas a transformá-lo. Nunca mais deixei de pensar sobre isso.

Foi em função desse pensamento que procurei aproximar-me do universo da pesquisa, candidatando-me a uma bolsa de iniciação científica, no meu segundo ano do Curso de Pedagogia, em 2003. Fui auxiliar de pesquisa de um projeto na área de Educação Superior/Pedagogia Universitária<sup>1</sup>, durante quase toda a minha graduação. Essa experiência foi extremamente proveitosa: participei de eventos, apresentei estudos, auxiliei na elaboração de publicações, entre outras atividades, e isso colaborou muito para o meu crescimento intelectual. Minhas aprendizagens como bolsista de iniciação científica tiveram forte influência sobre o meu modo de agir e pensar, tanto no âmbito acadêmico, quanto, posteriormente, no âmbito profissional, criando em mim o hábito de indagar, formular hipóteses, buscar soluções com relação ao que eu observava e vivenciava na minha prática docente.

Essa inquietação constante, após dois anos da minha formatura em Pedagogia e do meu efetivo trabalho como professora das Séries Iniciais no município de São Leopoldo, levou-me a desejar participar, em 2007, da seleção do

---

<sup>1</sup> Trata-se do Projeto RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores em Educação Superior que busca a cooperação e o compromisso social dos pesquisadores universitários na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária como área de conhecimento e de prática profissional. (Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>>. Acesso em: 24 abr. 2009)

Curso de Mestrado em Educação da PUCRS, na linha de *Ensino e Educação de Professores*<sup>2</sup>. Esse meu interesse estava relacionado ao fato da minha vivência como bolsista de iniciação científica, que me despertou o gosto pela pesquisa, e também à minha experiência na profissão. Como professora do município, participei de algumas formações organizadas pela própria secretaria de São Leopoldo, muitas vezes, em parceria com universidades, ou com professores universitários. Após esse tipo de formação, sempre ouvia comentários das minhas colegas, tais como: “*Não sei o que vim fazer aqui, vim, só porque fui obrigada mesmo*”, “*Eles não sabem de nada e vem dizer para gente o que temos que fazer*”, “*Por que eles não vêm na escola, não perguntam o que a gente sabe, só ficam nesse blábláblá*”... Confesso que eu pensava algo muito próximo disso, na verdade questionava-me sobre por que a formação continuada era organizada daquela maneira? Por que os professores não eram consultados sobre nada? E a universidade, os professores de lá, eles sabem sim, têm conhecimento, mas por que, geralmente, não conseguem relacionar esse com a escola, é tão difícil o diálogo com os professores da educação básica?

Esses questionamentos permaneceram em minha mente e, embora, inicialmente, eu tenha ingressado no Curso de Mestrado indicando o interesse de estudar os processos, as práticas de formação docente, ocorridas dentro das instituições de ensino superior (IES), no âmbito da formação inicial dos professores, pois também tinha outras perguntas que me intrigavam, como: *Que práticas são utilizadas na busca de colaborar para a construção de um professor que seja capaz de refletir sobre o contexto no qual está inserido e sobre sua prática, a fim de melhorá-la? Estariam os cursos de formação contribuindo para a formação de profissionais com esse perfil? Quais seriam os caminhos possíveis para formar um profissional desde essa perspectiva?*, acabei escolhendo como tema para o meu trabalho a formação continuada de professores da educação básica, de forma mais específica, a questão das políticas e das práticas de formação continuada para professores desse nível, propostas pelo governo federal, em parceria com IES.

Entendi que seria um desafio maior optar pelo estudo da formação continuada em IES, por ter pouco conhecimento a respeito, já que, de alguma forma, o modo

---

<sup>2</sup> As áreas de concentração de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS foram reorganizadas nesse ano de 2009, assim, essa linha passou a ser chamada de: Formação, Políticas e Práticas em Educação.

como essa formação estava acontecendo no âmbito inicial (graduação) era para mim mais familiar, em função da minha experiência como bolsista de iniciação científica e também pela minha vivência como aluna. Além disso, a opção por pensar não apenas nas práticas, mas também nas políticas, esteve relacionada ao fato de, durante o meu curso de graduação, não ter tido a oportunidade de discutir as políticas educacionais de maneira aprofundada, principalmente aquelas que diziam respeito à formação de professores, tema pelo qual eu cultivava grande curiosidade.

Assim, após ter mais claro meus interesses de estudos, definindo meu tema de pesquisa, decidi estudar uma proposta de formação continuada para professores da educação básica, realizada em parceria entre MEC (Ministério da Educação), IES (Instituições de Ensino Superior) e SPE (Sistemas Públicos de Ensino): a **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (REDE)**<sup>3</sup>. Instituído pelo MEC, em 2003, em parceria formalizada em convênio com universidades, e tendo a sua fase de implementação concluída em 2008<sup>4</sup>, a REDE contou com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (situados em universidades), com os sistemas de ensino público (SPE) e com a coordenação da SEB/MEC.

A leitura dos documentos referentes à REDE, minhas indagações sobre como as políticas públicas em educação conduzem os processos de formação continuada de professores da educação básica, como se dá a participação da universidade nesse processo, resultou na formulação do seguinte problema de pesquisa: ***De que maneira um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de uma universidade pública, participante do programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, percebeu essa proposta governamental e atuou no processo de formação continuada junto ao seu público-alvo?***

---

<sup>3</sup> É importante ressaltar que o leitor poderá encontrar referências a esse programa não exatamente com esse nome, na verdade, ora este é chamado de Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, ora Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, sem especificar os professores de que nível ela atende, ou, ainda, apenas Rede Nacional de Formação Continuada.

<sup>4</sup> O programa da REDE, nesse momento, está encerrado, até que saia um novo edital. No entanto, muitos dos Centros selecionados pelo MEC, nesse primeiro edital, seguem funcionando, e atuando na formação continuada de professores, com o mesmo objetivo e da mesma maneira com que vinham fazendo na proposta da REDE, adiante, no capítulo “Sobre as Políticas para a Formação de Professores no Brasil”, essa questão será melhor explicada.

O objetivo principal da investigação foi analisar como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado para implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, percebeu essa proposta e atuou no processo de formação continuada de professores da educação básica, a partir da fala dos seus executores e da proposta pedagógica do centro. Com essa análise, a intenção foi destacar aspectos importantes de serem numa proposta, como essa da REDE, que os quais contribuam para o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica, a partir da experiência da equipe do Centro estudado e do referencial teórico nacional e internacional que discute a formação de professores.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, inserida no paradigma construtivista, cuja abordagem utilizada foi o Estudo de Caso, realizado com um dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que compunha a REDE, sediado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): o **CAEF** (Centro de Artes e Educação Física da UFRGS).

A pesquisa bibliográfica realizada para servir como aporte às discussões e análises feitas nesse estudo baseou-se em autores, como: Freitas (1999; 2002; 2007), Brzezinski (2008), Contreras (2002), Marcelo (1999), Pérez Gómez (1998), Tardif (2002), Perrenoud (2002), Nóvoa (1995), Candau (1998), Rios (2003), entre outros. Além disso, buscou-se trabalhar com a produção acadêmica educacional brasileira, cuja temática fosse a formação continuada de professores da educação básica, a fim de verificar o que as pesquisas têm debatido e constatado sobre as iniciativas de formação oriundas do poder público, nesse âmbito.

No capítulo 1 apresenta-se uma contextualização do tema, comentando as razões que levaram a formação continuada a tornar-se questão-chave no contexto atual. Um levantamento da produção acadêmica sobre os estudos que investigam as iniciativas de formação oriundas do poder público, reforça essa contextualização, oferecendo um panorama do que tem sido pensado, elaborado e executado no âmbito das políticas para a formação continuada de professores da educação básica. Em seguida, é apresentada a pesquisa: objetivos, questões norteadoras e a metodologia do trabalho.

No capítulo 2, discutem-se as políticas de formação de professores, em especial as políticas de formação continuada de professores e ações empreendidas pelo poder público nesse âmbito, dando destaque à proposta da REDE. O capítulo



fecha com a análise do que emergiu do estudo de caso realizado no CAEF, a partir do questionamento a respeito de como os membros da equipe avaliavam a proposta da REDE.

No capítulo 3, abordam-se as práticas de formação continuada de professores: as diferentes concepções de formação continuada de professores e os modelos teóricos a que dão origem. Essa exposição serve de referencial para a apresentação e análise da proposta pedagógica do CAEF, que é feita a seguir. A partir dessa análise, comentam-se os limites e possibilidades do modelo adotado pelo Centro.

Nas considerações finais, faz-se uma retomada do que foi dito ao longo da dissertação, visando realizar uma breve retrospectiva das grandes linhas adotadas durante a pesquisa e construir algumas “amarras” de questões que foram levantadas durante o texto, no que concerne aos aspectos importantes de serem levados em consideração numa proposta de formação continuada, como essa da REDE, que propõe parceria entre MEC, IES e SPE, os quais venham a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica.

## 1 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

### 1.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

As transformações sociais pelos quais estamos passando, têm repercussão sobre a educação, sobre os diferentes níveis educacionais. Hoje estamos inseridos em uma cultura marcada pela velocidade, proporcionada, principalmente, pelo avanço tecnológico, o qual reconfigurou as noções de tempo e espaço e acelerou o processo de movimentação e aquisição da informação. Segundo Esteve (2004), essa revolução tecnológica dá origem à expressão *sociedade do conhecimento*. De acordo com o autor, novos padrões da sociedade de conhecimento nos levam a uma economia do conhecimento. Nessa economia, em que o conhecimento tem valor de mercado, mudam as exigências, deseja-se um capital humano qualificado, e isso reflete na educação que deve dar conta de preparar a população.

Diante dessa exigência imposta pela “sociedade do conhecimento”, os sistemas educacionais, no mundo inteiro, estão sendo pressionados a se flexibilizar e se qualificar, ou seja, a mudar também. As instituições escolares não poderão mais contentar-se somente com a função de repasse dos saberes, devendo contribuir para que os indivíduos desenvolvam uma postura crítica e ativa frente às informações, à realidade, buscando sua formação permanente. Nesse contexto, a simples transmissão do conhecimento não justifica o trabalho do docente. O momento histórico exige outra mentalidade, outro modo de agir e pensar. Para essa que mudança aconteça, o investimento na formação do professor é fundamental, além disso, as condições de trabalho e valorização social do professor, também são fatores determinantes. No entanto, é o professor que aparece como a “mola” mestra desse processo de inovação educacional, pelo qual a escola precisa passar.

Para Esteve (2004) a qualidade do ensino depende da qualidade dos professores, isto é, a qualidade da educação depende da qualidade do pessoal que nela trabalha. De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) presidido por Delors (1996), documento que aborda os desafios e rumos da educação para o século XXI, é importante que o professor estabeleça uma nova relação com o aluno, passando do papel de “solista” ao de “acompanhante”. Assim, mais do que transmitir informações ou

conhecimentos, o professor deve ser aquele que ajuda o aluno a desenvolver competências que colaborem para que esse construa senso crítico e o seu próprio conhecimento. Nesse sentido, a comissão organizadora do relatório ressalta que a formação de professores deve receber especial atenção, principalmente a *formação contínua*, pois essa possibilita a atualização, criando condições para a melhoria da qualidade de ensino.

No Brasil, nas últimas décadas, as reformas educacionais têm proposto mudanças na formação inicial<sup>5</sup> e continuada dos professores, a fim de atender a esses novos desafios impostos à educação. No que tange à formação continuada, a legislação educacional pode ser um bom referencial para observamos tal preocupação. Na LDB/96, por exemplo, essa inquietação é expressa no inciso I, do art. 60, que define que a formação de professores terá como fundamentos: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço” [grifo meu]. Também no Plano Nacional de Educação (2001)<sup>6</sup>, podemos perceber o destaque que a formação continuada recebe, a qual é apontada no documento como requisito fundamental para a valorização e profissionalização do magistério. E, ainda, mais recentemente, é importante citar a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, colocada sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, para o fomento a programas de formação inicial e continuada (DECRETO Nº 6.755/2009).

Percebe-se, portanto, que a questão da formação continuada de professores da educação básica é um tema de relevância e grande preocupação no contexto social atual, sendo apontada por todos como condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade da educação.

---

<sup>5</sup> Como exemplo, pode ser citado o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Educação traça diretrizes e metas para a educação no Brasil, e foi transformado em lei pelo governo, passando a valer a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Este documento tem um prazo de até dez anos para que as metas sejam cumpridas. Atualmente, já estão acontecendo reuniões municipais e estaduais para a elaboração do novo plano, tais discussões terão sua culminância na Conferência Nacional de Educação – CONAE, cuja realização será em Brasília, prevista para março de 2010. No documento que serve como referência para as o debate nos municípios e estados, a questão da formação continuada é tema recorrente nos inúmeros itens do eixo intitulado “Formação e Valorização dos Profissionais da Educação”, sempre aparecendo como meio de garantir atualização e valorização dos professores.

### 1.1.1 O que diz a academia sobre o tema?

O conhecimento, para ser construído, precisa partir de uma base, nesse sentido, ao realizar uma pesquisa, seja sobre o assunto que for, é importante saber aquilo que já foi dito, constatado, não há razão para “começar do zero”. O que foi produzido pode trazer importantes contribuições ao trabalho que se pretende desenvolver, ou, ainda, pode apontar aquilo que não foi estudado, demonstrando a necessidade de explorar tal questão. Esse tipo de levantamento colabora para o refinamento do objeto de pesquisa e para a construção de análises pertinentes, por isso o questionamento que abre essa subsecção do trabalho.

No campo acadêmico, no que se refere ao tema *formação continuada*, o estado de conhecimento a respeito da formação de profissionais da educação no Brasil (1998-2002), elaborado por Brzezinski e cols. (2006), demonstra que esse tema tem despertado o interesse de muitos estudos por parte dos alunos do curso de pós-graduação *stricto sensu*<sup>7</sup>. Brzezinski ressalta que o crescente interesse pela temática deve-se a o fato de o período 1997- 2002 ter sido marcado pelo investimento das políticas educacionais, em programas de formação continuada, envolvendo grande número de professores da escola básica. Tais projetos, programas, foram desenvolvidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, por Sindicatos ou por meio de parcerias entre Centro de Formação e Secretarias de Educação. Todo esse investimento ocorreu, principalmente, em função das exigências presentes na LDB/96, a qual determinava, em seu art.67, que os sistemas de ensino deveriam promover a valorização dos profissionais da educação, mediante aperfeiçoamento profissional continuado e, além disso, que num prazo de dez anos, ao contar da data de publicação da lei, todos os professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental deveriam ser formados em nível superior.

Da amostra de 742 dissertações e teses constantes no Banco de Teses da ANPEd<sup>8</sup> (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação),

---

<sup>7</sup> Refere-se ao nível de pós-graduação que titula o estudante como mestre e doutor em determinado campo do conhecimento.

<sup>8</sup> A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção

analisadas pela autora e seus colaboradores, no estudo referido, o tema *formação continuada* aparece em terceiro lugar, com 115 trabalhos (15% do total). O assunto é abordado sobre os mais variados enfoques, dentre eles, aqueles que apresentam maior destaque são:

- Estudos dedicados a analisar e divulgar pesquisas colaborativas entre pesquisadores voluntários e professores da escola básica (36,5%);
- Investigações que examinam projetos desenvolvidos em parceria entre instituições formadoras e secretarias de educação municipais e estaduais (22%);
- Trabalhos que procuram avaliar o impacto de projetos e programas de formação continuada na melhoria do ensino e da aprendizagem (35%).

Nota-se que há uma preocupação grande em discutir, avaliar os projetos de formação continuada que estão sendo desenvolvidos, algo extremamente importante, tendo em vista que, conforme salienta Santos (2004), as propostas de formação só podem melhorar se forem abertas à crítica na busca de superação de seus limites e entraves. Nesse sentido, a pesquisa que ora está sendo apresentada, pode contribuir para esse objetivo, uma vez que essa examina um programa do governo federal, isto é, uma proposta de formação que abrange todo o território nacional, a qual propõe parceria entre MEC, IES e SPE (municipais e estaduais).

O estudo realizado por Brzezinski e cols. (2006) nos dá uma boa visão do que tem sido discutido sobre o tema *formação continuada de professores*. Mas, como nessa dissertação, a proposta envolve o estudo de um programa da iniciativa pública, nesse caso, federal, procurei verificar se existiam pesquisas sobre essas propostas, a fim de saber o que tem sido discutido, apontado nesses estudos.

Assim, procurei fazer um levantamento tendo como referencial os trabalhos apresentados em reuniões anuais da ANPEd, no GT8 – *Formação de Professores*<sup>9</sup>. Trabalhei com o material das reuniões organizadas por essa entidade acadêmica, pois os trabalhos apresentados, nessas reuniões anuais, podem ser vistos como

---

brasileira no campo educacional. (Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2008).

<sup>9</sup> As atividades da ANPEd estruturam-se em dois campos. Os Programas de Pós-Graduação em Educação, stricto sensu, são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM. Os Grupos de Trabalho — **GTs**, que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação. Mais informações sobre essa entidade podem ser lidas na nota de rodapé anterior. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2008.

uma expressão consistente daquilo que tem sido produzido na área educacional, no Brasil.

O levantamento realizado abrangeu um período entre 2004 e 2008 (27<sup>a</sup>, 28<sup>a</sup>, 29<sup>a</sup>, 30<sup>a</sup> e 31<sup>a</sup> reuniões). Optou-se por esse recorte temporal, porque a intenção aqui não era construir um estado de conhecimento abrangente, e aprofundado sobre o tema *formação continuada*, e sim ter uma visão geral do que tem sido debatido nos estudos que se propõe a falar de propostas de formação emanadas do poder público.

O *corpus*<sup>10</sup> de análise consistiu apenas nos trabalhos apresentados no *GT8 - Formação de Professores*, não contabilizando as modalidades pôster e trabalhos encomendados.

Sobre o material analisado é interessante registrar o número expressivo de trabalhos que abordam a temática *formação continuada*: de um total de 145 estudos apresentados, no período entre 2004 a 2008, constata-se que em torno de 38 deles tratam do tema, o que equivale a 26,2 % do total. Para a construção desse dado, primeiramente, leu-se os títulos dos trabalhos, destacando-se aqueles que traziam a expressão *formação continuada* no título, entretanto, notou-se que, alguns deles, apesar de não conterem em seu título tal expressão, abordavam o tema. Assim, a lógica utilizada para a seleção foi a da exclusão, isto é, a partir da leitura de todos os títulos, foram excluídos aqueles que, somente lendo o enunciado, era possível verificar que não tratavam do tema investigado, e os demais foram analisados mediante a leitura integral dos textos.

A tabela, a seguir, demonstra a relação entre o número total de trabalhos apresentados no *GT8 – Formação de Professores (2004-2008)* e o número de estudos dentro desse universo, que trouxeram como temática a *formação continuada de professores*:

---

<sup>10</sup> A listagem completa dos trabalhos analisados, que compreende o período entre 2004-2008, está em anexo (ANEXO A).

Anos	Total de Trabalhos apresentados no GT8 – Formação de Professores da ANPEd	Trabalhos que têm como tema a formação continuada de professores
2004	22	7
2005	45	12
2006	29	5
2007	31	10
2008	18	4
Total	145	38

**Tabela 1** – Levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd, no período de 2004-2008, que têm como tema: *a formação continuada de professores da educação básica*.

Nesses 38 trabalhos, encontramos diferentes focos de análise sobre o tema *formação continuada*, no entanto, pode-se destacar que a maioria tem por objetivo investigar ações de formação continuada de professores da educação básica, principalmente aquelas emanadas do poder público municipal. As dificuldades, os desafios, os modelos utilizados, a avaliação dos professores cursistas, ou avaliação do impacto das ações de formação na prática pedagógica, são os aspectos mais debatidos, nesses estudos. Há, pelo menos, 15 trabalhos, do tal desses 38, isto é, o equivalente a 39,4%, que têm como foco tais questões.

A análise desses trabalhos nos mostra que os estudos que se propõem a investigar as propostas, os programas de formação continuada de professores, de iniciativa do poder público, usualmente, tomam como base os documentos que tratam do projeto em estudo e, principalmente, a percepção, a avaliação que os receptores dessas políticas, os professores da escola básica, fazem dos projetos.

Vejamos como foram conduzidos algumas dessas pesquisas e as conclusões a que chegaram.

Bertolo (2004, p.3), cujo objeto de estudo foi o projeto Escola Cabana da rede municipal de educação de Belém, buscou:

[...] indagar e compreender os principais traços da política de formação continuada de professores do município de Belém a partir das ações anunciadas pelo governo municipal e institucionalizadas pela SEMEC. [...] A intenção é verificar como, na singularidade de sua história e dinâmica cotidiana, os sujeitos que lá exercem suas atividades profissionais analisam os propósitos formativos do referido projeto.

Dentre as conclusões construídas, a partir do trabalho proposto, Bertolo (2004, p.14), expõe que:

**[...] a concepção de formação continuada do projeto Cabano ainda preserva aspectos do modelo escolar (tradicional) tão fortemente combatido pelo mesmo. Ainda que desenvolva a formação dos professores no interior das escolas, isso não é condição suficiente para assegurar um processo que leve em conta a experiência e o saber docente,** posto que valorizar a experiência implica também valorizar a heterogeneidade dos processos formativos. [grifo meu]

Lade (2005), que analisou o desenvolvimento da formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, também chegou a conclusões semelhantes à de Bertolo (2004). Nesse estudo, porém, diferentemente da pesquisa de Bertolo (2004) foi utilizado não apenas entrevistas, mas também observações da prática dos professores, o trecho a seguir nos dá uma ideia do objetivo da pesquisa:

Para efetivação desta pesquisa, acompanhamos durante o ano de 2003 a Câmara Temática: Educação Especial [...] Estudar as ações de formação continuada para a diversidade realizada com os professores e professoras da Rede Municipal de Ensino que enfocam as questões relativas aos alunos com deficiência, compreendendo o caminho percorrido e apresentando direções que possibilitem romper com a formação ideológica excludente presente em nossa sociedade, foi o nosso principal objetivo. (LADE, 2005, p.10)

Lade (2005), assim como Bertolo (2004), constata que as propostas de formação continuada ainda centram-se num modelo considerado clássico, isto é, numa perspectiva tradicional, em que o professor é visto como aquele que não sabe e que precisa receber conhecimentos para, posteriormente, aplicá-los. A autora ressalta que:

[...] há uma tentativa de respeitar os saberes dos professores, porém, na maioria das vezes, suas vozes foram silenciadas, deixando estes à margem do processo. [...] Se pensarmos numa proposta de formação continuada e analisarmos o que aconteceu durante o processo observado, percebemos características dos conceitos de *treinamento* e *aperfeiçoamento* (LADE, 2005, p.13).

O mesmo salientaram Inforsato e Galindo (2006), cuja pesquisa esteve concentrada num universo composto por oito municípios, que compreende a micro região de Araraquara/SP. Os autores buscaram analisar as necessidades de formação continuada dos docentes atuantes no primeiro ciclo do ensino fundamental, vinculados a redes municipais paulistas, bem como identificar ações e



áreas de formação privilegiadas pelas Secretarias de Educação, para isso, aplicaram questionários com os professores e gestores dos sistemas.

O que se aponta no estudo, quanto às ações realizadas pelos municípios estudados, é bem próximo das conclusões das pesquisas anteriormente citadas, segundo Inforsato e Galindo (2006, p.15), o que acontece nas propostas de formação continuada por eles estudadas é: “[...] a predominância de práticas academicistas e de valorização quase que exclusiva de conteúdos específicos do currículo...”.

Um último estudo, que merece ser citado é do Gama & Terrazzan (2007). Nesse trabalho, a análise é diferente dos estudos antes comentados, os autores buscam construir uma visão mais abrangente das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica, trabalhando com diferentes realidades brasileiras e não apenas com a realidade de um município em específico, ou com diferentes municípios de uma mesma região. Além disso, o estudo não tem como fonte o depoimento de pessoas: professores e/ou gestores. Gama & Terrazzan (2007, p. 7) adotam como fonte:

[...] um conjunto de eventos representativos da situação dos últimos anos, de qualidade reconhecida na área da Educação e de participação massiva e diversa: as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.

Para a realização de tal levantamento, devido ao grande volume de trabalhos, os autores delimitaram um período compreendido entre 2002-2005. O objetivo do estudo, conforme Gama & Terrazzan (2007, p.6-7) foi:

[...] fazer uma caracterização analítica das propostas de formação continuada oferecidas aos professores de educação básica em algumas realidades brasileiras, procurando constituir o embrião de uma fonte de consulta descritiva e analítica tanto para os sistemas de ensino, tendo em vista a necessidade de adequação e viabilização de suas políticas, como para grupos de pesquisa dedicados à compreensão e teorização sobre formação continuada de professores.

Dentre as constatações realizadas pelos autores temos que:

**Quando as propostas são elaboradas por iniciativa das secretarias, coordenadorias e gerências regionais ou das próprias escolas, as principais ações realizadas são os cursos e as palestras, [...] que favorece uma formação individual. Mesmo quando fazem referências aos grupos de trabalho/estudo percebe-se que estão privilegiando uma formação “para a aquisição de diplomas”, onde o foco não está na construção de saberes e competências, mas sim, na aquisição de certificados (títulos), que atendam às exigências da progressão na carreira. Ou ainda, uma formação fora do trabalho, onde o professor busca receitas prontas que possam ser transpostas quase**

**que automaticamente para as suas salas de aula. [...] Todas as propostas, independentemente de serem programas ou projetos de formação continuada, fazem referências ao tempo de duração e à quantidade de ações, tendo como característica marcante à tríade “início, meio e fim”, mas deixam de evidenciar expectativas de continuidade. As propostas são efetivamente marcadas pela fragmentação de suas ações, sugerindo uma formação “(des)continuada” e fortemente associada à idéia de acúmulo ou somatório de ações formativas (GAMA & TERRAZZAN, 2007, p.17). [grifo meu]**

O estudo realizado por Gama & Terrazzan (2007) confirma o que foi observado nas conclusões a que chegaram os trabalhos antes comentados. Todos eles constataam que, de modo geral, as propostas de formação continuada para professores da educação básica, apresentam-se de forma desarticulada, que pouco consideram os saberes dos professores, a heterogeneidade de seus processos formativos, e utilizam-se, na maioria da vezes, de um modelo tradicional de formação, em que o professor é visto como aquele que não sabe, que deve receber os conhecimentos de alguém mais capacitado que ele, e aplicá-los, conforme o prescrito.

O que parece que temos, então, na tradução das ações emanadas do poder público, segundo esses estudos, é construção de um professor dependente de “receitas”, uma formação que pouco se relaciona com a realidade na qual os professores estão inseridos, fragmentada, cuja expressão aparece somente na aquisição do diploma e não na melhoria efetiva da prática pedagógica. Adiante, voltaremos a essa discussão a respeito das políticas, como essa tem sido percebida por autores brasileiros, que analisam esse aspecto, o que tem sido dito nos discurso legal, e quais têm sido as ações. Antes, porém, será apresentada, de forma mais detalhada, a pesquisa e a metodologia utilizada para a construção desse trabalho.

## 1.2 A PESQUISA

### 1.2.1 Objetivos do Estudo

O objetivo principal da investigação foi analisar como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado para implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, percebeu essa proposta e atuou no processo de formação continuada de professores da educação básica, a partir da fala dos seus executores e da proposta pedagógica do centro.

Com essa análise, a intenção foi destacar aspectos importantes de serem numa proposta de formação continuada de professores da educação básica, como essa da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica, considerando a experiência da equipe do Centro estudado e o referencial teórico que discute a questão da formação de professores, trabalhado nessa dissertação.

Para alcançar tal meta, destacaram-se como **objetivos específicos**:

1. **Descrever/discutir** as atuais políticas públicas de formação docente, em especial, as políticas de formação continuada de professores da educação básica, destacando um programa em específico do governo federal: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica;
2. **Explicitar e analisar** as concepções e estratégias pedagógicas de um dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado para a implementação Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica;
3. **Destacar** características importantes de serem consideradas numa proposta, como a da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica.

### 1.2.2 Questões de Pesquisa

A pesquisa teve como horizonte algumas indagações que pudessem contribuir para a o alcance dos objetivos propostos, foram elas:

- Como têm sido pensadas as atuais políticas de formação continuada para professores da educação básica?
- O que propõe o programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica?
- Como os professores formadores, participantes do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, escolhido para estudo nesse trabalho, avaliam a proposta da REDE?
- Quais as concepções de formação continuada que embasam as ações do Centro escolhido para o estudo de caso?
- De que maneira estão sendo organizadas as ações de formação continuada do Centro em estudo, isto é, qual o modelo de formação adotado?
- Como os professores formadores da equipe que o compõe o Centro em estudo, avaliam os resultados do trabalho desenvolvido junto aos professores dos SPE?
- Que características seriam importantes de serem observadas, numa proposta, como essa da REDE, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?

### 1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

#### 1.3.1 Campo de Investigação e Participantes

A investigação teve como campo de pesquisa o **CAEF** – Centro de Artes e Educação Física da UFRGS. O CAEF foi um dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento e Educação selecionado pelo edital SEIF/MEC nº1/2003, para participar do processo de implementação da Rede Nacional de Professores da Educação Básica, conforme acordo firmado pelo Convênio SEB/MEC-UFRGS nº 12/2004. Suas atividades tiveram o acompanhamento de uma Comissão de Acompanhamento na UFRGS e de um Comitê Gestor no MEC.

No Rio Grande do Sul (RS), apenas duas instituições de ensino superior fizeram parte do programa da REDE: uma comunitária – a Unisinos (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) – e outra pública/federal – a UFRGS. Em virtude dessa proposta do governo enfatizar o papel das universidades públicas no processo de formação continuada, colocando essas instituições como as principais responsáveis pela articulação de parcerias entre governo federal e sistemas de ensino estaduais e municipais, considerou-se interessante focar o estudo na instituição pública que participou dessa REDE, aqui no RS: a UFRGS.

O CAEF atua na formação continuada de professores, por meio de cursos de extensão<sup>11</sup> e é também responsável pelo PROLICNEMUS - Curso de Licenciatura em Música, na modalidade à distância, o qual faz parte do programa Pró-licenciatura do MEC<sup>12</sup>, da SEED/MEC. Conforme é descrito no relatório de 2008 das ações do Centro, dentro do programa da REDE, os dois projetos, isto é: o da REDE e o PROLICNEMUS são afins, “tendo em comum parcela significativa do público-alvo, gestores, professores e tutores, além da própria proposta pedagógica e do objetivo de qualificar professores para a educação básica”. (p.3)<sup>13</sup>.

No entanto, o Centro foi criado para atuar somente na formação continuada de professores da educação básica, por meio de cursos de extensão, podendo também oferecer cursos de especialização, no âmbito da proposta da REDE.

---

<sup>11</sup> “Os cursos de extensão em nível de Educação Superior são abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. Conduzem a certificado. Podem ser oferecidos nos níveis de Iniciação, Atualização, Aperfeiçoamento, Qualificação e Requalificação Profissional ou outros. Segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, os cursos de extensão consistem “num conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejadas e organizadas de maneira sistemática, com carga horária definida e processo de avaliação formal. Incluem oficina, workshop, laboratório e treinamentos”. (MOROSINI, M.C., 2003, p.335)

<sup>12</sup> O Pró-Licenciatura se insere no esforço pela melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), com a Coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu). Sua realização está sob a responsabilidade de Universidades brasileiras selecionadas pelos critérios da Resolução CD/FNDE nº 34/2005. Trata-se de um Programa de formação inicial voltado para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura). (Disponível em: <[http://prolicenmus.ufrgs.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1&Itemid=33](http://prolicenmus.ufrgs.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=33)>. Acesso em: 12 set. 2009).

<sup>13</sup> No final do ano de 2008, o Centro preparava-se para ingressar na UAB, trazendo a proposta do PROLICNEMUS (graduação em Música na modalidade EAD) e do curso de especialização em Música.

No relatório das ações do CAEF, durante o período de implementação da REDE (2008), consta que o Centro é formado por um grupo relativamente fixo de professores da UFRGS e das Universidades parceiras no projeto PROLICENMUS, bolsistas, estagiários e prestadores de serviço. Porém não é especificado o número total de pessoas envolvidas. Quanto ao número de professores relacionados ao projeto da REDE, isto é, que ministram os cursos, não há um número preciso, pois alguns dos professores que atuam no PROLICENMUS, também atuam nos cursos de formação continuada dos professores da educação básica. Pode-se dizer, entretanto, pelo que foi observado, e a partir das conversas que tive com os membros da equipe, que há determinados professores que estão mais ligados às ações de formação continuada no âmbito da REDE, justamente aqueles que foram sujeitos dessa pesquisa.

Participaram dessa pesquisa **quatro** professores formadores que compõem a equipe do CAEF, sendo um deles a **coordenadora** do Centro, a qual também atua como docente nos cursos. Os critérios para escolha desses participantes estiveram relacionados: ao tempo de envolvimento no projeto (procurou-se entrevistar pessoas que participaram desde o momento de implementação do Centro, isto é, desde o início da proposta, e permanecem atuando no Centro) e ao fato de serem professores, diretamente envolvidos com as ações relacionadas aos cursos da REDE.

Ao longo do texto, aparecerão as falas dos participantes, cujos nomes serão substituídos pelas seguintes identificações:

- **(P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES)** - Professora Coordenadora e formadora da área de Artes
- **(P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA)** - Professora Formadora da área da Educação Física
- **(P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA)** - Professor Formador da área da Educação Física
- **(P. Form./Coord. da área de PEDAGOGIA)** - Professora Formadora da área das Séries Iniciais

É regra, em pesquisas científicas, por questões éticas, manter o nome dos sujeitos participantes em sigilo, a fim de preservar suas identidades, por isso a opção por usar essas identificações. No entanto, no caso específico dessa pesquisa, isso, pelo menos no que diz respeito ao nome da coordenadora do Centro, é apenas

para cumprir essa norma, tendo em vista que é público a divulgação do seu nome como responsável pelo CAEF.

### 1.3.2 Paradigma e Abordagem da Pesquisa

Ao realizar esta pesquisa a intenção não foi dar respostas universais para o tema que está sendo discutido: *a formação continuada de professores da educação básica*, mas sim colaborar com o debate no campo educacional. A ideia é ampliar as discussões sobre o assunto, na perspectiva de pensar em propostas de formação continuada de professores e na operacionalização dessas, que tenham como horizonte a valorização do conhecimento produzido pelo professor e o desenvolvimento da autonomia profissional docente.

O trabalho insere-se numa perspectiva qualitativa, dentro do **paradigma construtivista**, cuja perspectiva é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, objetivando estudar os significados e as ações humanas na vida social e educacional. (ENGERS, 1994). Sobre as pesquisas desenvolvidas dentro desse paradigma, conforme destaca Engers (1994), há algumas características marcantes: o ambiente naturalista; o instrumento humano; a utilização do conhecimento tácito, intuitivo; a escolha intencional dos participantes e a interação entre eles; a análise de dados indutiva; a possibilidade de negociações, interpretação ideográfica e critérios especiais para buscar credibilidade e a coerência interna do estudo.

As pesquisas realizadas nessa perspectiva estão preocupadas como o mundo humano enquanto criador de sentido<sup>14</sup>, pois, nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que o conhecimento não é algo neutro, algo passível de ser “extraído”, sem qualquer envolvimento. Pelo contrário, o saber é algo que é produzido pelos sujeitos, os quais estão inseridos dentro de uma cultura e, portanto, não tem como estar à parte disso, o conhecimento é sempre historicamente especificado. Nesse sentido, os valores, hábitos, crenças que circulam no meio social contribuem para a construção de um objeto de conhecimento, para a construção de um objeto de pesquisa.

---

<sup>14</sup> O termo sentido, neste texto, está fundado na idéia de Chauí (1998, p.149): “O mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam a criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas”.

As pesquisas desenvolvidas sob esse paradigma adotam diferentes abordagens de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. Para a realização dessa dissertação, optou-se pela abordagem do **Estudo de Caso**.

De acordo com Yin (2005), os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando um pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Sobre essa metodologia, comentam, também, Lüdke e André (1986, p.19):

Os estudos de caso buscam a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Os projetos de Estudo de Caso podem consistir em estudos de caso único, ou em estudo de casos múltiplos. De acordo com o Yin (2005), o estudo de caso único justifica-se, por exemplo, quando se parte do princípio de que as lições que se aprendem desses casos fornecem muitas informações sobre as experiências da pessoa ou instituição. Esta pesquisa consiste num estudo de caso único, por se acreditar que o objeto investigado trata de algo típico ou representativo.

### 1.3.3 Coleta dos Dados

Um dos princípios fundamentais para o trabalho de coleta de dados na realização de estudos de caso é a utilização de várias fontes de evidências. De acordo com Yin (2005), as evidências de um estudo de caso podem vir de até seis fontes distintas: documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Para o autor, um bom estudo de caso será aquele que utilizar o maior número possível de fontes, pois isso dará maior confiabilidade às conclusões que se venha a chegar. Assim, nessa pesquisa, procurou-se diversificar as fontes, a fim de poder fazer considerações com maior solidez sobre o estudo.

Além de envolver a **pesquisa bibliográfica** sobre o tema investigado, a coleta do material para a realização do trabalho teve como fontes:



- **Análise documental:** segundo Yin, é provável que as informações documentais sejam relevantes a todos os tópicos do estudo de caso. Esse tipo de informação pode assumir muitas formas, nesse estudo, tratou-se de: documentos oficiais sobre o programa em estudo, disponíveis no site do MEC (Ministério da Educação); informações disponíveis no site do CAEF; relatórios sobre o desenvolvimento das atividades do CAEF; proposta pedagógica do Centro; entre outros.

- **Observação direta:** ao realizar uma visita ao local escolhido para estudo de caso, você está criando a oportunidade de fazer observações diretas. Essas observações servem como outra fonte de evidências em um estudo de caso. Conforme salienta Yin (2005), as observações podem variar de atividades formais a atividades informais de coleta de dados. De uma maneira mais informal, por exemplo, podem-se realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas ocasiões, durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, foi o que aconteceu nesse estudo. Nos primeiros contatos com a equipe do Centro, fui convidada pela coordenadora, para estar presente na sede do CAEF, a fim de vivenciar (sentir) como era o dia-a-dia, como aconteciam as atividades. Compareci algumas vezes ao Centro para buscar informações documentais, conseguir contatos das pessoas que gostaria de entrevistar, participar de eventos, como reuniões com professores selecionados para participar das atividades do Centro. Nesses momentos, conversei com diferentes membros da equipe sobre o processo de implementação da REDE, o trabalho que realizavam e suas impressões, de maneira informal, realizei também algumas anotações a partir do que vi e ouvi, acreditando que essas pudessem contribuir para tornar mais ricas análises posteriores.

- **Entrevistas com membros da equipe do CAEF:** as entrevistas são importantes fontes de informação nos estudos de caso, aqui, as entrevistas constituíram-se no material de maior valor para a análise, pois proporcionaram momento privilegiado com os envolvidos no processo de execução das ações de formação e favoreceram o conhecimento da realidade investigada.

Há diferentes tipos de entrevistas, isto é, essas podem diferenciar-se em função de seus objetivos e maneiras de condução. Nesse estudo, tendo em vista a orientação paradigmática da pesquisa, a qual se insere numa perspectiva qualitativa, o modelo de entrevista utilizado foi o da **entrevista compreensiva** (ZAGO, 2003).

Conforme Zago (2003, p.295), uma das principais características da entrevista compreensiva é:

[...] permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não possui uma estrutura rígida, isto é, questões previamente definidas podem sofrer alterações, conforme o direcionamento que se quer dar às investigações”.

Assim, flexibilidade é uma das características desse tipo de entrevista, o que não significa que não se tenha um propósito e que esse não deva ficar claro. Daí a importância de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição, mediante um roteiro de questões, a fim de que possamos organizar as informações obtidas, separando o que é central do que é periférico.

Em função de a gravação em áudio das entrevistas fornecer uma expressão mais acurada, foi solicitada aos sujeitos participante da pesquisa a permissão para gravar a conversa, cuja autorização para uso do material foi dada mediante assinatura do “Termo de Consentimento Livre-Esclarecido”<sup>15</sup>. Estas, depois, foram devolvidas aos entrevistados para conhecerem as suas concordâncias/discordâncias (LINCOLN e GUBA, 1985 apud ENGERS,1994). Cada entrevistado teve acesso ao material transcrito e pode fazer suas considerações a respeito, num processo de negociação entre pesquisador e sujeito de pesquisa, chegou-se aos textos finais.

Para a realização das entrevistas com os membros da equipe do CAEF, trabalhei com dois roteiros: um que elaborei especificamente para a coordenadora do Centro e outro para os demais professores formadores entrevistados<sup>16</sup>.

A primeira entrevista realizada foi com a coordenadora do CAEF, após a transcrição do áudio dessa conversa, realizou-se uma análise, a fim de verificar a necessidade de afinar algumas questões, tornar o roteiro um pouco mais aberto e com menos perguntas, para que o respondente tivesse maior liberdade, fornecendo, quem sabe, maiores informações ou dados novos. Conforme Zago (2003, p.307),

O trabalho de campo vai sendo submetido a uma análise constante. Tendo realizado as primeiras entrevistas, é importante dar um tempo, rever o material para afinar questões previamente definidas. [...] Podemos, assim, reavaliar a produção da entrevista, modificar certas formulações, verificar aspectos aos quais não damos suficiente atenção...

Em função disso, o roteiro de questões elaborado para os demais entrevistados ficou um pouco diferente, com um menor número de questionamentos.

---

<sup>15</sup> O modelo do termo apresentado aos participantes da pesquisa está em anexo (ANEXO B).

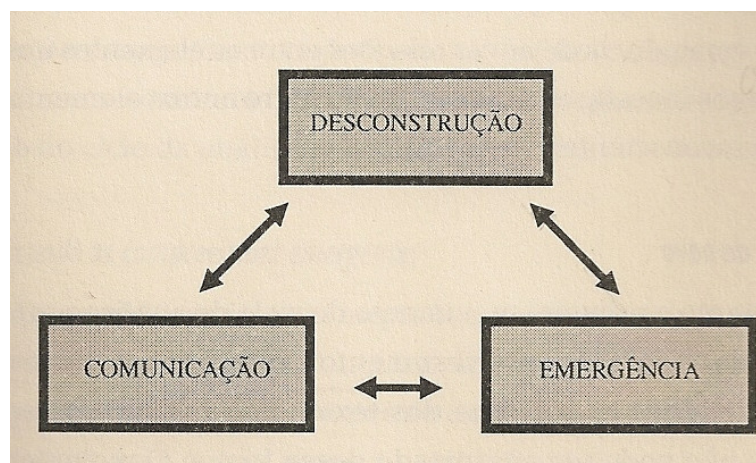
<sup>16</sup> Os roteiros utilizados nas entrevistas estão em anexo (ANEXO C).

### 1.3.4 Análise dos Dados

Para o estudo do material coletado foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD). A ATD corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, que tem como finalidade produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos, seja partindo de textos existentes, seja produzindo material de análise a partir de entrevistas e observações. (MORAES & GALIAZZI, 2007). O processo de ATD tem fundamentos na fenomenologia e na hermenêutica, conforme explicam Moraes & Galiazzi (2007, p.169), a ATD: “Valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos. Centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar.”

Nesse tipo de análise, o que se pretende é um estudo rigoroso e criterioso das informações, não para testar hipóteses ou para comprová-las, ou refutá-las ao final da pesquisa, mas sim com a intenção de compreender, reconstruir conhecimentos existentes sobre o tema estudado. Ou seja, um estudo que tem a ATD como referencial para a análise dos dados coletados, objetiva: “[...] construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler” (MORAES & GALIAZZI, 2007, p.14).

Moraes e Galiazzi (2007) explicam que a ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; comunicação das novas compreensões atingidas. O processo da ATD é sintetizado pelos autores, por meio do seguinte esquema (2007, p.41):



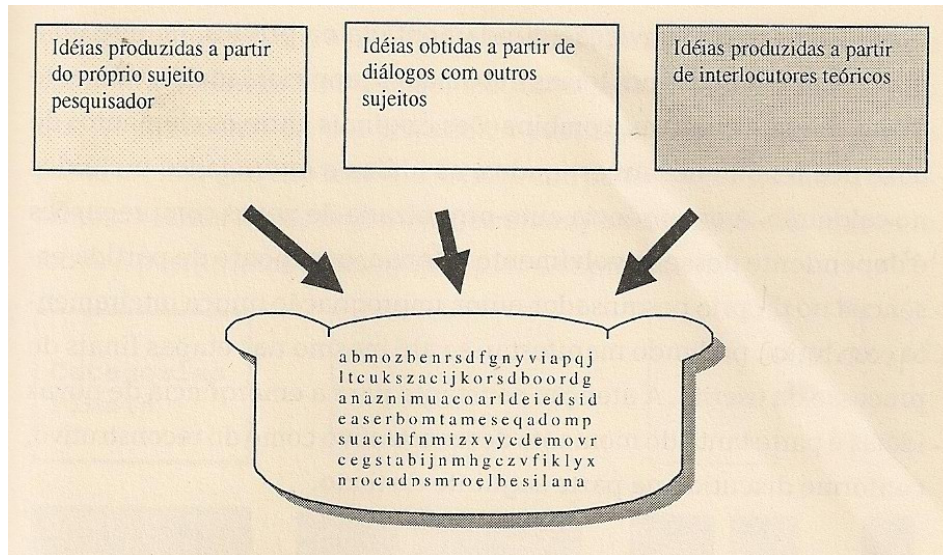
**Figura 2** – Ciclo da Análise Textual Discursiva.

O *corpus* é o conjunto de informações coletadas pela pesquisa que, nesse estudo, envolveu: documentos, anotações oriundas de observação direta e entrevistas. Portanto, compõem esse *corpus* tanto textos produzidos especialmente para a pesquisa (transcrição das entrevistas, anotações das observações) quanto documentos já existentes previamente. A delimitação desse material aconteceu da seguinte maneira: quanto aos textos já existentes previamente, procurou-se selecionar um conjunto capaz de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados, assim trabalhou-se principalmente com as informações presentes no relatório final produzido pelo CAEF, a respeito das suas ações, no processo de implementação da REDE; quanto aos documentos produzidos no próprio processo da pesquisa, os textos foram selecionados de forma intencional, com definição da amplitude do *corpus* pelo critério de saturação. Entende-se que a saturação é atingida quando a introdução de novas informações na análise já não produz modificações nos resultados.

A partir do processo de delimitação do *corpus*, pode-se dar início ao **ciclo de análise, cujo primeiro passo é a desconstrução e unitarização dos textos**. Isso exige uma impregnação aprofundada com os documentos do processo analítico. Dessa desconstrução surgem as unidades de análise, ou unidades de significado ou sentido: “Unitarizar é delimitar e destacar unidades básicas de análise a partir dos materiais pesquisados, envolvendo permanentes interpretações do investigador” (MORAES & GALIAZZI, 2007 p. 171). Essas unidades de análise são identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa.

**O segundo momento** do ciclo de análise consiste na categorização das unidades anteriormente construídas, aspecto central de uma análise contextual

discursiva. As categorias são constituintes da compreensão que emergem do processo analítico. Nesse sentido, os materiais analisados constituem um conjunto de significantes e o pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teoria. O esquema a seguir, retirado do livro de Moraes e Galiuzzi (2007, p.201), demonstra o que envolve essa organização das ideias, para a o captar das categorias:



**Figura 3** – Esquema que demonstra a forma como se dá organização de ideias sobre o tema pesquisado, a partir da metodologia da ATD.

O modo de conceber as teorias em relação à pesquisa e à categorização das informações origina diferentes tipos de categorias. Assim a ATD pode utilizar na construção de novas compreensões diferentes tipos de categorias: categorias *a priori*, categorias emergentes, ou, ainda, uma terceira alternativa, que constitui um modelo misto dos dois tipos anteriores.

Quando o pesquisador elabora construções antes de realizar a análise propriamente dita dos dados, procurando, a partir da investigação, classificar os materiais textuais nessas construções prévias, este está trabalhando com um modelo de categorias *a priori* que provêm das teorias em que fundamenta o trabalho e são obtidas por métodos dedutivos. Quando o pesquisador examina os dados do “*corpus*” com base em seus conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, não assumindo conscientemente nenhuma teoria específica *a priori*, as categorias resultantes da análise são denominadas emergentes, obtidas por método indutivo. Isto é, as categorias emergentes são construção teóricas que o pesquisador elabora a partir do *corpus*, as quais, de algum modo, tem em si implicadas as teorias

orientadoras do estudo e o próprio conhecimento do pesquisador. E, ainda, há uma terceira alternativa, que constitui um modelo misto de categorias, no qual o pesquisador parte de um conjunto de categorias definido *a priori*, complementando-se ou reorganizando-se a partir da análise. Independente da forma de produção, o essencial no processo é a compreensão que essas poderão propiciar, a qual deve ser o mais aprofundada possível.

Nesse estudo, trabalhou-se com um modelo misto. A propor o problema de pesquisa, entendeu-se que esse, *a priori*, exigiria que se trabalhasse com duas categorias: a das políticas e das práticas relacionadas à formação continuada de professores da educação básica. As questões de pesquisa e o roteiro de entrevista foram elaborados a partir desses dois eixos.

Para a análise do material coletado, os seguintes procedimentos foram realizados: leitura acurada dos materiais (relatórios do CAEF, anotações, das observações, transcrição das entrevistas) onde se buscou destacar aspectos relacionados aos propósitos da pesquisa.

No que concerne às entrevistas, foram analisados o conjunto das respostas de cada sujeito, com o objetivo de verificar suas coerências e contradições. Em seguida, foi feita a análise do conjunto das respostas obtidas em cada uma das questões. A partir desse processo, procurou-se identificar diferentes ou semelhantes manifestações dos entrevistados, agrupando-as e, novamente, realizando um procedimento de síntese. Para a sintetização das informações obtidas com as entrevistas, foi organizado um quadro contendo destaques das respostas dos entrevistados, tais manifestações foram relacionadas com aquelas presentes nos demais documentos coletados: anotações das observações diretas e documentos oficiais, como relatórios. Esse quadro foi elaborado tendo como base as questões que nortearam o processo de investigação:

Sujeitos	Questões			
	Avaliação da proposta do MEC	Modelo de formação adotado e concepções que orientam a proposta do Centro	Avaliação que o Centro faz dos resultados trabalho desenvolvido junto aos professores	Características importantes que deveriam ser observadas, pelos Centros, dentro dessa proposta da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional e melhoria da

				qualidade da prática pedagógica
(P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA)				
(P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA)				
(P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA)				
(P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES)-				

**Quadro 1** - Quadro elaborado para a análise das entrevistas.

As categorias que emergiram dessa análise foram agrupadas dentro daquelas categorias construídas *a priori*: **políticas e práticas**. Em cada um desses eixos, o referencial teórico, as categorias emergentes e as análises são apresentadas concomitantemente.

Após essa fase, a qual consisti no processo de categorização dos dados, passa-se para o momento de comunicação das novas compreensões. Essa última etapa, isto é, o **terceiro momento da ATD**, consiste na produção de metatextos com base nos produtos da análise. Essa produção escrita não constitui expressão objetiva do conjunto de um *corpus* de análise, mas representa construções e interpretações pessoais do pesquisador, tendo sempre como referência uma fidelidade e respeito às informações obtidas com os sujeitos da pesquisa.

Portanto, as compreensões que emergiram do estudo, e que serão apresentadas posteriormente, não consistem na verdade absoluta, mas sim numa das possíveis leituras que podem ser realizadas, a partir das informações obtidas, pois conforme colocam Moraes e Galiazzi (2007, p.132):

Os resultados de qualquer análise sempre apresentam apenas uma visão parcial e incompleta dos fenômenos investigados. Além do mais, os produtos de uma análise dependem dos pressupostos e das teorias em que se insere o pesquisador. Diferentes investigadores podem construir compreensões diferentes do mesmo fenômeno, ainda que examinando o mesmo conjunto de informações.

Ou seja, as discussões e análises que serão apresentadas, trazem as marcas de quem as escreveu, pois quando nos aproximamos de um texto, de um objeto, e procuramos interpretá-lo, fazemos isso com conceitos, compreensões e suposições prévias, não o vemos como se fosse uma “tábula rasa”, além disso, as análises são influenciadas pelas vivências, experiências do pesquisador experimentadas durante a pesquisa, na interação com o objeto, com os sujeitos participantes. O resultado

desse encontro é uma reconstrução dos conhecimentos, teorias e pontos de vista do investigador, na confrontação com os olhares dos sujeitos de pesquisa, o que leva à produção de novos sentidos.



## 2 O DISCURSO POLÍTICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

### 2.1 AS MUDANÇAS SOCIAIS E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE NESSE CONTEXTO

As reformas educativas, especificamente, as propostas para formação de professores, o que tem sido pensado com relação a essa questão, partem de um contexto. No início desse estudo, falou-se um pouco sobre os motivos que tem levado esse tema assumir tamanha centralidade, atualmente. Nesse momento, a intenção é aprofundar a discussão acerca das mudanças sociais e os desafios que essas vêm impondo à educação, em especial à formação de professores. Com isso pretende-se mostrar a partir de que realidade tem sido pensada as políticas para a formação de professores e discutir os avanços e limites das ideias colocadas em prática, no âmbito da formação continuada de professores da educação básica, no Brasil.

Esteve (1995), num artigo em que aborda as mudanças sociais e seus efeitos na educação, destaca que para estudar a situação atual dos professores, é preciso situá-la num processo histórico, em que as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem e o valor que a sociedade atribui à própria educação. Uma dessas mais importantes mudanças, conforme o autor, é a passagem de uma educação de elite para uma educação de massas, pois:

A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. (ESTEVE, p.96, 1995)

Ou seja, o que temos, hoje, em nossas escolas, não é um grupo de sujeitos mais ou menos homogêneos pela seleção, mas sim um grupo diverso, que traz consigo diferentes problemas sociais. As reações dos professores diante dessa realidade são as mais variadas, de acordo com Esteve (1995): mal-estar poderia ser a expressão que resume os sentimentos dos docentes diante dessa situação atual. O autor explica que *mal estar docente* (Esteve, 1987) aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores

como grupo profissional desajustado devido à mudança social.” (ESTEVE, p.97, 1995).

Ao discutir os fatores de mudança na educação, Esteve (1995) distingui dois grupos para estudar a pressão da mudança social sobre a função docente: um, que ele chama de *fatores de primeira ordem*, isto é, que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha seu trabalho, provocando tensões, associadas a sentimentos e emoções negativas; outro, que ele chama de *fatores de segunda ordem*, os quais se referem às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência.

De acordo com o autor, alguns indicadores, dentro dessas duas ordens, podem ser vistos como um resumo referente às mudanças recentes na área da educação, as quais atingem diretamente a questão da formação docente. Entre os fatores salientados por Esteve (1995), comento alguns deles.

O primeiro aspecto destacado pelo autor diz respeito ao ***aumento das exigências em relação ao professor***. Atualmente, o professor não pode mais dizer que sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Há um acúmulo de responsabilidades que vão desde aquelas que dizem respeito ao conhecimento da matéria e das técnicas pedagógicas, até o cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, com a integração social, com educação sexual, etc. e, agora, com os alunos portadores de necessidades especiais integrados na turma. Junto a isso aparece ***a inibição educativa de outros agentes de socialização***, cada vez mais é à escola que são atribuídas maiores responsabilidades educativas, que tradicionalmente, eram transmitidas na esfera familiar.

***O desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola*** é outro fator destacado. Os meios de comunicação de massa obrigam o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos, assim ele enfrenta a necessidade de integrar no seu trabalho o potencial informativo dessas novas fontes, modificando o seu papel tradicional.

Há, também, ***a ruptura do consenso social sobre educação***, nas últimas duas décadas, ou mais, não existe um consenso claro sobre os objetivos das instituições escolares e os valores que devem fomentar, na realidade nunca houve um consenso explícito, porém, antes da massificação do ensino, não havia toda a diversidade e pluralidade, produzidos pela sociedade multicultural e multilíngue. Essa diversidade obriga a uma diversificação na atuação do professor.

**A mudança de expectativas em relação ao sistema educativo:** em função da passagem de um ensino de elite, baseado na seleção e competência, para um ensino de massas, mais flexível e integrador, porém incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno, o que contribui para o decréscimo da motivação do aluno para estudar e da valorização social do sistema educativo. Tal situação tem resultado na retirada do apoio unânime da sociedade e, conseqüente abandono da ideia de educação como promessa de um futuro melhor, pelo menos no que diz respeito à educação básica, uma vez que só ela não basta para conseguir um emprego com melhor remuneração, pois o mercado tem sido cada vez mais exigente quanto ao nível de formação.

Na esteira da questão citada anteriormente, temos **a menor valorização do professor**, visto, hoje, como um incapaz, alguém que por não ter arranjado uma ocupação melhor, foi ser professor. Isso se deve ao fato de que, nos tempos atuais, o “*status*” social é estabelecido, principalmente, a partir de critérios econômicos. Nessa perspectiva, o salário converte-se em mais um elemento de crise de identidade dos professores, pois esses, de fato, são mal remunerados, se comparados com outros profissionais com grau acadêmico idêntico.

O aspecto **da mudança dos conteúdos curriculares** é outro importante aspecto. Esteve (1995) salienta que o avanço da ciência e a transformação das exigências sociais requerem uma mudança profunda dos conteúdos curriculares. Nesse contexto, um sistema de formação permanente dos professores é fundamental, a fim de ajudá-los a enfrentarem as mudanças que se projetam.

Por fim, considero importante falar de pelo menos de um dos aspectos abordados pelo autor, relacionado a variações intrínsecas ao trabalho escolar: **a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho**. Aumentou o número de alunos, aumentaram as responsabilidades dos professores, porém a melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho não tiveram o mesmo crescimento. Esteve destaca que muitos professores destacam a falta de condições, de recursos, como um dos maiores entraves para a renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas pedem.

Esses indicadores trazidos por Esteve servem para termos uma visão dos principais problemas que afetam os projetos de reforma educacional, sobretudo no tocante à formação do professorado.

Os professores terão que assimilar as profundas transformações produzidas no ensino, na sala de aula e no contexto social que os rodeia, o que necessitará a adaptação de novos estilos de ensino e do papel que desempenharão. Hoje, não se quer um aluno passivo, e sim alguém que desenvolva a capacidade de pensar crítica e criativamente, que seja apto para obter informações e interpretá-las adequadamente, que construa/reconstrua o saber, que saiba definir o destino e nele atuar. Tal mudança altera radicalmente o trabalho do professor, pois exige uma ruptura de paradigma, isto é, transpor a crença num modo de conhecimento como transmissão de um saber predeterminado e a ideia de que o sujeito é apenas um objeto que deve adaptar-se à sociedade. Para trabalhar o conteúdo de forma compreensível, torna-se fundamental que o professor, além de conhecer a matéria, conheça bem o público com o qual está trabalhando, o contexto no qual está inserido, além disso, ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas. Isso exigirá que ele domine, também, os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo.

Perrenoud (2000), em uma das suas mais comentadas obras: *Dez Novas Competências Para Ensinar*, salienta aquelas competências que podem ser vista como prioritárias para a formação contínua dos professores, as quais, como o autor ressalta, não estão fechadas e, pelo contrário, sujeitas às modificações conforme os estudos, as experiências e pesquisas demonstrarem a importância de mudanças, são elas:

1. *Organizar e dirigir situações de aprendizagem;*
2. *Administrar a progressão das aprendizagens;*
3. *Conhecer e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*
4. *Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;*
5. *Trabalhar em equipe;*
6. *Participar da administração da escola;*
7. *Informar e envolver os pais;*
8. *Utilizar novas tecnologias;*
9. *Enfrentar os direitos e os deveres éticos da profissão;*
10. **Administrar sua própria formação contínua.**

Destaca-se a última das competências citadas, porém, não menos importante, pois essa vai diretamente ao encontro da discussão realizada nesse trabalho.

Adiante, veremos que nas atuais propostas de formação continuada de professores, como a que está sendo estudada nessa dissertação, um de seus objetivos é desenvolver essa “postura de formação contínua” no professor.

Essa discussão sobre as mudanças sociais e o impacto que essas causam na formação docente, exigindo competências tais como as anteriormente comentadas, aponta que se passa a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor.

Diante de tal contexto, Nóvoa (2008, p.228), chama a atenção para o fato de que os programas de formação devem desenvolver três “famílias de competências” essenciais para que os docentes se situem no novo espaço público da educação, são elas: **saber relacionar e saber relacionar-se** (redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação), **saber organizar e saber organiza-se** (repensar as formas de organização do trabalho escolar e o trabalho profissional, inscrever os princípios do coletivo e da colegiabilidade na cultura profissional dos docentes), **saber analisar e saber analisar-se** (reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa).

Mas quais são as repostas que estão sendo dadas pelas reformas educativas, no âmbito da formação continuada de professores, diante desse quadro de mudanças sociais e dessas novas exigências que se colocam, no Brasil? Esse será o nosso próximo ponto de discussão.

## 2.2 POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: o embate entre dois projetos

Freitas (1999) comenta que, desde o final da década de 70, muitas reformas educativas foram levadas a efeito não só em nosso país, como em outros países da América Latina, objetivando adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Segundo a autora, no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, onde algumas das palavras de ordem são: *Qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional*, a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista. Todas essas reformulações vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, diz Freitas (1999) que muitas propostas para a formação de professores, partindo de diferentes perspectivas históricas e políticas, têm feito com que a formação desses profissionais seja tratada ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade. No primeiro caso, a formação serviria para criar condições de adaptação, para que o professor possa executar as medidas definidas em instâncias superiores e exteriores; já no segundo, a formação buscaria desenvolver o pensamento crítico, questionador, para que o professor refletisse, posicionando-se diante daquilo que lhe é apresentado, resultando num crescimento profissional e humano.

Diferentes autoras que analisam as políticas educacionais brasileiras, em especial aquelas destinadas à formação de professores (FREITAS, 1999; 2002; 2003; 2007; MELO, 1999; SANTOS, 2004, BRZEZINSKI, 2008), destacam que as reformas educativas, e por conseqüência, a formação de professores no Brasil, têm sido pensadas a partir de uma concepção de *formação para a adaptação*.

Assim como Freitas (1999), Brzezinski (2008) comenta que há dois projetos de sociedade que convivem em disputa na arena das políticas educacionais. De um lado, um projeto que, apesar de enfatizar em seu discurso a qualidade social da formação de professores, na prática, colocam os princípios da *qualidade total*. Essa expressão utilizada pela autora: *qualidade total* está relacionada à ideia de que há leis e padrões universais, que possam ser definidos, mensurados, desconsiderando o contexto espacial e histórico e a avaliação vista como uma norma externa à qual o objeto avaliado deve enquadrar-se.

Essa posição, da qual fala Brzezinski (2008), pode ser observada, por exemplo, na proposta que, em educação, ficou conhecida como Programa de Qualidade Total. O Programa de Qualidade Total tem suas origens no meio empresarial e apresenta como palavras de ordem: eficiência, controle e competitividade. Segundo Rios (2003), é na década de 80 que tal Programa se instala no Brasil, ganhando espaço em diversas organizações empresariais e estendendo-se às instituições escolares. Desloca-se o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direito dos cidadãos para uma articulação com as questões associadas à produtividade e à competitividade. (VIEIRA, 1995 *apud* RIOS, 2003, p.73). Ainda conforme Rios, essa retórica da *qualidade total* em educação chegou primeiro às instituições privadas, devido ao seu relacionamento

mais estreito com o capital, mas também ganhou a atenção de sistemas públicos de ensino, apresentando-se como uma alternativa para a superação dos problemas enfrentados na escola. No entanto, logo se deu início a um movimento crítico e rigoroso contra essa proposta (GENTILI, 1996; SILVA, 1996) que trouxeram à luz o seu caráter neoliberal, seus equívocos e contradições.

Conforme Rios (2003), um dos problemas da ideia de *qualidade total* em educação está no próprio termo *total* que confere um tratamento inadequado ao conceito de qualidade. A autora argumenta que se a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico, ela terá sempre condições de ampliar e aprimorar, ou seja, mudar. Porém, ao utilizar esse conceito, está-se fazendo referência a algo que se cristaliza, que fica preso a um modelo, isto é, não está se considerando a sociedade em que vivemos atualmente, marcada pela instabilidade, onde os modelos são colocados constantemente em questionamento. Nesse contexto, esse tipo de postura é inadequada, pois uma educação de qualidade deve estar ligada à ideia de prospecção, afinal: “o que se deseja para a sociedade não é uma educação de *qualidade total*, mas uma *educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem.” (RIOS, 2003, p.74). Para Rios (2003), ao falarmos de uma educação de qualidade, está-se pensando numa série de atributos que essa educação teria, isto é, “qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação” (p.69). Ou seja, ao falarmos de qualidade em educação, temos que ter em mente que estamos falando de um conjunto de qualidades. Um conjunto que pode levar em conta: o ambiente educativo, a prática pedagógica, a avaliação, a gestão democrática, a formulação e condições de trabalho dos profissionais da educação, o ambiente físico escolar, o acesso, a permanência e o sucesso nas instituições de ensino.

Essa concepção expressa por Rios é compartilhada pelo segundo grupo, do qual fala Brzezinski (2008), que disputa na arena das políticas educacionais. Esse grupo tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuarão na educação básica, e é representado pela sociedade civil organizada em entidades educacionais como: ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUNDIR, CEDES. Essas entidades defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de

professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social, a qual tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação. Desde essa perspectiva, a formação do profissional da educação, para atuar na educação básica, é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes.

Nesse segundo grupo, também se fala de qualidade, porém não numa visão de qualidade alicerçada na perspectiva de produtividade, de resultados meramente quantitativos. Embora, numa democracia plena, quantidade deva ser um indicativo de qualidade, pois se não se tem quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade. Todavia, a ideia de qualidade aqui adotada, tem como princípio que “qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas são propriedades que se encontram nos seres, ações ou nos objetos”. (CUNHA & FERNANDES 2008, p. 110-111).

Conforme comentam Cunha e Fernandes (2008), ao dizermos que algo tem qualidade, estamos explicitando um valor, há nessa expressão uma concepção anterior ligada ao plano da moral e da condição política do homem. Nas palavras de Bolzan e Dóris (2008) as quais compartilham da mesma percepção que as autoras antes referidas: “qualidade da educação, assim configurada, é permeada por juízo de valor, envolvendo uma aspiração a ser alcançada de forma processualística.” Ainda Bolzan e Dóris (2008, p. 511), trazem as contribuições de Edwards (2003), o qual afirma que:

[...] o conceito de qualidade da educação caracteriza-se por: ser um significante, podendo assim, adquirir múltiplos significados; estar permeado pelas definições de sujeito, sociedade, vida e educação; estar condicionado por posicionamentos político, social e cultural; ser inerente a realidade educativa, inserindo-se na ordem do futuro, da utopia e do vir a ser, convertendo-se em norma ou critério de qualidade, uma vez que está a serviço da interpretação de um conjunto de idéias mais globais.

A partir da colocação do autor, podemos dizer que qualidade é um conceito histórico, isto é, que se altera dependendo do tempo e do espaço, vinculando-se às exigências sociais de um dado processo histórico. Segundo Dourado e Oliveira (2009), em um artigo que discutem as perspectivas e desafios da qualidade em educação, caso se tome como referência o momento atual, a perspectiva de qualidade pode ter como base as ideias de educação como direito social ou como



mercadoria, isso dependerá de quem estiver considerando, da finalidade que é dada à educação. Se a educação for entendida como um direito social, a qualidade será compreendida como algo complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser definida a partir de um modelo estandarizado, único, em que apenas números são considerados, pois, conforme vimos na argumentação de Rios (2003), qualidade em educação envolve um conjunto de qualidades, que pode e deve levar em conta diferentes aspectos envolvidos nesse processo. Ou nas palavras de Dourado e Oliveira (2009, p. 205), os quais seguem a mesma linha de pensamento que Rios:

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

No entanto, o que se tem observado nas políticas educacionais e, por conseguinte, nas políticas para a formação de professores, é uma concepção afinada com as ideias do grupo que defende a *qualidade total*, em que a educação é vista como mercadoria e a qualidade é definida a partir de padrões, modelo único, que não considera os diferentes fatores que influenciam o processo educacional.

Diferentes autores Freitas (1999; 2002; 2003; 2007) Santos (2004), Altmann (2002) salientam a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), nessa visão pautada pela economia do mercado, em que a educação é vista somente como uma maneira para melhorar a economia, qualificar os sujeitos para a sociedade do conhecimento e do consumo, desconsiderando que essa deva servir como fator de aprimoramento para um mundo mais ético.

Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial (BM) na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro), buscando adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. O que acontece é que os países endividados externamente, sem capital para investir na área social, acabam tomando empréstimos externos do BM. O Banco, por sua vez, só repassa os recursos, mediante aprovação de projetos que se adaptem às determinações

emanadas por ele. É dessa forma que o BM imprime orientação aos rumos da educação desses países endividados, como o Brasil.

Altmann (2002), ao discutir as influências do BM, no projeto educacional brasileiro, apresenta-nos os elementos constantes no pacote de reformas educativas proposto por este, onde podemos observar a prioridade depositada sobre a educação básica e o interesse na melhoria da qualidade desse nível, tendo como um dos pontos-chaves a capacitação dos professores. Segundo a autora, o documento defende que as habilidades para ensinar são mais desenvolvidas no contexto do próprio trabalho, favorecendo um modelo prático para a aquisição de habilidade. Essa visão de formação docente, predominantemente prática, que aí transparece, demonstra que o foco dessa capacitação está nas habilidades técnicas a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação. Nesse sentido, o professor é visto como um simples aplicador de técnicas pedagógicas, que podem ser facilmente aprendidas em algum curso. Tal concepção é que fundamenta as ações do BM para priorizar a educação continuada sobre a educação inicial.

O BM, baseando-se na análise de custo-benefício, em que a formação docente é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente, apresenta a formação em serviço como a forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação. Nesse contexto, o BM prioriza o uso de educação à distância, tendo em vista ser o custo menor, se comparado com as modalidades presenciais. A competência é pensada apenas em termos instrumentais, a formação política do professor, aqui, não tem valor, apesar da pesquisa no campo do ensino vir demonstrando que é impossível dissociar o conteúdo das formas como este é abordado. Ou seja, que é de fundamental importância considerar a influência de valores e compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola, nesse processo de formação.

Freitas (2003, p.1098) analisa esse cenário das políticas para a formação de professores da educação básica como “um movimento aparentemente contraditório de *profissionalização, regulação e flexibilização do trabalho docente* [grifo da autora].” Há uma flexibilização dos processos de formação, marcados, hoje, pela precariedade, em função da expansão massiva das IES, principalmente, do setor privado, a maioria sem qualquer preocupação em oferecer uma formação teórica e científica sólida aos alunos, despreocupadas com princípios básicos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a instituição

Universidade. O próprio MEC adota essa concepção, ao propor a formação inicial de professores em serviço, na modalidade à distância, a fim de atingir o máximo de pessoas possíveis, com custo mínimo, e, assim, melhorar os números do Ideb<sup>17</sup>, elevando a posição do país no “ranking” dos indicadores de desenvolvimento, o que também serve, entre outras coisas, para avaliar possíveis empréstimos dos organismos internacionais, como o BM.

Entretanto, Freitas (2003) chama a nossa atenção para o fato de que, se por um lado há uma flexibilização na definição dos processos de formação desses profissionais, por outro, há uma regulação, cada vez mais rígida, que envolve uma série de medidas como: PCNs<sup>18</sup> (os quais apontam os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, isto é, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos); as *diretrizes* para os cursos de pedagogia e licenciaturas (que tratam sobre como preparar os professores para a sua tarefa); o sistema de avaliação dos estudantes, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), isto é, flexibiliza-se a formação, mas centraliza-se a avaliação. Há uma grande preocupação com o controle do trabalho docente, que na esteira dessas medidas antes comentadas, tem resultado em propostas de avaliação do desempenho dos professores, uma avaliação pensada na perspectiva de medir as competências do professor, a fim de certificá-lo.

Para Freitas (2003), as políticas atuais são um retorno às concepções tecnicistas, as quais marcaram a década de 70, em que o foco da formação do educador estava nas questões técnicas. Na realidade, a autora questiona essa profissionalização do professor pretendida pelas políticas, uma vez que há a prevalência de uma concepção pragmatista, baseada na lógica das competências.

---

<sup>17</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para Idebs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos Idebs dos estados e nacional).

<sup>18</sup> Embora na apresentação dos PCNs, haja a preocupação do governo em salientar de que não se trata de uma proposta impositiva “que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p.10). No momento da avaliação, cobra-se aquilo que é orientado nos PCNs.

Uma competência caracterizada somente pelo domínio de técnicas e metodologias capaz de produzir resultados eficazes. Ser competente, nessa lógica, é, portanto: saber o conteúdo, uma ampla variedade de técnicas e metodologias e sua aplicação correta, para a obtenção dos resultados previstos. Nessa perspectiva, os processos de formação se configuram como um processo de certificação e/ou diplomação e não de qualificação e formação docente para a o aprimoramento das condições do exercício profissional.

Assim, os processos de elevação da qualidade da educação básica, em nosso país, parecem estar baseados numa concepção produtiva do ensino, em que ensino e currículo são entendidos como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados, o que significa, entre outras coisas:

[...] possuir antecipadamente uma imagem sobre o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser adquiridos, e separar detalhadamente a função e o momento do esboço ou programação do momento da realização e da avaliação (GRUDY, 1987 apud CONTRERAS, 2002, p.96)

Tais processos desenvolvem-se na direção de criar instrumentos de medição de competências e avaliação do conhecimento de caráter conteudista e instrumental, acompanhando a centralidade da avaliação nas políticas educacionais e indicadores do Ideb para a escola pública.

O significado que adquire a qualidade profissional do professor, nesse contexto, está relacionada a uma ideia de profissional como especialista técnico. De acordo com Contreras (2002, p.90) trata-se de uma concepção baseada no modelo da racionalidade técnica, cuja “ideia básica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, que procede da pesquisa científica”. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. O docente, nesse sentido, é aquele que assume a função de aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional, portanto, o questionamento das pretensões do ensino, mas somente seu cumprimento de forma eficaz.

Essa percepção de uma formação instrumental e conteudista está presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Entidades acadêmicas, sindicatos, teóricos da área educacional continuam defendendo uma formação mais harmônica, em que teoria e prática estejam presentes de forma equilibrada, de modo a possibilitar o desenvolvimento técnico, político e ético do professor. Porém, no que concerne às políticas de formação, apesar de, nos documentos oficiais, o governo também demonstrar aflição com as questões referentes à conciliação entre teoria e prática, com uma formação que vise ao desenvolvimento de todas as dimensões que envolvem o trabalho do professor, nem sempre as ações têm traduzido tais intenções. Na prática, pelo que vimos, a partir da discussão dos autores até agora apresentada, o que muitas vezes tem ocorrido é a priorização de um desses elementos, nesse caso, a questão da formação técnica, em detrimento das demais dimensões que envolvem o trabalho docente. Analisemos essas questões, tomando por base a legislação educacional e as ações relacionadas, especificamente, à formação continuada de professores da educação básica.

### **2.2.1 Sobre a articulação teoria e prática na formação de professores**

A discorrer sobre o discurso político a respeito da formação de professores, vemos que a dicotomia “competência técnica X competência política”, de alguma forma, permanece, conforme podemos observar na discussão realizada na seção anterior. O governo defende uma formação que não seja descontextualizada, com forte ênfase na teoria, em detrimento das questões de ordem metodológicas e didáticas, o que é importante. O professor precisa ter o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esses conteúdos às características e necessidades dos alunos e do contexto, porém esse saber se perde, se não estiver ligado a uma vontade política, a um querer que determina a intencionalidade do ato educativo.

Sobre essa questão, Maués (2003) coloca que as reformas propostas para a formação de professores têm trazido de uma maneira muito enfática a preocupação com a prática, usando como argumento que os cursos de formação têm sido muito teóricos, que os professores não dominam suficientemente os conteúdos que deverão ser trabalhados com os alunos e que os resultados apresentados são insuficientes. De acordo com a autora, tais conclusões são emitidas após as

avaliações realizadas e que, em geral, não levam em conta o processo, mas medem apenas os resultados, ou seja, os conhecimentos do aluno por meio de uma prova, de um teste, ou outro instrumento ao término de uma etapa. Assim, as políticas de formação de professores têm sido pensadas a partir da ideia de que o professor não sabe, de que isso acontece porque ele é mal formado, porque os cursos são muito teóricos e que é preciso modificar essa situação.

Na realidade, essa maneira de pensar acaba por reforçar uma dicotomia entre teoria e prática, que deveriam ser vistas numa relação de complementaridade e não de contradição. No fim, acabamos por ter como pano de fundo das políticas de formação docente, a afirmação de uma ideia, que contraria o que a legislação educacional atual e as manifestações dos movimentos sociais e sindicais ligados à área da educação defendem: a necessária articulação entre teoria e prática, a fim de formar um profissional que dê conta refletir e agir, tendo em vista os níveis micro (sala de aula) e macro da educação (práticas institucionais, políticas, contexto social no qual a educação está inserida).

A respeito dessa dicotomia, segundo Rios (2003), desde a década de 80, se observa nas discussões dos próprios educadores, uma separação entre essas duas dimensões, chegando-se a afirmar que alguns indivíduos teriam competência técnica, mas não seriam comprometidos politicamente, e outros, ao contrário, teriam grande comprometimento político, mas não possuiriam qualidades de caráter técnico. Com isso, conta a autora, que se criou até mesmo uma certa polêmica entre os educadores: de um lado, ficavam aqueles que procuravam dar ênfase à competência técnica, e de outro, os que ressaltavam o significado de um compromisso político do educadores. Essa discussão acabou por converter-se numa questão problemática, uma vez que criou, equivocadamente, uma dicotomia entre as duas dimensões da competência, mesmo reconhecendo que eram componentes de uma unidade.

Para superar essa dicotomia, Rios (2003) defende a presença de uma dimensão *ética*, isto é, de uma reflexão de caráter crítico sobre os valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade. Para a autora, como elemento de mediação entre a técnica e a política, a ética deve estar presente na técnica, que não é neutra, e na política, que abriga uma multiplicidade de poderes e interesses, pois dessa forma ela garantirá o caráter dialético da relação. Nesse sentido, Rios (2003, p. 93) define competência como “uma totalidade que abriga em seu interior uma

pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo, fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade”.

Com essa afirmação a autora chama a atenção para o fato de que, na verdade, a competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*, pois essa “se refere sempre a um fazer que requer um conjunto de saberes e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário”. (p.88).

Rios defende que, em toda ação docente, encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral, que pode ser de boa ou má qualidade. Assim, para que a qualifiquemos de competente, isto é, de boa qualidade, dependerá de como pensamos que cada uma destas dimensões deve revestir-se. Tal pensamento será condicionado pelo contexto social em que o professor vive e desenvolve seu ofício, por isso a autora coloca que a competência é sempre situada, não se podendo falar dessa como algo abstrato ou como um determinado modelo fechado a ser seguido. Nesse sentido, a tese defendida por Rios (2003, p.87) é de que:

[...] o *trabalho docente competente é um trabalho que faz bem* [grifo da autora]. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno - e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício.

Para a autora, o professor competente, não é apenas o que domina saberes e habilidades da sua área (dimensão técnica) e tem uma visão crítica do alcance de suas ações (dimensão política), é também aquele apresenta uma sensibilidade, numa perspectiva criadora e que faz da ética um elemento mediador entre essas dimensões, assumindo continuamente uma atitude crítica “que indaga sobre o fundamento e o sentido da definição dos conteúdos, dos métodos, dos objetivos, tendo como referência a afirmação dos direitos, do bem comum.” (p.89).

Em síntese, poder-se-ia dizer, a partir da argumentação da autora referida, que a competência profissional docente está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos. E aqui, é válido trazer o pensamento de Contreras (2002, p.85) que vai ao encontro das ideias defendidas por Rios, o qual diz que: “a competência profissional é o que capacita o

professor para assumir responsabilidade, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, se carecer de autonomia profissional”, isto é, sem tomar decisões e elaborar juízos que justifiquem suas intervenções.

Como dito, a pesquisa no campo do ensino há muito vem demonstrando que é impossível dissociar o conteúdo das formas como este é abordado. Ou seja, é de fundamental importância considerar a influência de valores e compromissos éticos dos docentes e da cultura organizacional da escola, no processo de formação. Os professores não podem ser visto como seres passivos, meros executores, conforme destaca Maués (2003, p.14):

[...] a preocupação na transposição linear entre o aprendido no curso de formação e o que deverá ser ensinado vem sendo um fator que limita a possibilidade de formar um profissional capaz de fazer uma leitura da realidade, na medida em que não teve uma sólida formação teórica.

As políticas de formação devem, portanto, estar atentas a essa questão, procurando buscar um equilíbrio entre teoria e prática, que permita desenvolver um profissional capaz de realizar uma leitura crítica da realidade, ou seja, capaz de problematizar práticas, valores e instituições, característica imprescindível para a construção de uma autonomia profissional (CONTRERAS, 2002). É preciso, pois, que os projetos de educação continuada, coloquem a ética como um componente básico da formação dos educadores. O conhecimento do conteúdo e das metodologias de trabalhos mais adequadas para se trabalhá-lo, ou seja, da questão técnica, é apenas um componente da formação. As escolhas pedagógicas vão além dessas questões, envolvem uma opção por valores e ideias. E para que essa opção aconteça de forma crítica, é preciso que seja fruto de uma reflexão sobre a ação, sobre as múltiplas dimensões sociais e culturais que se cruzam na ação educativa. Nesse sentido, é necessário valorizar os saberes acumulados pelos professores durante sua trajetória profissional, a fim de que esses possam confrontá-los com aquilo que lhes é apresentado, realizando, assim, um processo de reconstrução/atualização dos seus conhecimentos, continuamente.

## 2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 2.3.1 O que diz a legislação



A atual legislação brasileira sobre educação (LDB/96) estabelece obrigatoriedade de períodos de continuidade, aperfeiçoamento, períodos dedicados para os estudos, carga horária que priorize horários específicos agregados à carga horária de trabalho total remunerada, determinando ainda que a administração realize programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Na LDB/96, a formação continuada recebe destaque, por exemplo, no art. 67, onde lemos que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes:  
[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

A preocupação com a forma, a maneira como deve constituir-se essa formação aparece no art. 61, no qual diz que:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:  
[...] II – a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; [grifo meu]

Quanto às formas de financiamento para operacionalização desses processos de formação continuada, podemos observar essa questão no artigo 70 da LDB/96, o qual coloca que as despesas com o aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação deverão ser consideradas como de manutenção e desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, o FUNDEB - Fundo para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação<sup>19</sup>, vinculado ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) prevê a capacitação de profissionais do magistério com recursos da parcela de 40%, destinada às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE):

---

<sup>19</sup> Instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo de natureza contábil, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007. Sua implementação foi iniciada em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão de ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial e os percentuais de receitas que o compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição. O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que só previa recursos para o ensino fundamental. Os recursos do Fundo destinam-se a financiar a educação básica (creche, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos). Sua vigência é até 2020, atendendo, a partir do terceiro ano de funcionamento, 47 milhões de alunos. (Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>>. Acesso em: 10 ago. 2009).

O conjunto de despesas com MDE nas quais essa parcela de 40% do Fundeb deve ser aplicada, compreende:

**a) Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação, contemplando [grifo do documento]:** remuneração e capacitação, sob a forma de formação continuada, de trabalhadores da educação básica... (FUNDEB – MANUAL DE ORIENTAÇÃO, 2007, p.24)

Essa formação poderá ser tanto na perspectiva da atualização e no aprofundamento dos conhecimentos profissionais (formação continuada), a partir de programas de aperfeiçoamento profissional, assegurado nos planos de carreira do magistério público, quanto para fins de formação inicial, de professores em serviço, na perspectiva da habilitação desses profissionais, de forma compatível com a LDB/96.

Questões referentes ao modo como devem ser organizadas as ações de formação continuada também são previstas na legislação, a qual dá especial destaque para modalidade à distância:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

[...]

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem:

[...]

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

Esse destaque que a formação continuada recebe na LDB/96, é reafirmado no Plano Nacional de Educação de 2001, onde o governo salienta que a melhoria da qualidade do ensino, somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério, a qual, segundo o documento: “só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada”. Na parte em que trata das diretrizes para a qualificação dos profissionais da educação, o referido documento traz que:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país... (p.77)

O papel da formação continuada é expresso no texto como parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação e esse tipo de formação deverá visar “à abertura de novos horizontes na atuação profissional” e terá como finalidade “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”. Dentre os princípios, nos quais as organizações das ações de formação continuada (e também da formação inicial) devem estar baseadas, no documento, destaca-se, entre outros: a atividade docente como foco formativo; a pesquisa como princípio formativo; o trabalho coletivo interdisciplinar; o desenvolvimento do compromisso social e político do magistério, etc. O Plano também aponta como deverá ser garantida a formação continuada: “pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior”. (p. 79).

Quanto às políticas mais recentes, merece destaque o Decreto n.º 6.755 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências, onde a importância da formação continuada, como forma de atualização e reflexão sobre o trabalho docente é reafirmada.

Porém, quanto ao modo como essa deverá ser garantida, isto é, quanto à parcela de responsabilidade de cada uma das entidades da federação, podemos perceber certa mudança de pensamento do governo. De uma atuação de caráter supletivo, observamos a intenção do governo federal, de “puxar” para si a responsabilidade pela formação continuada. Um dos princípios expresso pela Política de Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é:

[...] a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino (BRASIL, DECRETO N.º 6.755, 2009)

E no art. 8, o qual aborda como se dará o atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, temos que:

[...] § 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º. (BRASIL, DECRETO N.º 6.755, 2009)

Esse objetivo de atuar não mais em regime supletivo, mas sim em regime de colaboração nas ações de formação continuada, pode ser confirmado a partir das próprias palavras do atual ministro da educação, Fernando Haddad, que em entrevista dada à revista *Nova Escola* (Ano XXII/2008), defende que a responsabilidade de formação do magistério seja dividida entre União, Estados e Municípios de forma igualitária. O ministro argumenta que, tendo em vista o governo federal manter a maioria das universidades do país, o mais produtivo é que a formação seja realizada em parceria, com estados e municípios, na qual o governo federal tenha o mesmo peso que os sistemas estaduais e municipais. Como expressão dessa ideia defendida pelo ministro, podemos citar a proposta da REDE (programa foco de estudo dessa dissertação) e a recente Plataforma Freire, sistema desenvolvido pelo MEC para que o professor faça pré-inscrição em cursos de graduação e pós-graduação, ofertados gratuitamente por mais de 90 instituições de ensino em todo o país, o qual faz parte do Sistema Nacional de Formação Continuada, instituído pelo Decreto antes referido, e que, agora, também engloba a proposta da REDE. (Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: out. de 2009)

### **2.3.2 As ações atuais**

Conforme comentado, as exigências do contexto atual têm colocado a formação continuada como condição *sine qua non* para o avanço econômico e social, principalmente para aqueles que lidam com o conhecimento, produzindo-o e reproduzindo-o: os professores. Assim, embora não tenha sido alvo de grandes investimentos pelo poder público até a década de 90, a formação continuada passou, nos últimos anos, a receber uma investidura maciça por parte governamental, desdobrada, principalmente, em ações e intervenções legais, conforme visto anteriormente.

Esse contexto fez com que, nos últimos tempos, crescesse, vertiginosamente, o número de iniciativas colocadas sob égide do termo “educação continuada” ou “formação continuada”. Na verdade, o conceito de educação continuada nos estudos

educacionais é bastante debatido, não havendo uma definição, variando conforme a concepção de sujeito, de conhecimento, de sociedade em que estiver baseada. Apenas é importante destacar que, conforme explica Gatti (2008), o significado da expressão pode restringir-se a cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após o ingresso no exercício do magistério; ou pode ser tomado de maneira mais ampla, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (horas de trabalho coletivo nas escolas, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições, relações profissionais virtuais) enfim, tudo o que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Nesse trabalho, estamos falando da formação continuada no primeiro sentido expresso por Gatti, isto é, de uma maneira mais restrita.

No âmbito das ações dirigidas, de acordo com Gatti (2008), percebe-se que sob esse rótulo se abrigam uma diversidade arranjos: desde cursos de extensão até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Segundo a autora, no Brasil, são inúmeras as atividades dentro dessa modalidade, as quais se caracterizam pela heterogeneidade, numa forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*<sup>20</sup>. Quanto ao papel ocupado pela formação continuada, Gatti (2008) comenta que, embora essa tenha sido colocada, nas diferentes discussões internacionais, como uma forma de possibilitar o aprofundamento e avanço nas formações profissionais, concretamente, no Brasil, ampliou-se esse entendimento, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. A autora ressalta que isso corresponde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação, assim, explica-nos:

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e

---

<sup>20</sup> Aquela que diz respeito aos cursos de especialização, que tem o objetivo de intensificar o domínio acadêmico-científico e técnico do profissional em determinada área do saber.

não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má- formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento dos profissionais no avanços, renovações e inovações de suas áreas... (GATTI, 2008, p.58)

De acordo com Gatti (2008), essa lógica compensatória que se colocou como principal papel da formação continuada, pode ser observada ao olharmos alguns dos programas de formação continuada implementados na segunda metade do anos 90.

A autora cita alguns programas, que consistem em cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais e estaduais de educação, os quais seguem essa lógica. Tais cursos visam a uma formação complementar dos professores em exercício, formação essa que deveria ter sido dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede. Trata-se de projetos elaborados sob a coordenação do poder público, oriundas de iniciativas estaduais, como as propostas do **PEC** (Programa de Educação Continuada, da Secretaria do Estado de São Paulo) e do **PROCAP** (Programa de Capacitação de Professores – Minas Gerais), as quais pretendem capacitar um grande número de docentes, em áreas como: Português, Geografia, História, Matemática.

Além dessas iniciativas estaduais, citadas por Gatti (2008), temos também aquelas propostas oriundas do poder público federal, representado pelo MEC e suas secretarias, entre elas: o Programa de Formação de Professores em Exercício (**PROFORMAÇÃO**), programa de formação a distância de professores, desenvolvido por iniciativa do MEC, oferecido em nível médio, com habilitação em magistério, inicialmente proposto para certificar professores leigos das regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país; o **Proinfantil**, que é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal, destinada a professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, realizado em parceria do Ministério da Educação com os estados e os municípios interessados; o **Pró-Licenciatura**, programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que

implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais.

Todos os esses programas citados estão sob a égide da Secretaria de Educação Básica, com o objetivo de promover a formação inicial dos professores em serviço, sem habilitação exigida. Além desses programas, a secretaria também coordena a proposta da REDE, programa foco de estudo nesse trabalho, a qual, segundo o documento que traz as orientações gerais desse projeto, foi pensada para fazer a necessária articulação entre formação inicial e continuada, nesse diz:

No contexto dessa política articulada o MEC propõe a efetivação de um sistema nacional de formação continuada que de sequência à formação inicial que vem sendo realizada pelas instituições de ensino superior e pelas secretarias de educação. A institucionalização da formação continuada, nas universidades e nos órgãos gestores da educação, é parte substantiva da melhoria da qualidade da educação básica no país e, por consequência da qualificação permanente do trabalho docente. Assim para que essa formação seja implementada e o desenvolvimento profissional dos professores seja efetivado, o MEC, em pareceria formalizada em convênio com universidades, constitui a Rede Nacional de Formação Continuada. (ORIENTAÇÕES GERAIS..., 2005, p.22).

As questões referentes à REDE serão apresentadas no tópico a seguir. Por ora, ainda é importante salientar que o MEC possui outras secretarias, que também têm propostas para a formação continuada de professores da educação básica, dentre essas outras iniciativas, uma que merece ser citada é a **UAB** (Universidade Aberta do Brasil) a qual tem como um dos seus principais objetivos, segundo informação constante no site do MEC: “ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.” (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 abr. 2008)

Outras ações do MEC voltadas para a formação continuada de professores da educação básica, sem ser os programas de formação inicial em serviço, antes mencionados, são: o **Gestar II** (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), o qual oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas, e é desenvolvido em parceria entre a SEB/MEC, instituições de ensino superior, sistemas públicos de ensino e entidades do campo educacional

(UNDIME E CONSED); o **Pró-Letramento** - Mobilização pela Qualidade da Educação, que é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Gatti (2008) destaca também as iniciativas nas políticas do governo para o aprimoramento de gestores, dentre essas, temos a atual proposta do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ofertado em nível de especialização (*lato sensu*), cujo objetivo é “contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social”, a fim de melhorar os índices educacionais das escolas e municípios atendidos. (Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 21 abr. 2009).

Sobre o impacto dessas ações, pode-se dizer que ainda não houve, por parte do governo, um investimento na avaliação dos resultados que essas têm produzido. Segundo Gatti (2008), de algumas das mais amplas iniciativas públicas, dispõe-se de avaliações externas, realizadas por universidades ou fundações, as quais mostram que, apesar dos problemas encontrados, há resultados interessantes revelados por análise de desempenho, por respostas a questionários, por entrevistas e estudos de caso realizados<sup>21</sup>.

Gatti (2008, p. 61-62) nos conta que, dessas avaliações, destacam-se a valorização para essas iniciativas públicas por parte dos cursistas, onde eles salientam: a gratuidade, o material impresso, vídeos ou livros doados como bons aspectos; o papel dos tutores, a oportunidade de contato por videoconferências com especialistas de grandes universidades, a oportunidade de troca com os pares nos momentos presenciais, também são tidos como pontos positivos. Já como pontos críticos, são ressaltados, em sua maior parte, aspectos infra-estruturais (condições físicas dos pólos de encontro, falhas no apoio alimentar e locomoção, não recebimento do material, em dia, etc.); em alguns casos aparecem problemas com tutores ou professores. Além disso, despontam também dificuldades na leitura de

---

<sup>21</sup> Como exemplo de estudo de caso, nesse sentido, encontrei, quando fazia minha pesquisa bibliográfica, a investigação de André (2008), em que a autora avalia o impacto do programa PROFORMAÇÃO.



textos e a consideração de que foi difícil para os alunos-professores articular teoria e prática.

Essas avaliações comentadas por Gatti são resultantes, principalmente, de estudos acadêmicos, e não de iniciativa do governo. Em grande parte, é partir de estudos realizados na academia que podemos ter uma ideia dos resultados das ações políticas no âmbito da formação continuada. E, como vimos, com a análise de trabalhos apresentados na Anped (2004-2008), a maioria dos estudos chegou a conclusões negativas sobre os resultados das ações, pois, de modo geral, essas apresentam-se de forma desarticulada, fragmentadas, considerando pouco ou nada os saberes dos professores, desconectadas com a realidade na qual eles estão inseridos, cuja expressão aparece, basicamente, na aquisição do diploma e não na melhoria efetiva da prática pedagógica.

### **2.3.3 O Programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**

Em junho de 2003, por meio da Portaria nº. 1403, o governo instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Tal iniciativa nasce aliada ao programa intitulado “Toda Criança Aprendendo”, o qual foi proposto, tendo em vista o fraco desempenho dos alunos detectados pelo SAEB (2001): 59% das crianças da 4ª série do Ensino Fundamental não adquiriram os conhecimentos e as competências básicas de leitura, e 52 % não adquiriram os conhecimentos matemáticos apropriados a essa faixa. O programa consistia num conjunto de políticas, cujo objetivo era reverter o quadro diagnosticado pela avaliação nacional.

Nessa portaria, descreve-se que o Sistema Nacional de Certificação e de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, compreenderia:

I - o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

II os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

III 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

O Exame Nacional de Certificação destinava-se a todos os educadores e tinha como objetivo a concessão do Certificado Nacional de Docência aos profissionais que obtivessem êxito. Tal exame deveria avaliar os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior. Os professores certificados receberiam a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, cuja concessão seria regulamentada por lei federal. A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação destinar-se-ia à ampliação dos meios de formação de professores e ao desenvolvimento de tecnologia educacional, com o objetivo de que todos os docentes, que tivessem interesse, pudessem obter o certificado nacional.

Nesse contexto, de maneira concomitante a essa proposta, o MEC lança o Edital N.º 01/2003 – SEIF/MEC, para o recebimento de propostas de universidades brasileiras que possuíssem ou tivessem interesse em constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino, visando à integração da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Continuada de Professores da Educação Básica, nos termos da portaria antes referida.

De acordo com Freitas (2003), as matrizes de competência construídas pela SEIF - Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e MEC, as quais serviriam como referencial para o Exame de Certificação Docente foram aprovadas em um polêmico encontro nacional onde as entidades puderam manifestar-se apenas ao final dos trabalhos e com severas críticas à proposta do exame de certificação. Relata a autora que, antecedido por encontros estaduais que recomendaram, em sua grande maioria, a discussão aprofundada da política de formação inicial e continuada e não meramente a certificação e suas matrizes de referência, o encontro nacional referendou as matrizes de competência sem qualquer discussão mais ampla com os professores, sistemas de ensino e instituições formadoras.

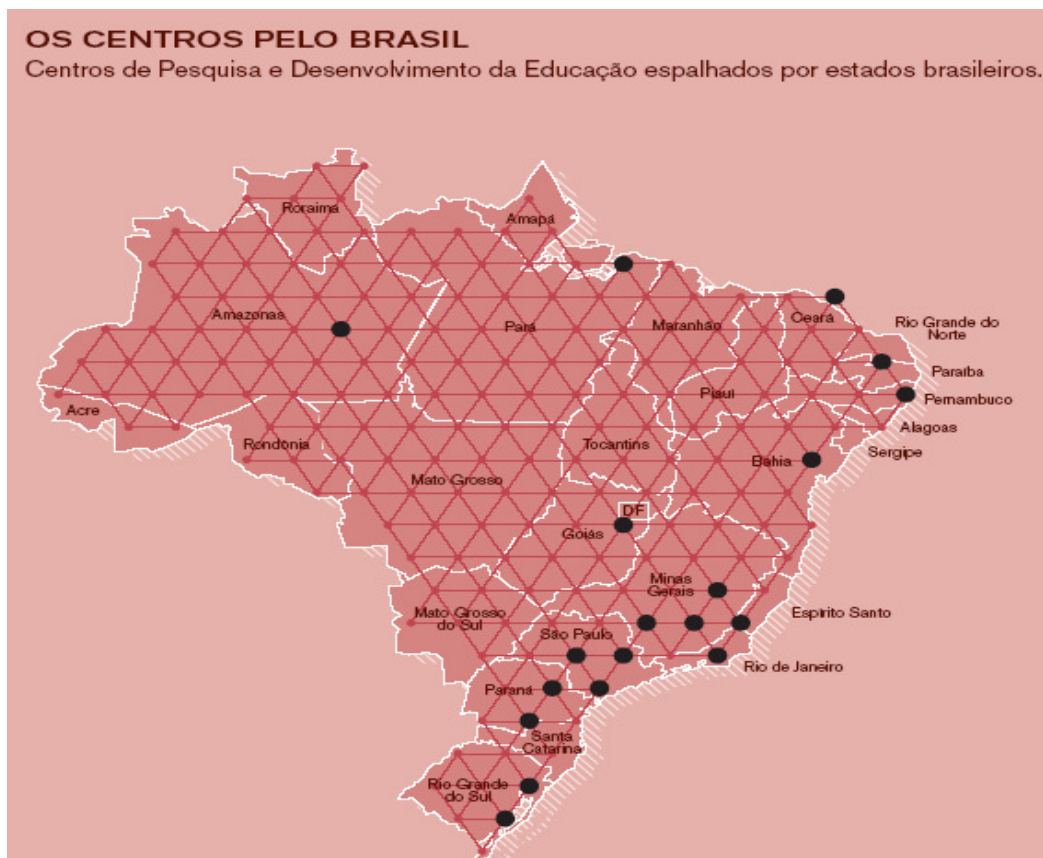
No entanto, a Portaria nº. 1403 sofreu fortes críticas por parte das entidades educacionais (ANFOPE, ANPED, entre outras), por adotar um exame *de certificação de professores*, como única forma de avaliação do desempenho de professores, baseado no modelo de competências. Essas críticas podem ser observadas, por exemplo, no documento *Formar ou certificar?* (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA

ESCOLA PÚBLICA, 2003), o qual traz, entre outros argumentos: que essa proposta segue uma lógica do ranqueamento, favorecendo o individualismo e a competição; que além de não levar em conta a dimensão coletiva do trabalho docente, desconsidera as diversidades regionais e locais e a necessidade de articular o trabalho do professor, o projeto político-pedagógico da unidade escolar e suas condições de realização, e a gestão do sistema de ensino em que se inserem o professor e a escola.

Com a pressão das entidades contrárias a essa proposta, a Secretaria acabou por realizar algumas flexões no projeto, apresentando as matrizes não como referências para o Exame de Certificação, mas como matrizes para a formação continuada, aproximando-se, assim, das entidades acadêmicas, a fim de construir consensos que lhe permitissem encaminhar a proposta por matrizes.

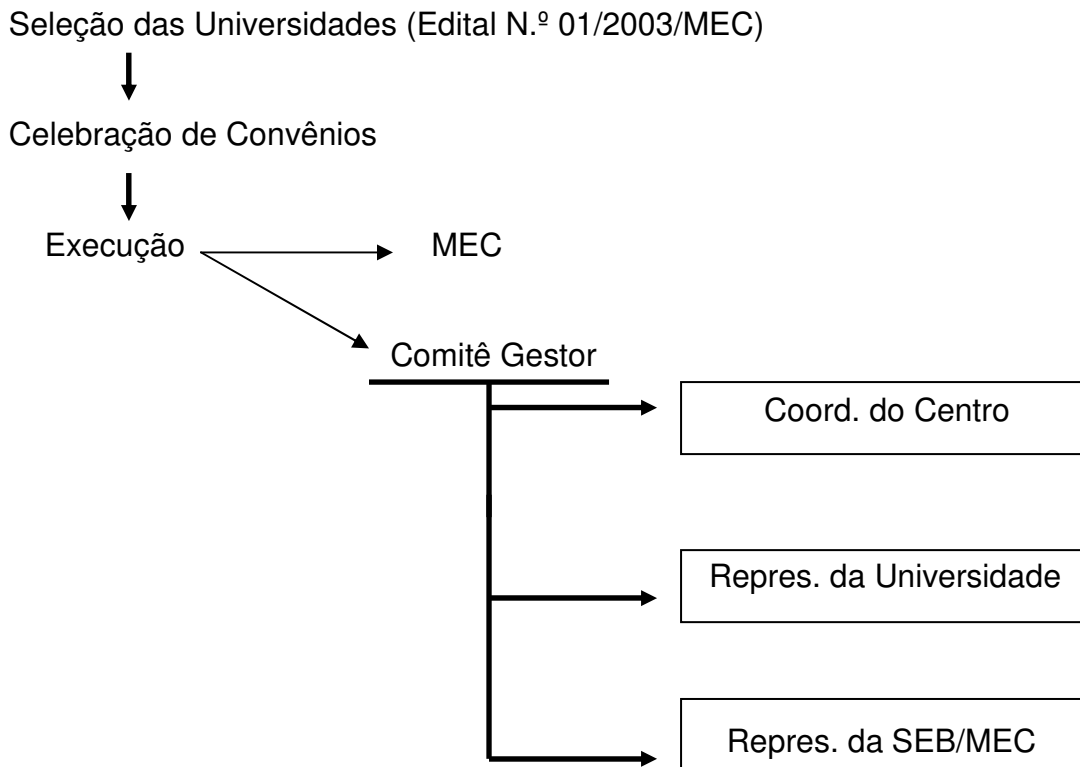
Assim, em maio de 2004, por meio da Portaria n.º 1179, que revoga a Portaria n.º 1403, o MEC define como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo deveria ser o de desenvolver tecnologia educacional e a ampliação de oferta de cursos e outros meios de formação docente.

Em 2005, como forma de operacionalização dessa política, o Ministério da Educação, em parceria formalizada em convênio com universidades, institui a **Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica**. As universidades já selecionadas pelo edital de 2003 permanecem, porém devendo atender aos termos da nova portaria. O MEC havia recebido 156 propostas das universidades e, entre elas, foram recomendados 19 projetos de Centros de Pesquisa, para atender as cinco áreas consideradas prioritárias pelo ministério, em função dos dados obtidos a partir do SAEB. A distribuição desses Centros pelo país pode ser observada no mapa a seguir:



**Figura 3** – Mapa de distribuição dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, integrantes REDE, da SEB/MEC. In: Catálogo 2006 – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)> Acesso em: 15 set. 2008.

No documento que traz as orientações gerais da REDE (2005), temos então, que o programa conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (universidades federais, estaduais e comunitárias responsáveis pela elaboração dos projetos), com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. No documento referido, encontramos o seguinte esquema, o qual apresenta como se deu a formação dos Centros:



Quanto ao número de Centros por área de especialidade e as universidades responsáveis, temos:

Área de Especialidade	Número de Centros	Universidades Responsáveis
Alfabetização e Linguagem	5	UnB UFMG UEPG UFPE UNICAMP
Educação Matemática e Científica	5	UFES UFPA UFRJ UNISINOS UNESP
Ensino de Ciências Humanas e Sociais	3	UFAM UFC PUC/MG
Artes e Educação Física	3	UFRN UFRGS PUC/SP
Gestão e Avaliação da Educação	3	UFBA UFJF UFPR
<b>Total</b>	<b>19</b>	

**Tabela 3** – Distribuição dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da REDE, por área de especialidade e universidades responsáveis.

As ações dos Centros apoiadas pelo MEC são assim descritas no edital N.º 01/2003- SEIF/MEC:

1. Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental<sup>22</sup>, a distância e semi-presenciais, incluindo a elaboração de material didáticos para a formação docente (livros, vídeos, softwares);
2. Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada;
3. Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidade de educação pública;
4. Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino.

Em síntese, de acordo com a proposta, estes Centros, articulados entre si e com outras IES, devem produzir materiais instrucionais e orientação para cursos a distâncias, semipresenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. A articulação entre as IES, para a realização da formação e produção do material didático, é um aspecto referido em vários momentos do documento, que traz as orientações gerais da REDE (2005), essa ênfase pode ser observada numa das passagens do texto, em que é explicitado o funcionamento da proposta, nessa diz: “Embora organizados por área de formação, é fundamental que cada Centro se articule com os demais, ou com grupos de trabalho dentro da própria Instituição, para atender a demanda de formação nas diferentes áreas e atingir a capilaridade que se espera da REDE” ( p.30).

Ainda sobre o funcionamento, no documento coloca-se que esse será implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. Para acionar os Centros, os SPE e as escolas devem definir um programa de formação e, independente da localização geográfica, os SPE poderão solicitar programas de formação em todas as áreas, recorrendo a qualquer um dos Centros. Ao MEC, cabe a coordenação do desenvolvimento desse programa, o suporte técnico-financeiro, o pedagógico e da efetividade do processo de

---

<sup>22</sup> É interessante destacar que, na prática, os Centros acabaram também atendendo professores do Ensino Médio, conforme informações da equipe do CAEF.

implementação, esse último aspecto corresponde ao monitoramento do efetivo cumprimento dos objetivos. O MEC propõe-se a realizar tal acompanhamento “por meio de instrumentos encaminhados aos atores envolvidos (Universidades, sistemas de ensino, escolas) e visitas, por amostragem, analisando o impacto na ação pedagógica e conseqüentemente na qualidade de ensino” (ORIENTAÇÕES GERAIS..., 2005, p. 34).

A questão do financiamento das ações é colocada da seguinte maneira:

A gratuidade dos cursos de formação continuada deve ser assegurada a professores, diretores e equipe gestora, por meio de recursos próprios dos sistemas e, também, se necessário, contar com o apoio financeiro das transferências operadas pelo MEC. (ORIENTAÇÕES GERAIS..., 2005, p. 31).

No que tange a forma como deve ser oferecido esses cursos, o MEC recomenda modalidade semipresencial como alternativa de ampliação das ações formadoras, em função dessas permitirem que os processos sejam realizados de forma mais rápida e atinjam um maior número de docentes, por serem mais flexíveis, não precisando ter horário fixos.

Há ainda recomendações destinadas aos SPE, para que facilitem os processos de formação, contribuindo para que esse se torne contínuo, entre elas estão: assegurar o tempo de formação, preferencialmente dentro da carga horária de trabalhos, porém sem prejudicar as 800 h com alunos; disponibilizar local de realização para as atividades de formação; e pessoa que se responsabilize pela articulação institucional (entre Secretaria de Educação/MEC/Centros/Escolas).

Dentre os objetivos da REDE está, principalmente: o de institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada, a partir do estreitamento dos laços entre a universidade e os sistemas de educação básica, entre a formação inicial e a formação continuada, entre os saberes e os fazeres no exercício da docência. Com isso, espera-se contribuir para qualificação docente e para o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional do professor, a fim de garantir a aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos.

Para implementar a REDE, o MEC teve como princípios norteadores:

- A formação continuada é uma exigência da formação profissional;
- A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico;

- A formação continuada ultrapassa propostas de cursos de atualização e treinamento;
- A formação para ser continuada deve integrar-se ao dia-a-dia da escola. (ORIENTAÇÕES GERAIS..., 2005, p. 29-25)

O documento aponta as condições necessárias para que tais princípios sejam atendidos, destacando as responsabilidades de cada ator envolvido nesse processo. No que tange às *escolas*, destaca-se que o envolvimento da equipe gestora é importante para o bom desenvolvimento de programas de formação continuada com amplo envolvimento dos profissionais da educação. *Quanto às Secretarias*, salienta que essas devem prever na carga horária do professor tempo para a formação, além de apoiar e acompanhar as atividades nas escolas. Já as *IES* devem oferecer recursos para a formação continuada, a partir do reconhecimento das necessidades, porém não de forma pontual, limitando-se a demanda, mas sim buscando estabelecer uma parceria de escuta mútua e prolongada.

O MEC pretende que, com a REDE:

a necessidade de articulação entre as Universidades e os Sistemas se concretize tanto no sentido de socializar o avanço do conhecimento produzidos na IES como no de visitar e ampliar suas teorias considerando, nesse processo, a profícua interlocução com os professores da rede pública de educação básica. (ORIENTAÇÕES GERAIS... 2005, p.26)

Ou seja, a intenção é que esses Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação busquem desenvolver ações contínuas, e propiciem o movimento da experiência e dos saberes, para que todos possam ganhar, fazendo parte de uma rede maior de intercâmbio.

#### **2.3.4 Sobre a relação entre universidade e formação continuada**

Vimos que a universidade tem sido crescentemente chamada a atuar em processos de formação continuada dos profissionais da educação, seja oferecendo vagas em seus cursos para professores em exercício, seja através de programas específicos de formação, por meio de parcerias com os sistemas de ensino público estadual ou municipais. E que tal modelo foi reafirmado em política recente (DECRETO 6.755 de 2009) e ações atuais (como o programa da REDE), em que essa instituição aparece como responsável pela execução/articulação entre os programas emanados do poder público federal e os SPE.



Segundo Ambrosetti e Ribeiro (2005), em um estudo apresentado na ANPEd, no qual fazem algumas reflexões sobre a universidade e a formação continuada, as formas de atuação das universidades têm sido orientadas por uma perspectiva que as coloca como instância produtora e divulgadora de conhecimentos às escolas e professores, que deveriam então se apropriar desses conhecimentos e utilizá-los na sua prática. Essa posição de superioridade que a universidade acaba assumindo, tem dificultado as relações entre a academia e os professores, fato que se observa em muitos programas de formação, (GATTI, 1992; CANDAU, 1996, apud AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005). Conforme veremos adiante, nessa dissertação, tal questão realmente é vista como um dos aspectos mais dificultadores nesses processos de formação continuada em parceria entre IES e Educação Básica.

Entretanto, de acordo com as autoras antes referidas, nos últimos anos, apesar dessa dificuldade, vêm se registrando avanços nessas relações, em parte pela própria ampliação da atuação das universidades nos processos de formação continuada, o que amplia também as oportunidades de convivência e conhecimento mútuos. Para Ambrosetti e Ribeiro, esse conhecimento, por sua vez, é favorecido pelo desenvolvimento das pesquisas em torno do saber docente, que buscam compreender os processos por meio dos quais os professores constroem seus conhecimentos (TARDIF, 2002) e pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado na formação de seus profissionais, tornando-se um local no qual os saberes podem ser produzidos e partilhados, num processo formativo permanente e integrado à prática docente (NÓVOA, 1995). As discussões sobre os saberes docentes, sobre a necessidade de desenvolver uma postura reflexiva sobre a prática, a fim de transformá-la, quando julgado necessário, serviram para salientar a necessidade de dar voz aos professores, reconhecendo-os como sujeitos de sua própria formação e portadores de um saber-fazer construído na docência.

Na pesquisa realizada por Ambrosetti e Ribeiro, em que as autoras buscaram identificar a percepção dos professores em relação ao próprio processo de formação e à atuação da Universidade nesse processo, essas ressaltam que a consciência de possuírem um saber construído no exercício docente e a possibilidade de dizerem esses saberes, num clima acolhedor, permitiu aos professores o estabelecimento de novas relações com os saberes teóricos, que passaram a ser entendidos como fontes de reflexão sobre a prática.

As autoras salientam que para que os professores sintam-se dessa maneira, é importante prever momentos que permitam a expressão de sentimentos e emoções, a manifestação lúdica, a brincadeira. Além disso, também apontam para a importância do exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, considerada não apenas como local de trabalho, mas também como espaço de formação profissional. Nesse sentido, defendem que:

Torna-se necessário pensar em percursos de formação nos quais as decisões sejam realmente compartilhadas e o controle das ações não esteja nas mãos de universidades e secretarias de educação, mas nos quais as escolas e professores participem das decisões, tornando-se protagonistas de sua própria formação. (AMBROSETTI & RIBEIRO, 2005, p.4)

Nesse sentido, os processos formativos precisam se constituir como espaços de interlocução em que formadores e professores em formação se percebam como parceiros possuidores de conhecimentos válidos. Isto é, conforme coloca Santos (2002), tendo essa percepção, não é possível aceitar programas que se sustentam sem instaurar uma reflexão coletiva sobre o seu planejamento, desenvolvimento e avaliação com os docentes participantes. Afinal, se o interesse é formar profissionais para democratizar a cultura e desenvolver indivíduos autônomos em sociedades mais justas e plurais, os programas não podem estruturar-se de forma a negar essa finalidade. Dessa maneira, é preciso, pois, romper com os modelos padronizados de formação, caracterizado pela fragmentação, o aligeiramento, por uma preocupação apenas de ordem instrumental e que não valoriza o saber docente.

Acredito que a universidade, conforme ressalta Rios (2003), por sua tradição na produção independente do saber, reúne condição privilegiada para contribuir com a elaboração de processos de formação de professores, que superem a ideia de que a formação possa ser realizada de forma massificada, por meio de ações desarticuladas, pontuais, as quais desconsideram o saber docente, mas é isso que acontece? Indagação semelhante faz Santos (2004), num estudo que realizou com universidades públicas e privadas do Rio de Janeiro, na qual buscou identificar as principais atividades desenvolvidas por essas instituições na formação continuada de professores: como se organizam, quais têm sido seus objetivos, o que orienta a implementação desses programas, de que forma os professores participam dessas atividades, foram seus principais questionamentos. Dentre as constatações da autora estão:

Nas universidades pesquisadas, a estruturação dos cursos se dá a partir de demandas externas, ou seja, a cada solicitação ou abertura de edital para a realização de cursos constitui-se uma equipe de professores para conceber e coordenar o projeto. A universidade estrutura-se para cada caso, sem consolidar uma instância permanente e com objetivos próprios destinados à formação continuada.

[...]

É possível notar uma ação clara de prestação de serviços, em que a universidade apenas aprimora as ações no intervalo entre uma demanda atendida e outra. Nesse contexto, predominantemente marcado pelo planejamento de cursos elaborados em função de contratos e editais, dificilmente poderíamos vislumbrar ações mais integradas ou mesmo mais consolidadas por parte da universidade. Como esses programas de formação emanados do poder público têm caráter descontínuo, o mesmo ocorre no âmbito da universidade, que dele espera a definição política e os recursos financeiros.

[...]

As políticas educacionais, embora pareçam demonstrar uma preocupação com a formação continuada do profissional docente, limitam-se a disponibilizar recursos para a realização de ações circunscritas a cursos de formação muitas vezes ligeiros com temáticas que consideram prioritárias, em detrimento do debate ampliado sobre uma formação que inclua idéias e propostas devidamente acordadas por representantes de todos os segmentos escolares, associadas a mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação das atividades executadas. O poder público mantém sua tradição centralizadora e antidemocrática ao impregnar a formação de professores de propostas em que os fins já vêm determinados. [...] Os relatos colhidos nesse estudo sugerem que estamos diante de uma universidade mais preocupada em angariar recursos do que com a efetividade de programas institucionais de formação. As propostas são frágeis e a universidade acaba repetindo a limitação tão reclamada da formação inicial. (SANTOS, 2004, p. 10- 14)

Além dessas considerações, Santos (2004, p.14) ainda ressalta que os processos de formação continuada existentes nessas universidades, não são avaliados, diz a autora: “A dimensão avaliativa dos projetos ou está em embrionário processo de elaboração ou sequer foi incluída no momento da formulação dos cursos oferecidos.”

Devido a esse conjunto de dificuldades encontradas, Santos (2004) alerta que é urgente que as universidades realizem uma maior reflexão e análise sobre os caminhos políticos e metodológicos com que vêm formulando suas propostas para a formação continuada de professores. Nesse sentido, é preciso que as universidades discutam os modelos, as dimensões e problemáticas que envolvem a formação continuada, buscando construir suas ações na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores. Coloco-me ao lado da autora quanto a essa preocupação, por isso, acredito que o estudo proposto para a

realização dessa dissertação, o qual está preocupado com o modo como uma instituição de ensino superior, enquanto participante de um programa do governo federal para a formação continuada de professores da educação básica, posiciona-se, isto é, que concepções, que práticas orientam sua ação, é relevante, na medida em que colabora para a reflexão sobre a atuação dos centros formadores de professores na formação continuada dos docentes. Tal reflexão possibilita pensarmos de que maneira as universidades podem contribuir para desenvolvimento profissional do professor e não apenas para a certificação desse.

Além disso, é imprescindível, também, que os processos de formação elaborados pelas universidades tenham a perspectiva de continuidade, de acompanhamento, pois de outra forma acabam por se tornar apenas ações isoladas, pontuais, que pouco contribuem para a melhoria da prática pedagógica. Isso ocorrendo, permitirá que o formador da universidade deixe de desempenhar um papel de transmissor de conhecimentos, tornando-se um parceiro, alguém que ajuda e apóia os professores no seu processo de formação e autoformação. Essa não é uma tarefa fácil e traz aos docentes da universidade inúmeros questionamentos. Trata-se, como observa Gatti (1992) apud Ambrosetti e Ribeiro (2005, p.5) de:

[...] preparar a universidade para desempenhar o papel que corresponde a suas características – o de realizar pesquisas educacionais e didáticas, estudar modelos alternativos de formação, preocupar-se com a formação dos formadores etc. – porém alterando substantivamente seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para dentro do *campus* como indo às suas regiões e locais de trabalho.

No entanto, estou de acordo com o pensamento de Ambrosetti e Ribeiro (2005, p.5-6), as quais acreditam que, não obstante as dificuldades envolvidas nessa empreitada, o diálogo entre a universidade e os sistemas públicos de ensino básico, pode:

constituir uma oportunidade de reflexão sobre as práticas educativas da própria Universidade, tornando-se um processo fertilizador do ensino, da pesquisa e da extensão na instituição. O contato mais próximo com as escolas e professores da educação básica pode ser o caminho que levará a Universidade, do atual foco na formação inicial para uma atuação articulada entre formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, da pesquisa sobre os professores para a pesquisa com os professores.

Ou seja, essa parceria pode ser extremamente profícua, para ambos os lados, não só a escola pode se beneficiar com o conhecimento acumulado nas

universidades, mas também, essa pode rever suas práticas de formação, a partir do contato com a realidade da sala de aula, com os saberes construídos por esses professores que lá estão. Essa possibilidade de aprendizagem que se abre à universidade é valiosa para que essa reveja suas práticas, suas concepções de formação, o que permite melhorá-las, contribuindo, assim, para uma melhora da prática pedagógica dos professores da educação básica. Como vemos, nesse sentido, o processo de melhoria, não acontece apenas num nível de formação, mas em todos eles, o que resulta na melhoria da qualidade da educação como um todo.

## 2.4 A PERCEPÇÃO DOS EXECUTORES DAS AÇÕES EMANADAS DO GOVERNO FEDERAL: o que diz a equipe do CAEF/UFRGS sobre a proposta da REDE?

Uma das questões colocada aos entrevistados da equipe do CAEF, dizia respeito ao posicionamento desses frente à proposta da REDE, na qual são responsáveis pela execução. A intenção foi verificar a avaliação que faziam do da proposta (aspectos positivos e aspecto negativos) e como lidavam com as questões avaliadas.

### 2.4.1 A articulação entre SPE e universidades

Todos os entrevistados avaliaram de maneira positiva a proposta, destacando aspectos semelhantes. Entre os pontos positivos salientados, um deles foi a aproximação entre universidade, SPE e escolas, que o programa possibilitou:

*“Foi e é uma iniciativa de grande valor, que se os municípios e os sistemas de ensino souberem aproveitar, meu Deus, assim... É a chance que as instituições de ensino reclamavam para se inserirem nos sistemas e aproximarem a teoria da prática...” (P. Form./Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA)<sup>23</sup>*

*“[...] tínhamos que quebrar toda uma mentalidade, um preconceito: nos Sistemas, o professor de classe, assim de sala de aula normal, tinha verdadeiro pavor, desprezo, raiva, mágoa, com relação à arrogância das universidades, que, segundo eles, se achavam os conhecedores. Então, se percebia uma hostilidade muito grande. Em contrapartida, a Universidade tendia mesmo a achar que ninguém sabia nada nos Sistemas. Então, tivemos todo um trabalho de mostrar que existe conhecimento acumulado na escola, e que também*

---

<sup>23</sup> A transcrição das falas dos entrevistados será sempre apresenta de maneira destacada em relação ao texto anterior e posterior, com fonte diferenciada da usada no resto do corpo do trabalho, entre aspas e em estilo itálico.

*existe conhecimento acumulado na universidade. E que os dois precisam andar juntos, em favor do interesse comum da educação no Brasil! Sendo assim, só conseguir fazer com que as pessoas rompessem com esses tantos anos de ressentimentos mútuos e de desprezo recíprocos, enfim, com todas essas barreiras, só isso, foi um trabalho maravilhoso que a gente fez.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES)*

Essa “barreira” existente entre as escolas, os SPE e a universidade, da qual fala a coordenadora do Centro, tem como base as ideias de separação entre produção e transmissão do conhecimento, isto é, entre teoria e prática e de hierarquização do saber. Trata-se de uma concepção em que a universidade ocupa o lugar de detentora do conhecimento, soberano e absoluto e a educação básica, a escola, o local de aplicação do conhecimento por ela produzido. Aí temos duas questões: uma diz respeito à profissão docente, ao modo como é organizado o grupo que compõe essa comunidade de profissionais e outra relacionada ao modelo de universidade.

Conforme comenta Contreras (2002, p.62), ao discorrer sobre a retórica do profissionalismo nas profissões, em especial, na profissão docente:

Embora determinados grupos possam fazer parte de um mesmo campo cognitivo especializado, nem todos os membros têm o mesmo domínio, nem o mesmo reconhecimento em relação a esse conhecimento que compartilham, senão que no interior dessas comunidades, há divisões, estratificações e hierarquias.

E, no caso do ensino, salienta o autor, tal hierarquização é uma realidade ainda mais evidente, pois parece haver uma fratura entre os que possuem um conhecimento reconhecido e uma legitimação científica sobre a docência, por um lado, e os professores (não-universitários), por outro. De acordo com Contreras (2002), em princípio, isso teria um explicação relacionada com a própria história dos sistemas educativos: conforme foram sendo desenvolvidas práticas institucionalizadas da educação, surgiram corpos administrativos de controle sobre a atuação dos professores e se institucionalizou sua formação para controlar as características sob as quais desenvolveriam seu trabalho.

A formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado. Nesse sentido, os professores, aqueles lá da escola, acabam por ocupar uma posição subordinada na “comunidade discursiva” (LARSON, 1989 *apud* CONTRERAS, 2002) da educação, quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem

como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional. Os professores não-universitários são vistos com consumidores e executores dos conhecimentos e propostas desse grupo.

Além dessa questão da hierarquização do saber, há também o modelo de universidade, a relação que a universidade tem com a formação de professores. Segundo Menezes (1986, p. 120), referindo-se às instituições públicas de ensino superior: “a Universidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz’”. Para o autor, a pesquisa aplicada e a formação de professores precisam ser vistas como as principais funções dessa instituição, caso contrário sua contribuição para construção democrática do país será ínfima. Sobre essas questões destacadas por Menezes, Candau (1998), comenta que, no caso da formação de professores, ela é especialmente adequada para determinadas universidades. De acordo com a autora, considerando as universidades brasileiras, algumas apresentam um modelo em que a pesquisa e a pós-graduação são particularmente enfatizadas.

Candau explica que, geralmente, tratam-se instituições situadas em grandes centros e possuem um corpo docente com elevado número de professores doutores em tempo integral. A preocupação pela produção científica e o envolvimento com a pesquisa e pós-graduação consomem a maior parte do tempo e interesse docente. Quanto às demais atividades e tarefas a serem realizadas pelos professores, estão de alguma forma subordinadas a esse interesse “maior”. Nesse contexto, o interesse pela formação de professores termina sendo uma questão marginal.

A instituição onde se localiza o CAEF parece operar com essa lógica, como podemos observar na fala da coordenadora do Centro, que ao comentar sobre papel da universidade na formação continuada dos professores da educação básica, sobre as dificuldades encontradas dentro da instituição para dar conta desse processo salienta que:

*“[...] verificamos que são bem poucos os professores universitários que estão dispostos a atender a questão da formação continuada de professores da educação básica. Principalmente se para isto tiverem que se deslocar até lá, onde eles estão. Não são mesmo muitos os que estão dispostos a compreender os cursos de licenciatura com a seriedade e a honradez devida, pois sempre parece que o curso de licenciatura é “coisa menor”. De fato, não são muitos os professores que têm compreensão da grandeza, da importância de um curso de licenciatura.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES)*

Essa realidade em que a preocupação com a formação de professores aparece como algo menor, acaba por evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores, corroborando para reforçar a hierarquização no ensino, antes comentada, e a distância da universidade em relação à sociedade. Um dos resultados dessas ideias e modelos é essa relação conflitante, de rejeição, entre os professores dos SPE e as universidades, destacada pela coordenadora do CAEF. A superação desse pensamento implica não somente em reconhecer que a formação de professores é uma tarefa fundamental da universidade, como também romper com a percepção de que o conhecimento produzido por essa é o único, e trabalhar com a ideia de que os professores dos SPE também produzem conhecimento, no cotidiano das suas ações.

Essa articulação entre universidades e SPE deveria ser o eixo-base da formação docente tanto inicial quanto continuada. Mas isso requer mais do que uma lei que determine que a articulação entre teoria e prática, nos cursos de licenciatura, e de aperfeiçoamento seja algo que deva estar presente na globalidade do curso e não reduzida a ações e momentos fragmentados e isolados. Como podemos observar, a partir da fala da coordenadora do CAEF e das discussões dos autores referidos, é preciso, pois, que haja uma mudança de mentalidade da universidade, dos professores formadores dessa instituição, de uma postura de soberania, para uma postura de parceria.

A proposta da REDE, como bem destacam os participantes do CAEF, pode ser uma possibilidade de que isso aconteça, já que busca essa articulação entre o saberes produzidos nas universidades e os saberes produzidos nas escolas. Trata-se de uma oportunidade de aprendizagem mútua, extremamente valorizada pelos membros que compõem o Centro em estudo:

*“[...] o que me encantou no projeto da REDE em si foi justamente essa proposta de qualificação da educação, de nos dá oportunidade, de pessoas que saíram da graduação e estavam entrando no mestrado, de fazer um trabalho prático de modificação do quadro da educação brasileira, isso foi o que me encantou no trabalho aqui. [...] Então, isso que me encantou no projeto, que o projeto da REDE ele permite isso, ele é focado justamente nisso, na construção de centros, que trabalham na formação continuada dos professores, diretamente com os professores, diretamente nessa ação com a prática, qualificando o trabalho deles”.* (P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA).



*“Então, existem dois momentos até agora (eu já dei 11 cursos por todo o Brasil, só neste projeto), dois momentos que a gente percebe dentro dos municípios: um antes de nós; e um depois de nós. Porque sempre existe uma transformação por essa intervenção. Tudo isso nos remete à questão ecológica, desse transformar e ser transformado pelo ambiente. Tanto a gente que vai lá está sempre se transformando e se adequando ao contexto, como os alunos também estão sendo transformados e revendo sua própria prática. Também quando a gente está virtualmente presente, e o tempo inteiro, nas 20 horas a distância, discutindo com todo Brasil, isso é fantástico!” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Essas falas demonstram o quão profícua pode ser essa parceria para ambos os lados: universidades e educação básica. É essa visão que deve ser alimentada, para que ocorram transformações não só na prática dos professores da educação básica, mas também na prática e atuação das universidades.

Mas além dessa barreira, há muitas outras, talvez não tão difíceis de serem superadas, mas que também atrapalham o andamento do todo, como a dificuldade, sobre o entendimento quanto ao financiamento dessas ações. Os municípios compreendiam que se era o MEC que estava responsável pelo programa, caberia à União pagar por qualquer custo, no entanto, a verba disponibilizada pelo MEC para o programa da REDE não era o suficiente, sendo necessário o município arcar com alguma despesa. O governo entendia que esse dinheiro deveria vir do valor recebido pelos estados e municípios via Fundeb, o qual é resultante dos 25% do total de arrecadação de impostos, feito por cada município e estado. Mas o que acabou ocorrendo, conforme nos explica um dos entrevistados, é que:

*“[...] cada sistema de ensino, pelo que eu conheço de toda a minha experiência, já tinha os seus convidados, e ficaram na defensiva. Basicamente porque eles achavam, na época dos Centros da REDE, que eles tinham que pagar as horas do professor. Eles sabiam que o MEC disponibilizava as viagens, as passagens e tudo; mas eles tinham que pagar as horas do professor e, como a verba vinha do governo, vinha do MEC, eles não queriam pagar para nós; mas pagavam para uma empresa particular, que muitas vezes até meio fantasma, volátil, era, no sentido, assim... que sempre era assim: não tinha uma continuidade. [...] E quando surgiu o Centro, eu achei: é a saída! Mas muitos dos municípios não acreditaram; tanto é, que nós até devolvemos dinheiro para o MEC, de cursos que não conseguimos dar. Felizmente, poucos; mas ainda assim um absurdo!” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

O fato é que o MEC elaborou e pôs em prática uma política de formação continuada sem discuti-la, de maneira mais aprofundada, com aqueles que seriam seus receptores. Não estava claro para os municípios o papel da REDE, conforme poderemos observar na fala da coordenadora do CAEF, a seguir. Esses não tinham conseguido captar, de fato, a proposta do MEC, que era a de, alguma forma, exercer

um maior controle sobre esse âmbito de formação dos professores. O MEC acreditava que fazer isso, por meio da universidade, seria uma tarefa “fácil”, mas como vimos, por questões históricas relacionadas à hierarquização do saber no ensino, ao modelo de universidade, e também em função de aspectos operacionais, como o financiamento das ações, questões que o MEC desconhecia (ou ignorou) essa inserção e articulação não se deu com tanta facilidade.

É importante destacar que a resistência por parte dos SPE, além de estar relacionada às questões antes comentadas, também esteve ligada ao fato de que os SPE, em virtude das exigências que a LDB/96 colocou quanto à formação continuada dos professores, já haviam criado suas propostas, suas próprias soluções. Nesse sentido, esse também foi um dos motivos para que, num primeiro momento, a proposta do MEC não tenha sido bem vista, não tendo a aceitação esperada, por parte dos municípios:

*“[...] quando o edital saiu, causou uma polêmica enorme nas soluções que as prefeituras, bem ou mal, já tinham encontrado para as mesmas. Algumas, muito sérias, outras, infelizmente, nem tanto. Que é justamente a parte do “nem tanto” que preocupava o MEC. Bem, mas enfim, isso causou muita polêmica, até que a REDE conseguiu começar. Nós, coordenadores da Rede, fomos tratados como vendedores de serviços. Para os Sistemas, a gente era mais um que se apresentava pra vender serviços para prefeitura. Eu cansei de ser tratada muito mal, porque não havia entre os gestores a compreensão de qual era o papel da REDE e muito menos o nosso. E tanto, que esse papel foi sendo aos poucos mais bem compreendido, mas ainda assim não conseguiu se efetivar plenamente nos quatro anos de implementação da REDE. (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

O que acontece é que com a multiplicação das propostas de formação continuada ocorrida, principalmente, após a LDB/96, o governo passou a preocupar-se quanto à criteriosidade, à credibilidade, enfim, quanto à qualidade desses cursos. Sabia-se que existiam boas iniciativas por parte dos SPE, de acordo com Gatti (2008), alguns administradores já vinham tomando medidas para tentar garantir certa qualidade, com estabelecimento de critérios em editais e resoluções executivas, para as instituições que se responsabilizariam pelos trabalhos, investindo nas mais credenciadas, com financiamento de avaliações externas para acompanhamento das ações formativas nessa modalidade ou estruturando seus próprios quadros.

Por outro lado, o MEC estava preocupado com aquelas iniciativas não tão comprometidas, e que acabavam por oferecer somente uma certificação, não

contribuindo efetivamente para a qualificação profissional e melhoria da prática pedagógica. Ou, pode-se pensar também, que o governo está preocupado muito mais em exercer um maior controle sobre esse tipo de formação, visando adequá-la à lógica com a qual trabalha que, como vimos, está baseada na redução da formação ao caráter técnico- profissionalizante, ao conceito de competitividade e à avaliação, visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo. (FREITAS, 2003). Nesse sentido, trabalhando com um conceito de qualidade que tem como referência uma visão utilitarista e instrumental, onde qualidade é medida por indicadores padronizados, cujo foco principal é avaliar as competência e habilidades técnicas-metodológicas dos sujeitos. Numa das falas dos entrevistados podemos inferir que, talvez, isso tenha o seu fundo de verdade, pois um dos entrevistados, ao falar do papel da formação continuada no desenvolvimento profissional do professores, ressalta que a intenção do Centro é fazer com os professores responsabilizem-se por sua formação, construam uma consciência sobre a importância disso para a qualificação da sua prática, em contrapartida para o MEC:

*“O importante são os números, desde o Centro, até agora, o importante é mostrar que nós estamos com um número “X” de professores sendo formados. O que nos cobram são números, nunca nos cobraram qualidade de curso. (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Apesar de estarem cientes de que, talvez, a preocupação do MEC não esteja tão centrada na qualidade efetiva dos processos de formação, e sim nos resultados numéricos, e no controle da certificação, via uma avaliação do desempenho que mede apenas produtos finais, por meio de avaliações massificadas, os entrevistados do CAEF manifestam-se favoráveis quanto à necessidade de haver um controle das propostas de formação continuada e de ter as IES na condução desses processos, pois isso garantiria maiores chances de qualidade e de continuidade das ações:

*“Hoje, ainda, qualquer iniciativa ou profissional “autoqualificado” como formador sai dando cursinhos de qualificação, de formação continuada, emitindo certificados. Não tem mecanismos, ainda, suficientemente fortes para acompanhar esses processos. Então, esse é que é o problema: qualquer um se acha professor, qualquer um se acha formador de professor e, bom, um processo desse tipo, evidentemente, falar em certificação, não faz muito sentido. Agora, o que eu verifico? Que ao longo dos últimos anos, isso está se transformando num processo cada vez mais claro: começam a existir mecanismos efetivos*

*de acompanhamento desses cursos. E tudo começou, ou melhor, virou tema geral, com a REDE!” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

A professora coordenadora do Centro considera positivo esse processo de avaliação, pois ela acredita que isso oferece possibilidades de saber da qualidade da formação que está sendo oferecida, no entanto, destaca que há problemas quanto a esse acompanhamento, pois admite que mesmo uma das ideias da REDE ser a de garantir resultados de qualidade, isto é, que ações resultassem em inovações positivas na prática educativas, num primeiro momento, devido à dificuldade de inserção nos SPE, a verificação disso, isto é, o acompanhamento não pode ser feito.

#### **2.4.2 A articulação dos Centros**

Apenas um dos entrevistados destacou algo que considerou pouco produtivo na proposta da REDE. Essa questão disse respeito à divisão dos Centros por área, que acabou por propiciar uma articulação somente entre os Centros da mesma especialidade, não havendo, por exemplo, parcerias, trocas constantes entre um centro responsável pela Alfabetização e Linguagem e o centro responsável pela área de Artes e Educação Física. Para a entrevistada que destacou esse aspecto, isso se deve à própria maneira como o MEC propôs o projeto:

*“Eu acho que assim, dentro da própria política do MEC, o MEC criou cinco tipos de centro de formação continuada: alfabetização, Artes e Educação Física, e tal, e eu acho que essa compartimentação é prejudicial, porque eu vejo que Artes e Educação Física teriam uma contribuição muito grande para a alfabetização. Existe um grupo de professores de Artes e Educação Física que se rebelam contra isso, porque existe a especificidade da Artes e a especificidade da Educação Física, que eu não nego essa questão, mas mesmo o professor de Artes, fazendo o seu trabalho de Artes, e o de Educação Física, fazendo o seu trabalho de Educação Física, uma discussão como setor de alfabetização traria um enriquecimento para aula de todos os três, digamos assim. Então, eu acho que essa compartimentação dos setores do MEC, dos centros em si, que não é bom. Não tem uma inter-relação um centro com o outro: o Centro de Matemática e Ciências, só conversa com o Centro de Matemática e Ciências, o de alfabetização, só com os outros centros de alfabetização, o de Artes, com os outros de Artes. Então, eu sinto que falta isso, falta uma interdisciplinaridade, mas na hora de se estabelecer uma política já se estabelece uma política dividida, então é um contra-senso, nesse sentido”. (P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA).*

Embora a entrevistada destaque o MEC, como possível responsável por essa compartimentação, por outro lado, não podemos esquecer que, durante todo o documento, que traz as orientações gerais para a constituição da REDE, enfatiza-se a necessidade de articulação entre os Centros, para as ações de formação continuada, retomo aqui um trecho antes citado: “Embora organizados por área de formação, é fundamental que cada Centro se articule com os demais, ou com grupos de trabalho dentro da própria Instituição, para atender a demanda de formação nas diferentes áreas e atingir a capilaridade que se espera da REDE” (BRASIL, 2005, p.30). Assim, é possível dizer que o fato dos Centros de diferentes especialidades não terem estabelecido relações de parceria, está muito mais relacionado à posição que cada universidade assumiu, do que a proposta do MEC estar dividida em áreas. No caso do CAEF, houve uma preocupação nesse sentido, tanto que foi em função disso que a professora que levanta tal questão, foi convidada pela coordenadora do CAEF, para fazer parte do Centro, isto é, buscou parcerias dentro da própria instituição, o trecho a seguir demonstra como isso aconteceu e o que impulsionou a busca por essa parceria:

*“Eu conheci a professora [cita o nome da coord. do CAE] através de um projeto que nós fazíamos pelo Instituto Ayrton Senna, que era o Projeto Quero-quero, que reunia professores de Educação Física, Música, Artes e Pedagogia. E foi nessa época que nós começamos a trabalhar juntas [...] e vimos que nós tínhamos bastante afinidade...Pelo menos a nossa filosofia de trabalho era muito semelhante. Quando surgiu, então, esse projeto para a formação continuada, e Helena fez o projeto e perguntou se eu gostaria de participar, como meu foco de interesse é alfabetização: aprendizagem da leitura e da escrita, eu achei que Artes e Educação Física eram um bom caminho pra se chegar a uma alfabetização mais ampla. Então, eu decidi entrar no CAEF, com esse objetivo de ter subsídios, de trabalhar com pessoas ligadas à área artística, para desenvolver um projeto de alfabetização na realidade.” (P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA).*

Candau (1998) discute essa questão da interdisciplinaridade, porém no âmbito das licenciaturas, isto é, da formação inicial dos professores, destacando que apesar de ser afirmada sua necessidade é constatada a sua ausência. Isso nos dá uma pista para compreender por que o mesmo ocorre na formação continuada, afinal, se nas licenciaturas enfrentamos tal problema porque o mesmo não ocorreria no âmbito da formação continuada, uma vez que estamos falando da mesma instituição: a universidade? A interdisciplinaridade é um termo que admite diferentes conceituações, em seu texto, Candau traz a definição de Barrega (1972, p. 25-26), o qual diz que a interdisciplinaridade supõe a:

[...] interação entre duas ou mais disciplinas diferentes. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua na organização dos conceitos básicos, da metodologia, procedimentos, epistemologia, terminologia, 'data', e organização da pesquisa e do ensino num campo amplo do saber. Um grupo interdisciplinar consiste em pessoas formadas em diferentes campos do conhecimento (disciplinas) com diferentes conceitos, métodos, 'data' e termos, organizadas num esforço conjunto, num problema comum, com contínua intercomunicação entre elas.

Entre as inúmeras dificuldades encontradas pelas universidades para o desenvolvimento de atividades de caráter interdisciplinar, Candau cita tendo como referência Gusdorf (apud JAPIASSU, 1976, p.94-95), quatro tipos:

- a) o epistemológico: decorrente do enclausuramento auto-suficiente de cada especialista no espaço-limite do seu campo de especialização;
- b) o institucional: cada disciplina nova consagra, por via administrativa, sua separação do saber em seu conjunto, dificultando assim a intercomunicação entre os diversos espaços do conhecimento humano, ao mesmo tempo que favorecendo a consolidação da situação adquirida;
- c) o psicossociológico: como consequência da preocupação pela defesa do próprio campo de especialização, uma vez que, tanto a compartimentalização do conhecimento em áreas estanques, quanto a hermética divisão dos vários setores administrativos ligados àquela compartimentalização, facilitam a busca de poder e domínio
- d) a cultural: a dissociação das disciplinas agravadas pela separação existente, tanto entre as diferentes áreas culturais e suas mentalidades particulares, quanto entre as linguagens e as tradições.

Esses obstáculos atrapalham a consolidação de condições para que a prática da interdisciplinaridade possa realizar-se, como: um tipo de trabalho universitário que estimule a intercomunicação e colaboração entre diferentes departamentos, entre diferentes centros e setores da instituição. (CANDAU, 1998, p.43).

Esses mesmo problemas que dificultam a construção de uma postura interdisciplinar nas licenciaturas aparecem no momento da elaboração das ações de formação continuada, dentro de uma proposta como a da REDE. Há uma dificuldade de comunicação, intercâmbio dentro das instituições, o que complica o estabelecimento de articulações internas e externas. No fim das contas, a REDE está propondo uma nova forma de relação entre as diferentes áreas, porém, desconsiderando que a própria maneira como está organizada a universidade,

dividida em departamentos, não contribui para que isso aconteça. Nesse sentido, mais uma vez, o MEC desconsiderou ou não pensou em questões fundamentais quanto à organização das IES, ao modelo em que essas estão baseadas, que viriam a atrapalhar a prática da proposta na maneira como havia sido pensada. Todavia, isso serve para que tais aspectos sejam repensados, e suas origens investigadas. Ao olharmos mais de perto, vimos que o problema da compartimentalização das áreas não está na proposta do MEC, mas sim na maneira como as próprias instituições universitárias lidam com essa questão.

### **2.4.3 Institucionalização da Formação Continuada:** garantia de continuidade das propostas?

A possibilidade de continuidade das ações de formação foi também um dos pontos salientados como aspecto positivo do projeto da REDE, conforme já se pôde notar nas falas destacadas no tópico 2.4.1, cujo objetivo é institucionalização da formação continuada. Avaliou-se que a institucionalização da formação continuada criou condições para que as ações deixassem de ser desarticuladas, pontuais, descontínuas, como vemos na fala a seguir:

*“Quando se apresentou uma formação de professores pelo CAEF, eu achei fantástico. Assim, porque como eu já tinha atuado várias vezes, pela minha instituição e também já tinha sido contratada pra trabalhar com a formação de professores por empresas particulares, que se formavam, iam lá nos municípios, ofereciam um trabalho, cobravam um tanto e, depois, se desfaziam, não continuavam o trabalho. Isso acontecia porque os municípios eram obrigados, a oferecer essa formação continuada. Então, o que acontecia? A gente ia lá, dava o curso e depois não tinha um apoio, não tinha um acompanhamento. Então, quando eu vi a proposta do CAEF, que era como um centro... Meu Deus! É isso, é isso que tem que ser regulamentado, regularizado, uma continuidade! E séria.” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Nos estudos realizados pela academia sobre os processos de formação continuada, vimos que essa questão da descontinuidade das propostas é um dos fatores destacados como aspecto que dificulta o alcance de resultados positivos, de efetiva melhoria da qualidade da prática pedagógica, uma vez que não há um acompanhamento, uma preocupação em dar suporte para que os professores consigam implantar inovações em suas práticas. Nesse sentido, a proposta da REDE pode ser vista como algo que vem para romper com essa lógica, no entanto, as mudanças no cenário político podem comprometer essa possibilidade, conforme destaca a coordenadora do CAEF:

*“O edital de 2003 se referia a uma REDE que se implantaria em quatro anos, só depois, se sairia trabalhando normalmente. Só que acabaram os quatros dessa fase, e mudou o cenário. A formação continuada de professores, naquele tempo, era pensava dentro da SEB, com essa Rede Nacional, formada por 20 universidades, que buscariam parcerias e construiriam parcerias com os sistemas públicos e as universidades...” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

O que mudou agora? Não sabemos exatamente ao certo, mas o fato é que um novo edital da REDE, que estava previsto para 2008, não saiu até hoje, meados de 2009. Embora alguns centros que compunham a REDE, como o CAEF, ainda continuem a desenvolver cursos de formação continuada em parceria com o MEC e os SPE, porém agora no âmbito da chamada Demanda PAR<sup>24</sup>. Portanto, o programa da REDE acabou em 2008, mas grande parte dos Centros continuaram funcionando, na mesma perspectiva de organização prevista para a execução desse programa, atendendo a uma nova demanda. O que parece estar modificando é a política e não exatamente o modelo.

A partir de 2007, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), onde puderam refletir suas necessidades e aspirações, em termos de ações, demandas, prioridades e metodologias, visando assegurar a formação exigida na LDB para todos os professores que atuam na educação básica. Os Planejamentos Estratégicos foram aprimorados com o Decreto 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração da União com os estados, Distrito Federal e municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais.

Segundo informações presentes no site da Plataforma Freire, o Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas

---

<sup>24</sup> O PAR (Plano de Ações Articuladas) está relacionado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. Entre os elementos constitutivos do PAR está a Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar. (Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>> Acesso em: 21 abr. 2009). Para atender a essa demanda gerada pelo PAR, o MEC chamou algumas das universidades que compunham a REDE.



públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 Instituições Públicas de Educação Superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. Por meio deste Plano, o docente sem formação adequada poderá se graduar nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação, de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação, e de Formação Pedagógica, para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da educação básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício das escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. O professor fará sua inscrição nos cursos por meio de um sistema desenvolvido pelo MEC denominado Plataforma Paulo Freire. (Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 5 dez. 2009).

Na coletiva de imprensa sobre a Plataforma Freire, em que participaram João Carlos Teatini (Diretor de Educação Básica da CAPES), Maria do Pilar Lacerda (Secretária de Educação Básica) e Carlos Bielschowsky (Secretário de Educação à Distância) e o Ministro Fernando Haddad, concedida em 15/10/2009, temos algumas pistas que podem indicar como ficará a questão da formação continuada de professores da educação básica. Segundo a secretária de Educação Básica, Maria do Pilar Lacerda, a Plataforma Freire será o grande *lócus* de oferta de toda a formação. A disponibilização da formação continuada será feita em função do levantamento realizado pelos municípios, dentro do Plano de Ações Articuladas. A disponibilização dos cursos para formação continuada iniciaria em 1/11/09. Serão cursos de 40 a 300 horas. A secretária menciona a REDE, dizendo que essa será responsável pelos cursos de atualização.

A partir dessas informações, o que se pode inferir é que o MEC continuará com a ideia de institucionalizar a formação continuada de professores, por meio de parcerias com as universidades (principalmente as públicas) e o SPE, todavia dentro de outra política, mais abrangente, cotando com um número maior de universidades, a fim de alcançar um maior número de professores. Por enquanto, são muitos os questionamentos: serão todas as universidades, que hoje compõem a Plataforma Freire, que oferecerão os cursos de atualização? Ou haverá um edital para a seleção de algumas? A experiência anterior, isto é, a proposta da REDE, o Centros

que se formaram, que já construíram um caminhada nesse sentido, serão chamados?

Collares, Moyses e Geraldi (1999), ressaltam que um dos aspectos que caracterizam a política da descontinuidade nas ações de formação continuada é justamente essas alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos, geralmente levando a um eterno recomeçar do “zero”. Sobre esse aspecto é interessante destacar um trecho da fala da coordenadora do Centro, em que ela demonstra essa preocupação de que, no fim, apesar de inicialmente a iniciativa do MEC, com a proposta da REDE, ter se mostrado como uma interessante maneira de dar continuidade às ações de formação continuada, o que pode acabar acontecendo é:

*“[...]de, mais uma vez, como é muito comum nesse país, se começar tudo do zero. E isso seria realmente uma lástima, porque tem um percurso, inclusive, bem-sucedido. Os coordenadores dos atuais Centros se manifestaram formalmente ao MEC, com relação a isso. [...] Assim, digamos que a UFRGS não entre no edital, ou que entre e não ganhe. Bem... mas uma outra universidade que ganhe vai ter que beber nessa fonte anterior, para que isso não seja um esforço, completamente posto fora e que a outra universidade não comece de novo a inventar a roda [...] Mas aí, existe um problema que vai contra lei, porque não pode ter uma reserva de aprovados em edital público, e que não sei o quê... bom, enfim... Mas, que pelo menos essa produção e esses profissionais sejam contemplados numa continuidade do processo, para que, de alguma forma, tenham a oportunidade de permanecer contribuindo no processo... Isso tinha, tem que ser pensado! Porque, se não, vai ser perdido o trabalho que está aí feito, nesses últimos anos. E ele é muito bom pra ser perdido.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

Quanto à perspectiva de continuidade do trabalho com o CAEF, percebemos na fala da coordenadora, que além do problema da descontinuidade das propostas emanadas do poder público, ainda há a posição da própria universidade, que também pode não levar em conta a necessidade de colaborar para a consolidação das ações:

*“Nós estamos, há dois anos já, agora 2008 e 2009, atendendo a Demanda PAR, simplesmente, porque fomos selecionados em 2003. O projeto aquele do edital acabou, em 2008, que era quatro, cinco, seis e sete. Em 2008, deveria ter saído um novo edital, como não saiu; por isso, os antigos permanecem atendendo a essa nova demanda, sem edital. Agora, já existe um outro que anda por aí sendo discutido há horas...ameaçando sair a qualquer momento. E aí, nós, como qualquer outra universidade, teremos que nos candidatar a esse novo edital. Evidentemente, que a gente tem um percurso, tem argumentos, tem mais*

*chances de vencer esse edital, de estarmos entre aqueles que serão selecionados oficialmente. A chance pode ser até muito grande, mas... nada nos garante, né? Nada nos garante. A gente ainda está trabalhando, porque ainda não saiu o edital que dá continuidade oficial à Rede. A gente ainda é da leva anterior, por assim dizer; mas é só isso. Estamos prestando esse serviço temporariamente, assim... No que sair o novo edital, suspende tudo e nós nos candidatamos, juntos com outros tantos. Em 2003, foram quase 200 universidades, das quais 20 foram selecionadas, e nós estávamos entre esses 20. Evidente que, agora, que a Rede cresceu, que a ideia é mais conhecida, serão muito mais que 200 universidade. As expectativa é que o número seja muitas vezes isso. E quanto vão ser apoiados? Já se escutou em torno de 60 universidades, 60 e poucas, não sabem. Ninguém sabe; a gente só vai saber, quando o edital sair. Em todo caso, a UFRGS ainda vai ter que decidir se vai querer entrar nesse edital, e isso também não depende da equipe do CAEF. Evidente que a equipe do CAEF vai ser consultada se quer trabalhar nisto, mas se a UFRGS vai entrar, e vai entrar com o CAEF, ou com qualquer outro projeto da Universidade... isso também a gente não sabe. Então, continuidade garantida, a gente não tem nenhuma. Por isso mesmo que se tem que fazer direito o trabalho que está agora sendo feito.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

Assim vemos que o comprometimento, em prol de ações consistentes, que tenham continuidade na formação continuada de professores parece ser um problema presente não só na esfera política, mas também na academia. Quanto a essa última, isso chama mais atenção, pois afinal, a universidade deve assumir essa responsabilidade pela formação continuada dos professores. Se entendemos o desenvolvimento profissional como um *continuum*, que não se limita ao momento de formação inicial, mas que continua ao longo da carreira do professor, o trabalho das instituições não se encerra ao conceder o diploma de graduação, é preciso que as universidades tenham essa percepção muito clara.

#### **2.4.4 Formação Continuada e Certificação Docente**

Nas falas destacadas no tópico anterior, pode-se perceber que, em alguns momentos, toca-se na questão da certificação docente. Isso se deve ao fato de que, a proposta da REDE, como vimos, nasce relacionada a essa ideia de certificação dos professores, via uma avaliação que deveria ocorrer nacionalmente, a fim de emitir um certificado válido por cinco anos para os professores dos SPE. Sabendo desse aspecto, questionei a coordenadora do projeto quanto a essa questão: afinal o que ficou decidido, o MEC deixou de lado essa questão? Segundo a coordenadora do CAEF, em princípio sim. O MEC teria deixado essa questão em suspenso, o que não significa que essa ideia não esteja mais presente nas suas intenções, e a posição da coordenadora quanto a essa questão não é contrária, diz ela a respeito:

“Bom, esse processo de certificação está ficando esclarecido ao longo do tempo... Existe ainda sistemas públicos que não definiram planos de carreira pro seus professores e não são tão poucos. Ora, não tendo um plano de carreira bem claro, também não está bem claro o que vale e o que não vale de documentação para progredir ou não progredir. Enfim, isso está tudo muito obscuro e uma coisa acaba atrapalhando o desenvolvimento da outra. Agora, se a gente pensa que há alguns anos atrás, os próprios cursos superiores também não estavam suficientemente regrados e a questão de diploma também não era suficientemente clara... Até bem pouco tempo atrás a gente tinha escândalos aí de diplomas vendidos, de diplomas falsificados... Isso, hoje, praticamente já não se ouve falar. Sinceramente, nem tenho escutado nos últimos tempos... Por quê? Porque o MEC está acompanhando isso, o INEP está acompanhando isso, existe o SINAES, existe, enfim, várias iniciativas de avaliação ou de acompanhamento das universidades, de registro desses diplomas. Então, as coisas ficaram sérias com relação ao curso superior. Com relação à pós-graduação, muito sérias também, pois a CAPES acompanha, fiscaliza, controla... enfim, tem várias instâncias oficiais, acompanhando a certificação, a validade real, a seriedade dos diplomas de graduação e pós-graduação. Agora, a formação continuada ainda está muito solta, mas o caminho é esse: que não será qualquer instância que vai dar o certificado válido para a progressão de um professor. Esse é o caminho da certificação. Essa tal certificação! Agora, daí, a surgir folclores como: o professor vai ser demitido se não tiver tantos pontos... Bom, eu não sei se é tanto terror à concorrência é... Isso tudo... Isso tudo é cercado assim, de muita fantasia, de muita pressão, de muita prepotência da parte de alguns, que se acham no direito de serem os certificadores... Mas enfim, tudo isso aí também é humano... né?” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).

O processo de certificação é visto como uma possibilidade de garantir qualidade na formação, posto que para isso o MEC utilizar-se-á das IES para a preparação dos docentes. Parece ser este o ponto que a coordenadora olha. Quanto ao fato dessa avaliação fazer parte uma política de regulação, baseada num modelo de avaliação/premiação das competências, de caráter individual e competitivo, punitivo e intimidatório (FREITAS, 2003), esse parece ser visto pela coordenadora, talvez como um exagero de quem levanta essas questões. Mas a realidade é que muitos estudiosos, e entidades educacionais que abordam essa questão são unânimes em destacá-la como algo negativo.

No texto “*Formar ou Certificar?*”, já citado nesse estudo, elaborado a partir do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o qual é composto por diferentes entidades do campo educacional, como: ANFOPE, ANDES, ANPAE, UNDIME, ANPED, entre outras, temos uma discussão aprofundada sobre essa questão. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, após tomar conhecimento da Portaria nº1.403, de 9 de junho de 2003, do Ministro da Educação, e das ações

desencadeadas pelo Ministério da Educação (MEC), visando à implementação de um Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, elaborou esse documento, em que elenca suas preocupações e relação a esse processo e indica o que acredita que deveria ser feito, isto é, que rumos deveriam ser tomados.

Dentre as preocupações destacadas no documento do Fórum, estavam:

- que, se adotado, o Exame de Certificação de Professores se transforma no (único) instrumento de avaliação docente na Educação Básica, ainda mais perverso que o “provão” (Exame Nacional de Cursos), pois este, no mínimo, combinado com outros instrumentos, divulga que avalia os cursos de ensino superior, por meio do desempenho dos alunos concluintes; todavia, no caso do Exame de Certificação de Professores, ele “avaliará o mérito” de cada professor, premiando ou punindo, com uma “bolsa de estímulo”, de acordo com o seu desempenho. Dessa forma, desconsidera, inclusive, dados do Censo Escolar, que aferem algumas condições das escolas, e do Censo do Professor, onde se pode ter um quadro amplo dos docentes do país, entre outros dados que qualificam as escolas e os profissionais da Educação Básica;
- que é um exame fundado numa visão meritocrática e de aferição pontual, tendo como referência apenas os conteúdos didáticos formais das áreas do currículo escolar, sequer levando em conta um amplo processo de avaliação institucional, que poderia apontar para uma real melhoria da qualidade da Educação Básica;
- que, se o resultado de um Exame com essa intenção e essa amplitude revelar-se negativo, que decisões serão tomadas em relação aos professores reprovados? Se já há um diagnóstico da Educação Básica, que retrata o estado de penúria tanto das nossas escolas como dos profissionais que nelas atuam, sem a existência de Exames, qual seria o significado de sua realização? Não seria mais importante partir dessas constatações, já percebidas historicamente, e montar um amplo programa de formação docente, articulado com maior aporte de recursos às universidades públicas existentes? (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, p. 2-3) [grifo do autor]

*O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* entendeu que a instituição do Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica era inoportuna,

porque desconsidera que a valorização dos(as) professores(as) pressupõe uma formação inicial de boa qualidade, a garantia de formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira e salários condizente com as funções exercidas, como dimensões essenciais do trabalho profissional docente, cuja responsabilidade compete aos sistemas educacionais de Estados e Municípios” (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003, p.4).

A posição expressa no documento do Fórum não é contrária a todos os itens previstos na Portaria nº1.403, concorda-se com a proposta da REDE, o que não é visto como positivo é atrelar essa ao processo de certificação docente que não leva

em conta outros fatores fundamentais que influenciam no desempenho dos professores, diz o documento:

Há que se considerar – reiteramos – que uma política global de formação continuada e valorização de profissionais em educação, atuando na Educação Básica, que contemple o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*, aqui proposto, depende de três outros fatores, também essenciais para que suas finalidades se efetivem: piso salarial profissional nacional; planos de carreira associados a salários dignos; condições materiais e técnicas para o pleno exercício profissional. A avaliação – insistimos – é um dos elementos constitutivos fundamentais do processo educativo e, como tal, deve necessariamente integrar a política global de formação continuada e, nesta, o *Sistema Nacional de Formação Continuada de Trabalhadores(as) em Educação*. (FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, 2003)

Essa discussão teve resultados, como vimos quando falamos das origens da proposta da REDE, pois a Portaria nº1.403 foi revogada, sendo substituída pela Portaria n.º 1179, na qual a questão da certificação é deixada de lado.

Essa preocupação com a certificação docente também é expressa na literatura educacional, como vimos, Freitas (2003) discute tal questão salientando aspectos semelhantes aos apontados no documento do Fórum, o que não poderia ser diferente, uma vez que a autora, na época, era secretária da ANFOPE, uma das entidades participantes do Fórum. Brzezinski (2008, p.1156), também se manifesta contrária a essa política, que a seu ver é:

[...] um instrumento de balanço das competências por meio de teste padronizados aplicados em larga escala sem considerar a cultura da escola, da comunidade e do professor, visando a satisfazer necessidades do Estado regulador, com reflexos negativos tanto para a profissionalidade quanto no profissionalismo como unidade dialética da profissionalização docente

Santos (2004) ao falar do trabalho docente, destaca como aspecto negativo das propostas atuais a cultura do desempenho que perpassa todas elas. Para a autora essa política é assegurada pela criação do Estado Avaliador, em que qualidade é definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais: economia, eficiência e efetividade, estando baseada em indicadores de desempenho estandarizados, que não permitem formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico.

Apesar dessas discussões, a equipe do CAEF, nesse caso, representada pela fala da coordenadora do Centro, parece não estar considerando esses aspectos levantados, seu foco está na possibilidade de institucionalização que a formação

pensada nos “moldes” da REDE proporciona, na credibilidade e confiança que um certificado emitido por uma IES tem. Assim, como o MEC, o CAEF, a Universidade em que esse Centro está inserido, parece ter deixado essa discussão adormecida. Mas a tendência é que essa ideia seja retomada mais adiante, qual será a posição das IES? De que maneira isso será feito? Teremos que esperar para ver.

A avaliação do desempenho, dentro dessa proposta de institucionalização da formação continuada, com as IES assumindo papel de formadoras, mais do que servir como instrumento para premiar ou não os professores, deveria ser pensada como uma (dentre outras que poderiam existir) maneira de verificar a qualidade da formação oferecida, a fim de redirecionar as propostas.

**2.4.5 A seleção dos professores formadores e sua condição:** importante ponto a ser revisto na proposta da REDE pelo MEC e pelas IES

Numa das visitas que fiz ao CAEF, participei de uma reunião de capacitação dos professores formadores do Centro. O Centro estava organizando-se para atender a uma nova demanda de formação, relacionada ao PAR<sup>25</sup>. O processo de seleção aconteceu por publicação de edital, exigência do MEC e da UFRGS. Porém, houve um problema com a publicação desse documento oficial. A Fundação de Amparo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS) considerou inadequado o modo como o processo de seleção foi conduzido, pois a divulgação desse deveria ter sido feita no diário oficial e foi apenas divulgada no jornal.

A coordenadora comunicou esse fato aos professores ali presentes e destacou que esse processo de seleção encontra muitas dificuldades operacionais, dentro da instituição. Esse é feito a partir de análise de currículos e de entrevistas, mas deve seguir os critérios de avaliação da UFRGS. Uma banca de professores é designada para fazer essa avaliação, no entanto, essas pessoas não são remuneradas para fazer esse trabalho, é preciso que esses professores, que irão avaliar, desejem participar, simplesmente pelo interesse de colaborar, cooperar.

Numa das conversas que tive com a coordenadora, ela fala dessa exigência de selecionar professores formadores, obedecendo a critérios alheios. A coordenadora acha que a titulação do candidato, um dos critérios instituídos pela

---

<sup>25</sup> Ver nota de rodapé número 24, página 87.

universidade, não é o que mais conta, mas muito mais seu interesse, sua experiência com formação de professores. Por isso, nesse novo processo de seleção, procurou-se fazer com que permanecessem os professores que já faziam parte do projeto, ainda no âmbito da REDE, os quais participaram do processo, apenas para fins de atendimento à normas.

Esse aspecto da seleção de formadores, a partir de critérios predefinidos, que talvez não sejam os mais adequados, no momento de constituir uma equipe que vai atuar em processo de formação de professores da educação básica, espalhados por todas as regiões do país, muitas delas longínquas, de difícil acesso, é uma importante questão a ser considerada. Afinal, não são todos que têm o perfil para atuar em processos como esses, em condições, muitas vezes, precárias em termos de infraestrutura do município atendido, e que conseguem ter sensibilidade para adequar sua ação às necessidades do grupo que o espera, para relacionar os conteúdos com as questões da sala de aula. Para isso, seria a titulação dos candidatos o critério de maior relevância para a sua seleção? Dever-se-ia obedecer a critérios gerais instituídos pela universidade? Ou o Centro deveria ter autonomia nessa questão? Para cada nova demanda deve-se fazer nova seleção de formadores? E a continuidade do processo, é contemplada nessa lógica? E os formadores, sabedores que sua situação é instável, têm condições de desenvolver uma postura de comprometimento? Trata-se de uma discussão que deve estar presente ao fazer uma avaliação da operacionalização da proposta da REDE. No relatório final do CAEF sobre suas ações na REDE, dentre os principais problemas encontrados ao executar a proposta, aponta-se: “a contratação de pessoal para ministrar cursos, desenvolver materiais e atuar em ações de gerenciamento dos projetos (baixa remuneração e/ou descontinuidade, que afasta os profissionais mais experientes)” (p.17). Essa é uma preocupação muito grande da coordenadora do projeto, tanto que é apontada por ela como uma das condições para que os processos de formação, dentro dessa proposta, obtenham êxito, para ela, um dos aspectos mais importantes para que isso ocorra é:

*“[...] a profissionalização das pessoas da equipe, que atualmente estão trabalhando na condição de bolsista, na condição de prestadores de serviço. Um concurso para essa gente, uma maneira... não sei, alguma estrutura legal de contratação dessas pessoas...”*

**(P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).**



Assim há dois aspectos operacionais, no que concerne à questão dos formadores, que seria interessante de serem considerados, reavaliados nessa proposta: um deles, diz respeito à seleção desses formadores, os critérios e quem deve ter a palavra final; o outro está relacionado à estabilidade que é preciso oferecer a esses profissionais, ao reconhecimento de que esses não são meros prestadores de serviços, executores de uma ação, mas que fazem parte de um projeto maior. A mesma valorização que o MEC quer “dar” aos professores da educação básica, a partir de ações de formação continuada, também merecem os professores formadores.

#### 2.4.5.1 O perfil dos profissionais que atuam no CAEF

Ao falar dessa questão da seleção dos professores formadores para atuar numa proposta, como essa da REDE, considero que não posso deixar de falar sobre o perfil dos professores que compõem esse Centro, que estão desde o momento da implementação da proposta, pois isso corrobora com o que foi dito anteriormente, sobre os critérios a serem considerados para a seleção desses professores formadores.

Ao conversar com a coordenadora do CAEF, muitas vezes essa mencionou a dificuldade de encontrar professores que fossem comprometidos, que realmente quisessem participar de uma proposta como essa da REDE, a qual exige que o professor formador desloque-se até o lugar em que os professores cursistas estão, muito desses locais ficam em regiões longínquas, com uma infraestrutura precária, situação que exige um grande preparo desse professor, uma capacidade de improviso, de lidar com as dificuldades, sem falar na sensibilidade necessária que esse precisa ter para atender às necessidades daquele grupo que encontrou. Assim, a seleção de professores para participar de uma proposta como essa, precisaria ter como critérios algo além da sua titulação, pois o interessante seria que esse se identificasse com a proposta, que essa fizesse sentido dentro do seu percurso formativo, o que poderia gerar um maior comprometimento. E isso é algo que acontece no Centro investigado. E, aqui, é interessante falar um pouco sobre cada um dos professores que foram entrevistados e como chegaram até o CAEF.

Para alguns dos entrevistados perguntei como eles haviam chegado até o CAEF, porque decidiram participar da proposta, já outros, de alguma forma, falaram

algo a respeito, durante as entrevistas, ou em conversas que tivemos. Quanto à coordenadora, percebe-se que seu interesse em participar da REDE esteve relacionado a sua trajetória profissional, suas concepções a respeito de formação de professores, diz ela, num dos trechos da entrevista em que respondia sobre a avaliação que fazia da proposta da REDE:

*“Particularmente, eu sou muito convicta, favoravelmente convicta, com relação a essa política. E, em 2003 quando eu li o edital pela primeira vez, eu imediatamente identifiquei bases que eu já vinha há anos trabalhando, desenvolvendo, pensando... Existe uma... se tu fores verificar a minha tese de doutorado, tu vais verificar que tem uma semelhança imensa entre os critérios e as expectativas daquele edital que criou a Rede e aquilo que está dito lá na minha tese de doutorado.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

Quanto aos demais entrevistados, esses ficaram sabendo da existência do Centro ou por meio da própria coordenadora, que foi quem fez o convite, como foi o caso da professora do curso de Pedagogia, ou por intermédio de outros professores que sabiam ou já estavam participando da proposta, mencionaram o fato da equipe estar sendo montada e estar precisando de docentes a pessoas próximas, que trabalhavam consigo. A professora do curso de Pedagogia, por exemplo, foi diretamente convidada pela coordenadora para fazer parte do Centro, os motivos, podemos observar na sua fala:

*“Eu conheci [cita o nome da coordenadora do CAEF] através de um projeto que nós fazíamos pelo Instituto Ayrton Senna, que era o Projeto Quero-quero, que reunia professores de Educação Física, Música, Artes e Pedagogia. E foi nessa época que nós começamos a trabalhar juntas, [cita o nome da coordenadora e de outra professora que fez parte do CAEF] e eu, e vimos que nós tínhamos bastante afinidade. Pelo menos a nossa filosofia de trabalho era muito semelhante. Quando surgiu, então, esse projeto para a formação continuada, e [cita o nome da coordenadora do CAEF] fez o projeto e perguntou se eu gostaria de participar, como meu foco de interesse é alfabetização: aprendizagem da leitura e da escrita, eu achei que Artes e Educação Física eram um bom caminho pra se chegar a uma alfabetização mais ampla. Então, eu decidi entrar no CAEF, com esse objetivo de ter subsídios, de trabalhar com pessoas ligadas à área artística, para desenvolver um projeto de alfabetização na realidade.” (P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA).*

Pode-se notar que o interesse da professora do curso de Pedagogia em participar do projeto também esteve relacionado à sua trajetória profissional, ao seu pensamento acerca de como deve ocorrer a formação. Pois essa professora é a mesma que salienta a questão da interdisciplinaridade necessária na formação dos

professores, algo que, com a proposta do CAEF, ela achou que seria possível e, por isso, resolver participar.

Os outros dois professores entrevistados ficaram sabendo do CAEF e sua proposta por terceiros, sendo indicados à coordenadora, um deles é bolsista. Em suas falas, mais uma vez veremos que seu interesse em participar realmente foi por considerar muito positiva a proposta, por essa ter relação com aquilo que já vinham estudando ou desenvolvendo em suas carreiras. Essa identificação com a proposta pode ser observada na fala do professor que, em função do seu entusiasmo pelo trabalho desenvolvido no CAEF, acabou mudando seu tema de estudo no curso de mestrado:

*“[...] lá em 2004, antes de entrar no mestrado, o meu orientador participou da estruturação do primeiro projeto do CAEF, então ele me sugeriu: “Vai ter um curso de formação em tecnologias da educação, tecnologias de informação e comunicação na educação” [...]Eu gostava disso, a minha dissertação não era nada sobre isso, a minha dissertação era sobre motivação, na atividade física, mas eu fui fazer, porque eu gostava. Aí, fui fazer, e era o curso de preparação dos tutores aqui do CAEF. Nisso, eu comecei a descobrir o que era o CAEF [...]Aí, depois eu comecei a me interessar pelo projeto, a participar do projeto eu entrei no mestrado, isso foi em março de 2005. [...]E, como começou a crescer o meu trabalho no CAEF, comecei a ver que o meu trabalho lá do mestrado não ia ser tão interessante, quanto isso aqui, e acabei enveredando completamente o meu mestrado, mudei do meio, no final do primeiro semestre do mestrado, eu mudei completamente o tema da minha dissertação pra fazer sobre educação à distância, a formação de professores, através da educação à distância, que é o que a gente faz aqui no CAEF. Então o meu mestrado foi sobre a formação de professores em Educação Física, a formação continuada em Educação Física, focando no produto de Educação Física, mais especificamente no produto de tênis escolar. Meu trabalho foi como desenvolver os materiais, desenvolver o curso aplicar o curso, e avaliar esse curso, esse foi o meu mestrado, que eu acabei em 2007. E ele serviu de base pra muito do trabalho que a gente faz aqui no CAEF, principalmente pra parte de Educação Física.” (P. Form./ – EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Na fala da professora formadora e coordenadora da área de Educação Física do Centro também temos a informação de que maneira ela acabou participando da proposta e, novamente, veremos que o interesse em participar esteve relacionado à trajetória profissional, ao pensamento sobre o que deveria envolver o processo de formação e à identificação desse pensamento com a proposta do projeto:

*“Porque eu fazia muita extensão e formação com professores pela UNISC, nos municípios do Vale do Rio Pardo, e também, eles contratavam, assim... Foi o que aconteceu com Pinhal: Pinhal me contratou, eu fui lá e fiz uma formação. Um tempo depois, a [cita o nome da professora coordenadora do CAEF] e a secretária de educação de Pinhal se encontraram no*

*avião, vindo de Brasília, onde ela tinha ido tratar das questões da formação continuada. Dizendo que não se achava uma pessoa, um professor de Educação Física como ela queria, que tivesse experiência com o chão da escola e tal, a secretária de educação disse: “eu conheço essa pessoa”. E mandou me chamar, lá em Rio Pardo, e eu vim aqui conversar com [cita o nome da professora coordenadora do CAEF]. Me identifiquei com o projeto, me identifiquei com essas questões todas que ela fala da questão pedagógica, da formação de professores, de estar contribuindo com esse repensar a Educação Física, a Artes e a Música. Porque eu sempre fiz um trabalho interdisciplinar, no magistério, e encontrei, e descobri, a essa altura da vida, com 35 anos de trabalho, que é isso que eu gosto de fazer, que é isso que eu sei fazer e que eu cheguei num grande momento profissional, assim de... Ajudando esses professores! A gente viajando por aí, a gente sente uma necessidade muito grande dos professores de renovar aquilo que ele já faz, simplesmente um outro olhar.” (P. Form./Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

A partir dessas falas conseguimos entender porque todos avaliaram positivamente a proposta da REDE e, além disso, percebemos que todos se interessaram pela proposta em função dessa, de alguma forma, trazer elementos, possibilidades de formação de professores, que até então, eles não haviam encontrado em outras iniciativas. Essa forte identificação com o projeto é um interessante aspecto nesse processo de constituição da equipe do CAEF, pois isso tem forte influência no modo como esses professores agem nos processo de formação continuada, o qual é visto por eles como muita seriedade, compromisso e entusiasmo. Eles realmente estão envolvidos e acreditam naquilo que estão fazendo, motivo pelo qual, pode-se dizer que, apesar de instabilidade gerada por mudanças políticas, as quais não dão uma previsão de continuidade do trabalho, faz com que a equipe do CAEF continue a trabalhar com o comprometimento, responsabilidade, revisando sua atuação, redirecionando suas ações, que podem ainda não estar próximo daquilo que se consideraria o ideal, mas que a equipe do Centro tem buscado melhorar.

### **3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES, MODELOS E PRÁTICAS**

Conforme mencionado, no início desta dissertação, esse trabalho foi organizado dentro de dois eixos: o das *políticas* e o das *práticas* relacionadas à formação continuada de professores da educação básica. No capítulo anterior, discutiu-se a questão das políticas, e foram analisadas as categorias que emergiram do estudo de caso, feito no CAEF, consideradas relacionadas a esse aspecto.

Nesse capítulo, um dos objetivos é discutir as diferentes concepções de formação continuada de professores e os modelos teóricos a que dão origem. Embora, em diferentes momentos dessa dissertação, eu já tenha deixado transparecer o lugar de onde falo, ao discutir esse tema, isto é a compreensão que tenho do que vem a ser a formação continuada de professores, para que essa deve servir e de que maneira acredito que essa poderá contribuir para o desenvolvimento profissional e da autonomia docente, tais aspectos não foram explorados em profundidade, o que será feito agora. Essa exposição servirá de referencial para a apresentação e discussão da proposta pedagógica do CAEF e das concepções que embasam o trabalho dos professores formadores desse Centro, a partir de algumas categorias que surgiram da análise dos documentos e das entrevistas realizadas.

#### **3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: os diferentes enfoques**

A formação continuada tem assumido diversas concepções, conforme acena o contexto histórico da época em que esse processo se desenvolve, além disso, essa está condicionada às perspectivas de sujeito, de conhecimento, de sociedade, da concepção que se tenha sobre a relação entre sociedade e educação.

Nossa ideia de como deve ser a formação dos sujeitos, está diretamente relacionada aos fins, às funções que atribuímos à educação, as quais podem ser de: reprodução, de adaptação ou de transformação. Podemos desejar formar pessoas para que reproduzam aquilo que está posto na sociedade: valores, crenças, organizações, ou que se adaptem às mudanças ocorridas, porém, em ambos os casos, sem a preocupação de desenvolver uma postura questionadora nesses sujeitos, a fim de que pensem sobre o seu contexto e as relações que estabelecem com ele. Ou, podemos objetivar a formação de sujeitos para reproduzir, adaptarem-

se, mas também transformar o seu contexto. Nesse último caso, porém, é preciso contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo do indivíduo, a fim de que ele seja capaz de questionar-se sobre a realidade e intervir sobre ela. Essas diferentes concepções de formação, dão origem à diferentes orientações conceituais, ou estruturas de racionalidade, conforme coloca Marcelo (1999), relativa à ideia de formação de professores. Portanto, dependendo da concepção de formação com a qual estejamos trabalhando, poderemos encontrar diferentes maneiras de encarar a formação continuada, essa poderá ser vista: ou como uma forma de preencher as lacunas deixadas pelo sistema escolar, ou como atualização, ou como uma atividade fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Assim, ao falarmos sobre os processos de formação de professores, temos que considerar que essas ações estão relacionadas a uma determinada imagem de professor e também à ideia de prática educativa que se tem, conforme ressalta Pérez Gómez (1998). Essas concepções irão influenciar, de modo determinante, os conteúdos, os métodos e as estratégias para formar professores. (MARCELO, 1999).

A classificação das orientações conceituais sobre a formação de professores varia conforme o autor. De acordo com Marcelo (1999), muitas têm sido as imagens utilizadas para caracterizar o professor: como pessoa, técnico, investigador, intelectual crítico, sujeito que toma decisões, *expert, etc.*, todas elas relacionadas a um determinado entendimento do que seja o ensino, a uma perspectiva ideológica. Marcelo, baseado em diferentes autores, apresenta cinco orientações na formação de professores: *a orientação acadêmica, a orientação tecnológica, a orientação personalista, a orientação prática e a orientação social-reconstrucionista.*

Porém, conforme dito, há diferentes maneiras de apresentar esses paradigmas de formação de professores, Contreras (2002), um dos autores cujas discussões sobre autonomia docente servem como referencial nesse estudo, e tem suas ideias afinadas com o pensamento de Marcelo, no que diz respeito à concepção de formação de professores e à finalidade dessa, apresenta-nos uma outra classificação, mais condensada, sobre essas diferentes orientações na formação de professores, são elas: *o professor como profissional técnico, o professor como profissional reflexivo e o professor como intelectual crítico.*

Sobre esses diferentes enfoques que incidem sobre a construção e escolha de modelos de formação, há também as contribuições de Pérez Gómez (2001), que

ao falar do desenvolvimento profissional docente, distingi três paradigmas, que dão origem a diferentes significados a essa ideia, exploremos melhor essas abordagens, a partir das ideias do último autor, as quais são apresentadas numa organização mais sintética, que a dos autores citados anteriormente. Pérez Gómez classifica três tipos de enfoque que dão origem aos modelos de formação docente:

- **Enfoque prático artesanal:** dentro desse enfoque se concebe o ensino como uma atividade artesanal, a qual foi construída lentamente, ao longo dos séculos, e é transmitida de geração para geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do mestre experiente, e se aprende num extenso processo de indução e socialização profissional do aprendiz. O professor é um especialista no conteúdo do ensino e um artesão nos modos de transmissão, de controle da vida em sala de aula e das formas de avaliação. Não existe conhecimento teórico profissional nem é válido criá-lo, é um produto acumulado da experiência artesanal docente. O profissional, nessa perspectiva, perde qualquer margem de autonomia para propor uma atividade realmente educativa, distanciada e crítica das meras exigências da cultura escolar institucionalizada, a qual se encontra profundamente condicionada pelas exigências econômicas e políticas da sociedade.

- **Enfoque técnico-academicista:** trata-se, na verdade, de duas concepções diferentes, segundo Pérez Gómez, mas que ele apresenta formando um mesmo enfoque, porque em ambas se estabelece uma marcada diferença entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, impondo a subordinação deste àquele. A intervenção didática deve-se reduzir à escolha e à ativação dos meios necessários para a consecução de objetivos determinados de fora e a priori. O conhecimento especializado não surge da prática docente, mas se deriva de fora e se aplica na intervenção técnica. O docente, o prático, não necessita de conhecimento especializado, mas transformado em competências comportamentais, ou em rotinas organizativas, aquelas que necessita para a execução correta do roteiro planejado de fora. Aqui a autonomia profissional também é reduzida, pois o professor é subordinado ao conhecimento especializado de outros agentes que ditam e prescrevem como mais justificativa científica os roteiros de intervenção.

- **Enfoque reflexivo:** relaciona-se à ideia de que o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de assimilação e acomodação, nos sucessivos intercâmbios com o meio. Esse enfoque parte do pressuposto de que o

ensino é uma atividade complexa, a qual se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que requerem pronunciamentos éticos e políticos. Nesse sentido, não há como fazer uma aplicação de técnicas construídas a priori, o conhecimento emerge na e a partir da prática e se legitima em projeto de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa.

Sobre esse último enfoque faz-se necessária uma ressalva. Conforme nos mostram autores, como: Contreras (2002), Pérez Gómez (1998) e também Marcelo (1999), a formação com enfoque reflexivo pode assumir diferentes significados, e é importante distingui-los, pois nem todos possibilitam o desenvolvimento de uma autonomia profissional, isto é, de uma postura reflexiva sobre a prática e o contexto em que essa está inserida, bem como a capacidade de intervenção nessa realidade. (CONTRERAS, 2002).

Essas distinções dizem respeito às diferentes maneiras de pensar o ato de reflexão na prática educativa e o seu papel. Pérez Gómez (1998, p.372), com base nas ideias do autor Grimmett (1989), expõe que, no que tange à ideia de reflexão na prática docente, podemos distinguir basicamente três perspectivas claramente diferentes:

- *Reflexão como ação mediatizada instrumentalmente.* A reflexão nessa perspectiva cumpre uma função instrumental e esclarecedora com a pretensão de melhorar as propostas e os métodos de intervenção elaborados por especialistas externos, a fonte de conhecimento é geralmente uma autoridade exterior e parece claro que o conhecimento teórico se dirige à prática.

- *Reflexão como processo de deliberação entre diversas, e com frequência confrontadas orientações de ensino.* O processo de reflexão, neste enfoque, implica a consideração dos fenômenos educativos em seu contexto e a antecipação das conseqüências na opção de diferentes perspectivas. Também aqui a fonte de conhecimento é externa, mas o modo de conhecer já é deliberativo, por meio do contraste com os colegas e em função das necessidades do contexto.

- *Reflexão como reconstrução da experiência.* Nesta perspectiva, a reflexão é um processo de reconstrução da própria experiência mediante três fenômenos paralelos:



- Reconstruir as situações nas quais se produz a ação. A reflexão assim concebida conduz os professores a redefinirem a situação problemática em que se encontram, atendendo às características da situação antes ignoradas, ou reinterpretando e dando novo significado às características já conhecidas.
- Reconstruir-se a si mesmo como professores: este processo de reflexão também conduz os professores a terem consciência das formas em que estruturam seus conhecimentos, seus afetos e suas estratégias de atuação.
- Reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino. A reflexão é forma de analisar criticamente as razões e os interesses individuais e coletivos subjacentes aos princípios e formas dominantes de conceber o ensino. Que valores éticos e que interesses políticos sustentam os pressupostos teóricos ou modos de ação que aceitamos como básicos e indiscutíveis?

A reflexão desenvolvida desde essa última perspectiva, possibilita praticar a crítica, desenvolver a capacidade de questionamento, e assim provocar a emancipação das pessoas, ao descobrirem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes, a um espaço e a um tempo, e que, portanto, podem mudar historicamente.

Pérez Gómez (1998) chama a atenção para o fato de que nesse último conceito de reflexão, o conhecimento é um processo dialético, pois os professores constroem seu próprio conhecimento quando submergem num diálogo, tanto como a situação quanto com os pressupostos que orientam sua ação nesse cenário concreto. Nesse sentido, o conhecimento que se oferece desde fora é aceito apenas com um valor metafórico, tendo sempre presente que foi gerado em outro espaço e tempo, por outras pessoas, em condições peculiares e dentro de uma situação problemática, sempre singular de certo modo. O docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento, para interpretar e compreender a específica situação em que se move. Assim, dentro dessa ideia de reflexão, o conhecimento, ao incluir e gerar uma forma pessoal de entender a situação prática, transforma a prática.

Com essa discussão, vemos que o enfoque reflexivo não necessariamente traz consigo uma ideia autonomia profissional, entendida como um exercício, como forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são produtos de consideração da complexidade, ambigüidade e da conflituosidade das situações (CONTRERAS, 2002). Ou seja, nem sempre uma proposta de formação, baseada numa ideia de reflexão sobre a prática, trabalha com uma visão emancipadora, que busque contribuir para a construção de um juízo profissional deliberativo, isto é, para o desenvolvimento de uma postura reflexiva sobre a prática e da compreensão da forma como os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos (CONTRERAS, 2002).

O desenvolvimento dessa autonomia, segundo Contreras (2002), requer um processo de reflexão crítica no qual não só as práticas, mas também os valores e instituições sejam problematizados, pois:

Ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é. (CONTRERAS, 2002, p.203)

Por isso, o autor salienta a necessidade de se considerar o todo: níveis micro (sala de aula/escola) e macro (sociedade), e não apenas o presente imediato dos contextos no quais os professores se socializam. O âmbito de análise e reflexão não pode restringir-se somente à sala de aula e seus conflitos internos, reproduzindo, assim, as pretensões educativas e modos de operar daqueles que exercem uma influência maior no contexto das culturas de ensino, caracterizadas, conforme Contreras (2002), pela racionalização burocrática, pela meritocracia, pela coisificação dos valores educativos e pela instrumentalização da própria educação. Se isso acontece, acabamos por exercer uma autonomia ilusória, pois não estamos a nos questionar sobre as questões sociais e institucionais que condicionam aquilo que acontece em nossas salas de aula.

Essa mesma linha de pensamento de Contreras (2002) segue Perrenoud (2002, p.55), quem diz que: “[...] a prática reflexiva não se limita à ação; ela também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes. Refletimos sobre o *como*, mas também sobre o *porquê*”. O que Contreras e Perrenoud, e outros

autores citados nessa exposição salientam é que essa reflexão sobre a prática não deve ficar nela, mas ir além, extrapolar. Pois a prática pedagógica envolve muito mais que uma dimensão técnica, essa consiste, conforme expressa Fernandes (1999, p 159), numa:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social* e ao *conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Isto é, conforme destaca Rios (2003), a prática pedagógica envolve uma *dimensão ética* que deve articula-se com: a *dimensão técnica* (domínio dos saberes); a *dimensão estética* (sensibilidade na relação pedagógica); e a *dimensão política* (que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres).

O que podemos observar, de acordo com o que antes foi exposto sobre o discurso político acerca da formação de professores e das ações empreendidas no âmbito da formação continuada, no Brasil, é uma ideia de *formação para a adaptação* (FREITAS, 2003). Nesse sentido, essa é vista, principalmente, ou como uma forma de preencher as lacunas deixadas pela precária formação inicial ou apenas como atualização de competências, técnicas, visando à eficácia das ações, para a adaptação dos indivíduos à sociedade, às exigências do mercado de trabalho.

As propostas de formação continuada de professores no Brasil, como vimos, ao discutir as ações de formação oriundas da iniciativa pública, em especial a proposta da REDE, têm buscado trabalhar com um enfoque reflexivo, porém, não exatamente com aquele capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia profissional, conforme expressa por Contreras (2002). A ideia de reflexão presente nessas propostas parece oscilar, ou aliar as concepções mencionadas por Pérez Gómez (1998), de *reflexão como ação mediatizada instrumentalmente ou como processo de deliberação entre diversas, e com freqüência confrontadas orientações de ensino*, as quais colocam o professor na condição de executor daquilo que é elaborado por especialistas. Como podemos ver, a partir das conclusões dos trabalhos da ANPEd sobre as propostas de formação continuada emanadas do poder público, analisados no capítulo 2, tais iniciativas têm, na maioria da vezes, trabalhado com a ideia de que o professor nada sabe, que deve receber os

conhecimentos de alguém mais capacitado que ele, e aplicá-los conforme o prescrito.

Assim, vemos que só uma prática reflexiva, cuja ideia esteja baseada numa concepção de reflexão para reconstrução da experiência, tem mais chances de colaborar para que o professor assuma uma postura transformadora, de intervenção na realidade. Formação inicial e contínua devem estar orientadas para essa perspectiva. E uma formação que valorize a discussão dos diferentes saberes envolvidos na prática do professor, levando em conta o desenvolvimento pessoal (identidade profissional), profissional (saberes) e organizacional (da escola) seria um interessante caminho para o alcance de tal objetivo, conforme será discutido, a seguir.

### 3.2 MODELOS TEÓRICOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Candau (1998), na grande maioria dos projetos de formação continuada, pode-se identificar o que autora denomina como perspectiva “clássica”. Nessa perspectiva, a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Subjacente a essa ideia, está o conceito do professor como “tábula rasa”. De acordo com a autora, nesse contexto, o *locus* da reciclagem privilegiado é universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas, onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional.

Candau aponta que, nos diferentes sistemas de ensino, no nível estadual e municipal, multiplicam-se iniciativas desde essa perspectiva, que podem assumir diferentes possibilidades, por exemplo:

- Universidades oferecem, em convênio com secretarias de educação, vagas nos seus cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino de ensino fundamental e ensino médio;
- Convênios para a realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação para a reciclagem do corpo docente das respectivas redes de ensino;
- Outra modalidade, semelhante às anteriormente assinaladas, são os cursos promovidos pelo Ministério da Educação, seja em caráter presencial ou à

distância. Em geral, nesses cursos também colaboram profissionais vinculados a diferentes universidades;

- Uma universidade ou alguma empresa “adota” uma escola ou várias escolas, geograficamente situadas no seu contexto, e estabelece formas específicas de colaboração em diferentes aspectos.

Esses diferentes modelos de formação, cabe salientar, não existem “puros” e podem apresentar interfaces uns com os outros. Porém, de acordo com Candau (1998), todos se situam na ótica do que a autora chama de modelo “clássico” de formação continuada de professores, mesmo que utilizem estratégias e incorporem as mais avançadas tecnologias de educação à distância. Isto é, baseiam-se numa visão dicotômica entre teoria e prática, e numa separação entre os que produzem o conhecimento e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos. Nesse sentido, desconsidera-se que o conhecimento é um processo contínuo de construção e reconstrução, o qual também se dá na prática cotidiana reflexiva e crítica. Entretanto, conforme a autora, nos últimos anos, como reação a essa concepção “clássica”, foi se desenvolvendo uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da formação continuada. Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau focaliza três teses, as quais, para ela, sintetizam os principais eixos de investigação e cada vez mais vão conquistando maior consenso entre os profissionais da educação. São elas:

- O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola
- Todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização deste;
- Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas de desenvolvimento profissional do magistério. Os problemas, necessidades e desafios são diferentes, conforme a fase profissional que o professor está, e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas.

➤ ***A escola como locus de formação continuada***

Muitos professores costumam pontuar que os cursos de formação apresentam grande distância da prática do dia-a-dia da escola, local onde eles acreditam que realmente se aprende. Tal colocação evidencia que, na experiência

dos professores, o dia-a-dia na escola é o *locus* de formação, no qual ele aprende e reaprendo, faz novas descobertas, muitas vezes aprimorando sua formação. No entanto, para que esse aperfeiçoamento da formação aconteça, essa prática não pode ser mecânica, repetitiva, mas sim reflexiva, capaz de identificar problemas, de resolvê-los. Nesse sentido, as pesquisas destacam que seja uma prática coletiva, construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar.

Nesta perspectiva também se situa Alarcão (1998, p.119), a qual propõe que a escola não seja apenas objeto de reflexão, mas também lugar da ação, onde os professores reflitam, observem, questionem, mas também decidam, experimentem, avaliem. Diz a autora:

[...] se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na co-responsabilidade, na colegiabilidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a caduca escola, a ser inovadora.

Nóvoa (1995, p.28) também compartilha desse pensamento, segundo o autor:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Partir do reconhecimento da escola como *locus* privilegiado da formação continuada tem várias implicações, conforme destaca Candau (1998): favorece processo coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, cria sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, entre outras possibilidades que partem dia-a-dia da prática do professor, favorecendo o processo de socialização profissional vivido nos contextos de trabalho onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.

➤ **A valorização do saber docente**

As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. No entanto,

partir do que vimos no levantamento dos trabalhos apresentados na Anped, sobre as propostas oficiais para a formação continuada de professores, percebemos que, apesar da literatura, há algum tempo estar chamando a atenção para o fato de que a experiência do professor, seu saber profissional, deve servir de base para o desenvolvimento de processos formativos que ele participe, essa não valorização do seu conhecimento experiencial persiste. O resultado disso tem sido a ineficácia das propostas, pois pouco tem gerado resultados positivos na prática pedagógica.

Segundo Nunes (2001), na realidade brasileira, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. De acordo com a autora, neste contexto, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que dá a *voz ao professor*, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida etc.

Dentre os estudos estrangeiros que têm servido de referência para as pesquisas brasileiras, destacarei, aqui, as pesquisas de Tardif (2002), o qual, com a colaboração de outros pesquisadores, tem investigado os saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias.

Na obra *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2002), o autor referido traz uma síntese não só de pesquisas empíricas realizadas junto a professores de profissão, mas também de questões teóricas sobre a natureza dos saberes (conhecimentos, saber-fazer, competências, habilidades, etc.) que são efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário, tanto na sala de aula quanto na escola. A tese principal de Tardif e seus colaboradores, a respeito do tema é que:

[...] o saber dos professores é o saber deles está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário

estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.” (TARDIF, 2002, p.11).

Tardif chama a atenção para o fato de que o saber do professor é composto por múltiplas dimensões, esse não provém apenas da formação, da experiência, vem também da sua história de vida pessoal. A respeito disso também falam Isaia e Bolzan (2008) que destacam que o processo de formação de professores é constituído por uma relação intrínseca entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, o qual envolve caminhos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola. A trajetória pessoal envolve a perspectiva subjetiva do professor quanto ao desenrolar do seu ciclo vital, no qual as marcas da vida e da profissão se interpenetram, mas mantém sua especificidade própria, já a trajetória profissional é um processo que envolve o percurso dos professores em uma ou em várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando, ambas constituem o percurso formativo docente. (ISAIA, 2006).

De acordo com Tardif, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais. **Os saberes disciplinares** são aqueles transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, correspondem aos diversos campos de conhecimento, por exemplo: matemática, história, literatura, etc. **Os saberes profissionais** são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), relacionados ao conhecimento de teorias de aprendizagem, bem como métodos didáticos. **Os saberes curriculares** são aqueles saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares. **Os saberes experienciais** são aqueles construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e no conhecimento de seu meio. Incorporam-se à experiência individual e coletiva dos professores sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.



Trabalhar com essa ideia de que existe um sabor docente e de que esse é constituído por diferentes dimensões, significa entender que o professor, habitualmente, não possui uma só e única “concepção” de sua prática, mas várias concepções, que utiliza ao agir em sala de aula, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações. Daí a importância que tem, nos processos de formação, os professores poderem revisar as crenças, valores, os quais influenciam sua atuação profissional. Conforme argumentam Handaul e Lauvas (1987) apud Marcelo (1999, p. 158):

[...] cada professor possui uma “teoria prática” sobre o ensino e subjacente constitui o fator que maior importância determina a sua prática educativa, e assim o processo de formação deve tentar melhorar a sua articulação consciente, procurando elaborá-la e torná-la suscetível de mudança.

Ao falar da relação dos professores com esses diferentes saberes, Tardif (2002, p. 48) destaca que suas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência e sobre esse fato comenta:

É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentro de sua profissão.

Nesse contexto, conforme destaca Candau (1998, p. 59), com base nas ideias de Tardif (2002):

[...] é fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e o saberes curriculares.

A autora destaca que, nos cursos de formação oferecidos pelas universidades, os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, tendo que partir do zero, como se não tivessem, ao longo de sua própria carreira, construído um saber, o qual deve entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos. O mesmo é apontado por Nóvoa (1995, p.27), o qual diz que:

A pedagogia científica tende a legitimizar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir da valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Ainda sobre essa desvalorização do saber do professor, da sua não consideração em processo de formação continuada, também fala Perrenoud (2002), o qual comenta que, durante anos, as formações contínuas desconsideraram a prática dos professores em exercício: o formador dizia-lhes o que era preciso fazer, sem perguntar o que eles faziam, esperando que os profissionais os adotassem e implementassem em suas classes sem levar em consideração a distância entre práticas vigentes e as inovações propostas. De acordo com o autor, esse pensamento sobre formação contínua está baseado no postulado racionalista, o qual define que todo novo saber é fonte de novas práticas apenas pelo fato de ter sido aceito e assimilado.

As colocações realizadas por esse autores indicam que um trabalho com o professor dentro de uma perspectiva reflexiva sobre a prática, torna-se interessante, a fim de superar a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional. A formação deve ser entendida como um processo continuado, que permita dar respostas às necessidades reais colocadas pela prática educativa, devendo, nesse sentido, partir das experiências dos professores com a mesma, criando possibilidades para que eles possam ser protagonistas na construção do seu conhecimento. Conforme coloca Nóvoa (1995, p.25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os pressupostos e projetos próprios; com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador. No entanto, tal postura não aparece de forma espontânea. É preciso ajudar o professor a desenvolvê-la, uma vez que reflexão espontânea não é o mesmo que um questionamento metódico, regular, com vista a conduzir uma tomada de consciência e possíveis mudanças.

Sobre o papel da reflexão na formação de professores Perrenoud (2002, p.48), elenca alguns motivos do por que tê-la como foco central desse processo,

entre os motivos destacados pelo autor, é que com uma prática reflexiva podemos esperar que:

- Favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- Prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- Aumente a cooperação entre colegas;
- Aumente a capacidade de inovação;
- Ofereça meios para trabalhar sobre si mesmo...

No fim, o que está aqui sendo defendido é uma formação com enfoque reflexivo, cujo pressuposto, conforme explica Pérez Gómez (1998) é de que o ensino é uma atividade complexa, a qual se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados sempre em grande parte imprevisíveis e carregada de conflitos de valor, que requerem pronunciamentos éticos e políticos. Nesse sentido, não há como fazer uma aplicação de técnicas construídas *a priori*, o conhecimento emerge na e a partir da prática e se legitima em projeto de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa.

#### ➤ **O ciclo de vida dos professores**

O terceiro eixo, que tem contribuído de forma importante para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da formação continuada de professores, na perspectiva de ruptura com o modelo “clássico”, segundo Candau (1998), é o que centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores.

Nessa temática, a autora traz as contribuições de Hubermann (1989), o qual realizou uma pesquisa, durante cinco anos, com mais de 160 professores, onde ele faz uma aproximação entre as etapas do ciclo profissional de professores e o que na psicologia se chama o ciclo de vida do adulto. O autor se dedicou, neste trabalho, a aprofundar o sentido da docência, o ciclo de vida profissional dos professores como “carreira”. Para ele, o conceito de carreira, apesar seus limites apresenta várias vantagens:

Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado que o estudo de “vida” de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem ao mesmo tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa em uma organização (ou numa séries de organizações) e de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMANN, 1992, apud CANDAU, 1998, p.62)

Esse autor, descreve Candau (1998), identifica cinco etapas básicas, que não devem ser concebidas de uma forma estática e linear, e sim em relação dialética: a entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta”, a fase de estabilização, momento de identificação profissional e segurança; a fase de diversificação, momento de questionamento, de experimentação, de buscas plurais; o momento de serenidade e distância afetiva e/ou de conservadorismo e lamentações e, finalmente, atinge-se um momento de desinvestimento, de recuo e interiorização, característico do final da carreira profissional. Esse ciclo é um processo complexo, no qual interferem muitas variáveis.

Tardif (2002) também ressalta o importante papel da trajetória profissional, na construção da identidade dos professores. Para o autor, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Sua trajetória social e profissional lhe ocasiona custos existenciais (formação profissional, choque com a realidade, descoberta dos seus limites, etc.) e graças aos seus recursos pessoais que pode encarar esses custos e assumi-los. Assim é que, o tempo, é não somente um dado objetivo, mas é também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. “É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o Eu pessoal vai se transformando pouco a pouco, em contato com o universo do trabalho, e se torna um Eu profissional”. (TARDIF, 2002, p.108)

Conforme ressalta Candau (1998), a importante contribuição dessas discussões sobre o ciclo de vida profissional dos professores é reconhecer que a formação continuada se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência desse aspecto leva-nos a compreensão de que as necessidades, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, o que a maioria das propostas de formação continuada ignora. De acordo com a autora (1998, p.64):

Esta preocupação com ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Por isso salienta Nóvoa (1995, p.25) que é preciso: “encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permitam aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação, dando-lhes sentido no contexto de suas histórias de vida”. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoa e profissional. Daí a importância de “investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”. (NÓVOA, 1995, p.25)

Também se preocupa com isso Marcelo (1999), o qual ressalta que ao pensarmos no desenvolvimento de processos de formação de professores é preciso termos em conta não só o ciclo vital, mas também as teorias sobre aprendizagem do adulto e da formação de professores, sobre o desenvolvimento cognitivo dos professores, sobre as mudanças dos professores, sobre as etapas de preocupações dos professores, pois:

[...] os professores são sujeito adultos, que como tal aprendem e se implicam em situações formativas. Além disso, que os professores, também como pessoa adultas, evoluem ao longo da vida. Esta evolução não é só fisiológica, mas é fundamentalmente cognitiva, pessoal e moral. Desse modo, os professores, já como profissionais da educação, evoluem na aquisição da competência profissional necessária para desenvolver com eficácia a sua atividade docente. (VILLAR ÁNGULO, 1992 apud MARCELO, 1999, p.68)

A partir desses três eixos analisados, os quais buscam uma renovação da formação continuada, algumas considerações ainda podem ser feitas. Conforme destaca Candau (1998), essas novas abordagens provocaram novas questões, olhares diferentes, contribuindo para o desenvolvimento de novas pesquisas e perspectivas para a formação continuada de professores. Um processo que ainda não está concluído e, possivelmente, nunca acabará, mas que contribui de forma crítica e criativa, possibilitando enriquecimento e o oferecimento de propostas cada vez mais relevantes para a problemática educacional atual.

Com vista a contribuir com esse processo, ampliando o universo de preocupações sobre tema, é interessante fazer algumas considerações sobre essas tendências.

A primeira delas, diz respeito à formação centrada na escola. A ideia não é que as instituições escolares se isolem, temendo a submissão a ditames externos. É interessante que haja uma troca entre aqueles que estão de fora, como a academia, na perspectiva de facilitação, de informação e de catalisação que podem ajudar a as

escolas a começar e conduzir, de modo pertinente, a resolução de seus problemas e a esses apoiadores externos repensarem suas concepções teóricas.

Outro ponto importante destacado por Candau (1998), e com o qual também me inquieto, diz respeito ao fato dessas buscas apresentarem tendência a privilegiar os aspectos psicossociais e a focalizar as realidades micro, de caráter intra-escolar ou centradas em variáveis internas do próprio desenvolvimento profissional, deixando em segundo plano ou mesmo desconsiderando as dimensões contextuais e político-ideológicas da profissão docente. A respeito das propostas de ensino como prática reflexiva, muitas críticas tem sido feitas (CONTRERAS, 2002; PIMENTA E GHEDIN, 2006). As críticas apresentadas, segundo Pimenta e Ghedin (2006), indicam os seguintes problemas: o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade de investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. E, antes, já discutimos que há de ser estar atento com relação ao conceito de reflexão que estamos trabalhando, pois nem todos têm como premissa o desenvolvimento da autonomia profissional, conforme expressa por Contreras (2002). Conforme Contreras (2002), a possibilidade de superação desses limites está em buscarmos a formação não de um professor reflexivo, que está preocupado apenas com a sua prática pedagógica na sala aula, com aquilo que é da ordem do imediato, que não expande suas reflexões para além do nível micro, mas sim na formação do professor como intelectual crítico.

Para o autor, a reflexão dos docentes deixada a seu próprio curso não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais. Por esta razão, há necessidade de dispor de uma análise teórica, uma teoria crítica, que permitia aos professores compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais, e assim, avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica. O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias. Nesse sentido, a teoria tem uma importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada.

A conclusão que aqui se chega, a partir dessas considerações, é que, apesar das enormes contribuições que os pontos antes discutidos têm trazido para repensar a temática da formação docente, há de se estar atento aos seus limites e silêncios. Conforme coloca Candau (1998, p.67): “temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente, os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais”. Isto é, precisamos estar sempre indagando nossas concepções, a fim de reconhecer suas falhas e possibilidades de reconstruções melhores, mais lúcidas, mais amplas.

### **3.2.1 A formação continuada por meio de cursos**

Vimos que Candau (1998) fala sobre a formação continuada de professores por meio de cursos, inserida essa dentro de uma perspectiva clássica, definida pela autora como aquela que trabalha com a ideia de que os professores são como “tábula rasa”, desvalorizando seu saber experiencial, seu percurso formativo, seu momento na carreira, e desconsiderando o seu lugar de atuação: a escola. No entanto, a autora não explora, de maneira mais aprofundada, essa questão da formação continuada por meio de cursos, suas possibilidades, seus limites, e tendo em vista que a proposta de formação analisada nessa dissertação trabalha com esse modelo, é interessante trazer as contribuições de Marcelo (1999) sobre essa forma de pensar a formação continuada de professores.

A formação de professores através de cursos, para Marcelo, está relacionada ao modelo de *Desenvolvimento profissional através do treino*. Tomando por base a classificação quanto às modalidades de curso de formação continuada realizada por Oldroyd e Hall (1991), Marcelo diz que os cursos de formação seriam atividades cujo objetivo é o treino do professor para o domínio de competência já estabelecidas, ensinadas por especialistas, geralmente desenvolvidas em grupos numerosos de professores e geralmente fora da escola.

Marcelo salienta que esse modelo é o de maior tradição e reconhecimento, e que na Espanha, a porcentagem mais elevada de atividades de formação desenvolvidas pelas diferentes instituições dizem respeito aos cursos de formação. Essa mesma realidade acontece no Brasil, como podemos observar ao discutir as ações de formação continuada.

O autor expõe que esse modelo fundamenta-se nos seguintes pressupostos:

- Existem condutas e técnicas didáticas que merecem ser postas em prática pelo professores. São elas, entre outras, as que foram geradas pela investigação didática;
- Os professores podem mudar a sua conduta e aprender a aplicar na sua classe condutas que não conheciam previamente.
- Alguns tipos de conhecimento e competência prestam-se especialmente bem a um processo de treino. Além disso, devido à proporção professor/formador, este modelo apresenta uma boa relação custo/benefício.

Marcelo nos apresenta algumas vantagens e inconvenientes dessa modalidade, baseado no trabalho de Bell (1991). Um das vantagens referidas é o fato de que a partir da participação num curso, um professor pode adquirir maior conhecimento, ou melhorar as suas competências docentes, participando individualmente em atividades de formação selecionados por ele, o que faculta que cada professor elabore o seu percurso formativo. As críticas a essa modalidade de formação referem-se ao seu caráter excessivamente teórico, a pouca flexibilidade no momento de adaptar os conteúdos aos participantes, por não ter aplicações prática na sala, ao fato de se tratarem de atividades individuais, e, portanto, com escassas possibilidades de ter impacto na escola, assim como o fato de ignorarem o conhecimento prático dos professores.

Tais críticas, explica Marcelo, se referiam, geralmente, ao fato de que os cursos de formação proporcionavam, de uma forma quase que exclusiva, a transmissão de informação verbal aos professores, esquecendo-se de incluir outras componentes formativas que lhes pudessem facilitar uma aprendizagem mais relevante. Marcelo conta que foi Bruce Joyce o autor que mais contributos deu em relação ao modo de melhorar a qualidade dos cursos de formação, sob o pressuposto de que é uma modalidade que possibilita aos professores adquirir conhecimentos e capacidades em menos tempo e com mais recursos. Este autor publicou um artigo em 1980, onde afirmava a necessidade dos cursos de formação incluírem, necessariamente, as seguintes componentes:

1. Apresentação da teoria;
2. Modelagem ou demonstração de competências ou modelos;
3. Prática em situações simuladas e de classe;
4. Retroação estruturada;



5. Retroação não-estruturada; e
6. Assessoria durante a aplicação.

Essa ideia pretende facilitar a conjunção entre teoria e prática didática. Por isso a exposição do conhecimento disponível não é mais do que uma fase da estratégia formativa dedutiva. Para Marcelo, na apresentação da informação deve ser favorecida a comunicabilidade didática, ou seja, os processos de transmissão-aquisição devem ser facilitados e otimizados. O autor parte do pressuposto de que a aprendizagem receptiva não precisa ser memorística, e que pode haver uma aprendizagem significativa através de um ensino expositivo, desde que este cumpra uma série de condições, tais como:

1. Clarificar o objetivo;
2. Proporcionar um contexto de ensino;
3. Ligar o material com os conhecimentos prévios dos professores;
4. Organizar o conhecimento a partir de um conceito central que abarque o conteúdo posterior;
5. Estruturar hierarquicamente o conteúdo;
6. Apresentá-lo através de mapas conceptuais ou outras formas de representação;
7. Propor exemplos;
8. Potenciar a organização cognoscitiva dos professores (Princípio de reconciliação integradora);
9. Estimular a elaboração de diferentes tipos de esquemas por parte dos professores;
10. Propor a sua participação ativa em outras tarefas;
11. Suscitar uma abordagem crítica
12. Verificar a compreensão dos professores (MARCELO E ESTEBARANZ, 1992 apud MARCELO, 1999, p. 180).

Marcelo defende que, ao considerar tais questões, poder-se-á provocar uma aprendizagem não só comparada, mas também relevante no que diz respeito à prática. E acrescenta que essa apresentação deve ser apoiada por meios como: textos que facilitem a leitura individual e a reflexão, exemplos ou casos que se apresentam em vídeos, descrições escritas de casos para estudo em grupo, etc. O mesmo propõe Perrenoud (2002), para que a ação seja orientada numa perspectiva reflexiva, esse diz que essa pode ser orientada de forma específica em seminários

de análises das práticas, em grupos de reflexão sobre problemas profissionais, em oficinas de escrita clínica, em estudos de caso ou de histórias de vida, ou ainda, em estudos dos ensinamentos orientados para a metodologia de observação ou da pesquisa.

Um dos aspectos salientados por Marcelo para, talvez, superar a pouca incidência que os cursos de formação têm na prática, é a necessidade de que as atividades presenciais de formação sejam seguidas de atividades de acompanhamento ou assessoria, quer entre colegas, que tenham assistido o curso, quer por especialistas.

Em síntese, para o autor, as atividades de desenvolvimento profissional por meio de cursos com mais probabilidades de serem postas em prática são aquelas que incluem a variedade de atividades: demonstração, prática e acompanhamento. (JOYCE E SHOWERS, 1981 apud MARCELO, 1999, p. 181). Além disso, baseado em Wallace (1990), o autor destaca que os cursos de formação que se podem considerar eficazes caracterizam-se por contar com a opinião dos professores ao se planificar o curso, por se centrar nas necessidades destes, aceitar uma certa flexibilidade que permita mudanças no processo, que inclua a possibilidade de aplicações nas aulas e posteriores sessões do curso, assim como proporcionar assessoria no local de trabalho, após o final do curso. Para Marcelo, tais condições podem fazer com que os cursos de formação, cuja duração é geralmente bastante limitada, contribuam para o aumento do conhecimento e competência profissional.

O que se percebe com todas essas questões abordadas por Marcelo (1999), com relação ao desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação, é que essa modalidade não necessariamente precisa ser associada a uma abordagem transmissiva, ou aos enfoques prático-artesanal, ou técnico-academicista, antes comentados, isto é, orientações que trabalham com a uma ideia do papel do professor como mero executor de tarefas, com a ideia do processo de formação como o simples aprendizado de técnicas para a sua aplicação em sala de aula, entendendo que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica.

Segundo Marcelo (1999), uma análise menos superficial pode nos levar a desvelar certos rótulos tanto no sentido positivo como negativo, diz o autor:

Do mesmo modo pode entender-se que um curso de aperfeiçoamento assume uma perspectiva técnica ou transmissiva se se centrar em conhecimentos trazidos exclusivamente pelos denominados ponentes<sup>26</sup>, mas também pode responder a uma orientação prática se partir das preocupações e ideias dos próprios professores. Do mesmo modo, a reflexão sobre a ação pode ter conotações técnicas quando se compara a conduta observada com instrumentos estandarizados, ou com padrões fixos de qualidade de ensino.

O que o autor salienta é que “as diferentes atividades de desenvolvimento profissional não garantem em absoluto um determinado interesse conceitual” (p.191). Ou seja, qualquer modelo de desenvolvimento profissional pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos. Para clarificar esse ponto de vista, Marcelo apresenta um quadro com diferentes possibilidades para cada modelo de desenvolvimento profissional em função do tipo de interesse que podem ter. Ao que diz respeito ao modelo “cursos de formação”, o autor expõe da seguinte maneira: numa **orientação tecnológica, acadêmica**, os cursos seriam centrados na aquisição de competências, retiradas da investigação: instrução direta; numa **orientação prática, interpretativa, cultural** (a qual estaria mais de acordo com aquele enfoque reflexivo que não ultrapassa as questões da sala de aula), os cursos seriam centrados em temas didáticos, que inclui estratégias de auto-análise e reflexão da prática: biografia, diários, casos; os conteúdos apresentados incluem conhecimentos procedimentais; e numa **orientação social reconstrucionista, crítica**: os cursos seriam centrados em conteúdos sobre diversidade, educação multicultural, co-educação, o que inclui estratégias de auto-análise: biografia, diários, casos; são cursos introdutórios que podem ser seguidos de seminários de aprofundamento.

Essa análise mais acurada das propostas de formação continuada por meio de cursos feita por Marcelo, nos ajuda a pensar o que seria interessante de ser observado ao planejar atividades dentro desse modelo, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, para a construção de uma postura reflexiva e autônoma, a qual possibilite que esse pense sobre a sua prática e contexto no qual essa está inserido, a fim de intervir de forma consciente nessa realidade.

Veremos, agora, as concepções e as práticas dos professores do Centro de formação que serviu como campo de estudo caso para essa dissertação, o qual

---

<sup>26</sup> Em nota, no livro, explica-se que *ponentes* refere-se aos conferencistas dos cursos de formação, os que expõem as matérias formativas.

desenvolve suas ações dentro de um modelo de cursos, integrando um programa de iniciativa do governo federal. Trata-se, pois, de uma proposta que, para Candau (1998), insere-se na perspectiva clássica de formação continuada, em que aspectos como: a escolas como *locus* da formação, o saberes docentes e o ciclo vital dos professores não são considerados. Mas como podemos observar, na discussão realizada até agora, a respeito da formação por meio de cursos, seria uma colocação superficial, dizer que só porque a formação é organizada dessa forma, essa não considera tais aspectos, ou alguns deles, pelo menos. Assim, como seria leviano dizer que uma formação dentro desse modelo não tenha valor algum, isto é, que não seja capaz de contribuir para mudanças na prática pedagógica, para a melhoria dessas, no entanto, isso dependerá de alguns fatores, entre eles: da orientação, do planejamento dessas ações, das estratégias e do acompanhamento desse trabalho. Contudo, conforme salienta Marcelo (1999), é preciso entender os cursos de formação como um ponto de partida, o início de um processo de especialização que se continua com outra modalidade de formação.

### 3.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CAEF

#### 3.3.1 Sobre as concepções que embasam o trabalho do Centro

O CAEF possui muitas produções bibliográficas, as quais foram elaboradas durante o período em que participou da REDE para servirem de base dos cursos ministrados. Dentre essas produções, está a *Teoria Pedagógica do CAEF da UFRGS*<sup>27</sup>. O objetivo desse livro, conforme é descrito na sua apresentação, é tornar claro para os professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) quais os pressupostos teóricos que norteiam o ensinar-aprender, seja qual for o domínio do conhecimento a que estiver se referindo, e tornar mais explícito alguns conceitos, como: pedagogia, didática, construção do conhecimento, etc, com a finalidade de oferecer mais subsídios para a prática do professor. O material está dividido em várias seções e, na última, apresentam-se, os fundamentos pedagógicos do CAEF:

---

<sup>27</sup> Esse livro compõe o volume de materiais didáticos produzidos pelo Centro, para servir de apoio à realização das atividades pedagógicas dos professores cursistas.

Funções da escola	Professor	Aluno	Conteúdo	Material Didático	Funcionamento
Instruir	1. Selecionar e seqüenciar o conteúdo; 2. Definir objetivos a atingir	Desejar e descobrir	Significativo	Diversificado e abundante	Alternância entre iniciativas do professor e dos alunos
Educar	1. Permitir a satisfação das necessidades dos alunos; 2. Ser uma referência; 3. Ter maturidade, tranqüilidade	1. Sentir suas necessidades supridas, 2. Sentir-se seguro ao recorrer ao professor, 3. Tornar-se autônomo	Indissociável em seus aspectos afetivos e cognitivos	Atraente, e significativo	Cooperação
Transmitir e criticar a cultura socialmente construída	Partir da cultura do aluno e fazê-lo conhecer (criticar) paulatinamente a cultura "dominante"	Sentir-se feliz em aprender a aprender	Construído na interação professor - alunos	Associado a muitas visitas a museus, teatros, concertos, Prefeituras	Conhecimento e análise da realidade
Garantir um lugar privilegiado das aprendizagens artificiais	Oferecer diversidade de áreas de estudo	Buscar a construção de um amplo leque de conhecimentos	Diversificado	Diversificado	Projetos e professores diversificados

**Figura 4** – Quadro com os fundamentos pedagógicos do CAEF da UFRGS. In: RANGEL et al, 2005, p,83.

Trata-se dos pressupostos básicos que embasam as ações do Centro, a maioria deles relacionados à visão de ensino-aprendizagem, ao papel da escola, aos fins da educação. Ou seja, não temos, portanto, uma sistematização dos modelos e concepções teóricas que orientam as ações do Centro, no âmbito da formação continuada. Entretanto, algumas inferências podem ser feitas a partir da visão exposta sobre os diferentes elementos apresentados como fundamentos da sua ação pedagógica, afinal, conforme discutido, esses têm influência sobre os modelos, práticas de formação adotados.

Temos então, uma proposta que coloca como um dos fins da educação criticar e transformar a cultura, e prevê funções para a o professor relacionada a diferentes dimensões: técnica (selecionar e seqüenciar conteúdos, definir objetivos e atingir), política (partir da cultura do aluno, fazer criticar a cultura dominante) e ética (ser uma referência). Além disso, defende que o professor tenha uma visão globalizada dos conteúdos, do ensino (oferecer diversidade das áreas de estudo) e que busque articular-se, compartilhar com os colegas, a fim de diversificar e integrar a abordagem das disciplinas. Também vemos a prática pedagógica abordada como algo dialógico, isto é, que se constrói na relação entre professor e aluno, a qual envolve parceria, cooperação e alternância de iniciativas, isto é, não é algo assimétrico. Tais ideias parecem apontar para uma percepção do professor como um sujeito atuante, que deve pensar e agir sobre a sua realidade, isto é, que deve assumir uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática pedagógica.

Uma das questões colocadas aos entrevistados questionava a respeito das suas concepções sobre os a formação continuada de professores, o que essa significava para eles, que papel eles achavam que essa ocupava na formação dos professores. As respostas podem ajudar a esclarecer melhor a percepção do papel do professor e da formação, que embasam as ações do Centro. Todos os entrevistados destacam a formação continuada como um importante momento de reflexão, de possibilidade para que o professor olhe para a sua prática com distanciamento, isto é, com outro olhar, e a revise e, além disso, como um momento de trocas, de socialização dos conhecimentos. Diz um dos professores formadores entrevistado:

*“[...]a questão de fazer com que ele reflita, faz com que eles não fique estanque na sua formação, e aí fica só repetindo, repetindo uma fórmula que funcionou ou não, mas ele fica repetindo por falta de vontade. A ideia é, justamente, fazer com que esse professor reflita sobre o seu trabalho, e socialize as suas repostas. A gente encontrou, nessas andanças, soluções muito criativas, muito boas, mas que ficam localizadas em algumas escolas, em algumas cidades e, a nossa ideia é que, com a formação continuada, o professor consiga: primeiro, refletir sobre a sua ação e fazer socialização. [...]Obviamente, também passar conteúdos mais atualizados, entre outras, atividades mais novas, mas principalmente essa reflexão e essa socialização de conhecimento, isso é o ponto principal. (P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Sobre essa questão da socialização do conhecimento, da formação continuada servir para que isso aconteça, também ressalta outra professora entrevistada:

*“Eu acho assim, que a maioria da tarefa do professor é muito solitária, mesmo na sua escola ele é solitário, no sentido do que ele faz na sala de aula, muitas vezes ele não sente nem confiança pra divulgar, pra dividir com outras pessoas. Então, de uma maneira geral, todos os professores universitários ou não universitários, têm uma carreira bastante solitária, e acho que essa oportunidade de trocas é muito importante. Então, acho que a formação continuada é fundamental em todos os níveis de ensino, porque chega um momento de ser só o orientador, aquele que propõe, aquele que tá ensinando alguma coisa, então a gente precisa discutir com outras pessoas do mesmo nível de conhecimento da gente, porque se não a gente fica muito isolado e acaba ficando até com ideias errôneas, por falta de discussão. Então, eu acho que a formação continuada, nesse sentido, é muito importante é fundamental, em todos os níveis de ensino”.* (P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA).

Outra professora entrevistada salienta a relevância da reflexão que esse processo de formação continuada permite, mas de forma mais específica às questões das áreas de Artes e Educação Física, dos conteúdos e organização das ações para essas áreas, diz ela:

*“[...] o que se espera? Primeiro, é que eles façam uma reflexão, que tenham consciência que: Artes e Educação Física não estão na escola para um momento de lazer, que a função destas disciplinas já vem desde a história, desde os gregos, que o estímulo das funções cerebrais e que esta interdisciplinaridade acontece no cérebro quando canta, quando desenha e quando tu te movimenta, quando tu te expressa e te movimenta. Então, isso é o que a gente tenta, nas primeira 24 horas, explicar: fazer com que os professores se conscientizem, reflitam e mudem, através de uma metodologia ativa. O que é uma metodologia ativa? É aprender fazendo, fazer com que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, que ele possa ser desafiado na resolução de problema, na criatividade, que seja ativo nesse processo, e não, simplesmente, mero reprodutor de técnicas de movimentos, de cantos, de música e técnica vocal, não! Tem que fazer com que o aluno seja ativo nesse processo e que ele construa ferramentas mentais com todo esse conjunto de ações...”* (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).

Porém, a mesma professora também ressalta a possibilidade que a formação continuada, com uso das tecnologias educacionais, como a internet, oferece de, além de realizar trocas sobre questões de ordem didática, metodológicas, permitir a mobilização dos professores, o pensar sobre as suas condições de trabalho, isto é, uma reflexão para além da prática da sala de aula, dos conteúdos:

*“Então, esse encantamento de mostrar que não é “mais um cursinho”; que é uma chance que realmente nós temos! E aí a gente vê isso, principalmente quando eles estão na fase das comunidades virtuais, que eles falam com professores de todo Brasil. Isso é um grande desafio para eles, mas é uma chance que eles têm que enxergar... Por exemplo, um professor de Artes, eu lancei um fórum: Por que a grande queixa é a falta de formação? Como nós podemos criar, dentro das políticas públicas, dentro de cada sistema que levem a normatizar, que realmente os professores tenha formação específica, que agora eles vão ter chance pela Plataforma Freire? E, mais que isso, eles têm que se movimentar, porque isso é dentro de cada sistema, que eles têm que se movimentar, e valorizar a sua profissão, o seu componente curricular, e exigir que o município, os sistemas de ensino providenciem uma qualificação específica e que o MEC providencie um qualificador. E é daí que os Centros entram... Que talvez ele nem se dê, ele nem se dê conta de quanto valor ele tem nesse trabalho, porque é uma chance de melhorar tudo, e aproximar tudo de tudo e todos de todos!” (P. Form./Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Em síntese, pode-se dizer que os professores do Centro percebem a formação continuada como um processo de inovação, não no sentido de descoberta, invenção, mas de mudança, de modificação da prática docente, partindo do pressuposto de que para que isso aconteça, é preciso refletir sobre as ações em sala de aula e o contexto no qual a sua prática se insere, e, ainda, compartilhar, socializar o conhecimento com seus pares.

### **3.3.2 A organização das ações do Centro**

Na proposta da REDE, havia algumas recomendações e exigências quanto à organização das ações de formação. A orientação era de que os cursos fossem ministrados em formato semipresencial, e as exigências eram de que os Centros deveriam desenvolver não só cursos, mas também materiais didáticos, que servissem de apoio para os professores, conforme mencionado no momento em que apresentou-se o programa da REDE, nesse trabalho.

Porém, a partir de uma análise do *Catálogo 2008 - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, documento que apresenta tudo o que foi produzido pelos Centros, em termos de cursos e de materiais didáticos, durante os quatro anos de implementação da REDE, percebe-se que há uma grande diversidade quanto à maneira de organizar os cursos. A maioria dos Centros trabalhou com proposta de formação no formato de cursos de extensão, e de forma semipresencial, no entanto, há Centros que ofereceram cursos de



especialização, e cursos de extensão presenciais. Além disso, nota-se uma diversificação quanto à carga horária, variando de 40 até 260 horas.

O modelo de formação utilizado pelo CAEF, nas ações da REDE, foi o de curso de extensão<sup>28</sup>. Durante a fase de implementação do projeto, isto é, nos primeiros quatro anos, os cursos eram elaborados a partir dos produtos produzidos pelo CAEF, que consistiam em<sup>29</sup>:

- A musicalização de professores
- Arte fora da escola
- Educação Física Escolar
- Canções de contar e cantar

Os cursos ministrados, a partir desse material, eram:

- Expressão e Movimento na Educação Especial
- Musicalização de Professores
- Acompanhamento Instrumental de Canções
- Arte Fora da Escola
- Repertório para a Sala de Aula
- Educação Física Escolar

Os conteúdos desses cursos eram trabalhados dentro daqueles produtos apresentados, isto é, desenvolvidos a partir desses. Tais produtos encontravam-se (ainda se encontram) disponíveis no site do Centro.

É importante destacar como se dava a composição desse material didático. Os produtos eram (são) elaborados pelos professores do CAEF, mas os professores cursistas eram (são) convidados a participar da construção desses materiais, como co-autores. Então, essas produções não consistiam em produtos fechados, acabados, mas estavam (estão) em permanente processo de construção. No relatório das ações do Centro, dentro do projeto da REDE, fala-se nisso:

Os produtos e cursos do CAEF foram previstos para serem desenvolvidos ao longo dos quatro anos do projeto e possuem caráter interativo. A idéia sempre foi que, uma vez desenvolvidos modelos básicos, os próprios cursistas possam integrar aos produtos e cursos na condição de seus co-autores [...] À medida que ocorrem os cursos e novos colaboradores (críticos e co-autores) são agregados à iniciativa, num

---

<sup>28</sup> Ver nota de rodapé nº 11 da página 28.

<sup>29</sup> Para se ter uma ideia melhor dos produtos elaborados pelos CAEF e também dos cursos que, atualmente, o Centro ministra, é interessante visitar o site do Centro: <<http://www.caef.ufrgs.br/>>.

autêntico processo de formação continuada, também os produtos vão sendo adaptados, ampliados, aprimorados. (p.7)

As atividades de formação tinham carga horária de 40h: 24h a distância e 16h presenciais. O professor formador que ministrava o momento presencial não, necessariamente, era o mesmo que trabalhava com os professores a distância, embora aquele que esteve na fase presencial continuasse a se comunicar com o grupo. A ideia era de que os professores cursistas aplicassem um projeto de intervenção, na sua escola, usando um dos produtos.

Apesar de partir de uma “base”, isto é, já ter uma estruturação do curso mais ou menos definida a partir dos materiais didáticos, no âmbito da proposta da REDE, antes de oferecer os cursos, o Centro realizava um diagnóstico do grupo que iria atender, da localidade onde o curso realizar-se-ia, por meio de informações repassadas pelas secretarias de educação dos municípios.

Nessa estruturação era obrigação do Centro, entre outras: coordenar, supervisionar, executar e avaliar todas as ações necessárias ao bom desenvolvimento dos cursos; acompanhar o desempenho dos Tutores Locais, etc. Quanto às secretarias de educação, entre suas obrigações estavam: apoiar a formação de professores; promover encontro de professores com Tutores Locais; disponibilizar laboratórios de informática para a realização presencial e/ou à distância; colaborar no processo de avaliação, discutindo formatos progressivamente mais adequados para uma eventual continuidade do projeto nos anos subseqüentes.

Quanto ao público que poderia participar dos cursos: professores e gestores poderiam participar, mas teriam que estar em sala de aula, pois era uma exigência e preocupação do Centro que o projeto fosse aplicado, isto é, que suas ações incidissem, de fato, sobre a prática pedagógica dos professores, sobre os alunos. Sobre essa questão diz uma das professoras entrevistadas:

*“[...] ele [o professor] tem que aplicar a proposta do curso, incluir na sua atividade pedagógica e tornar o aluno sujeito ativo do processo, e depois, ainda relatar tudo o que ele aplicou e o que isso melhorou dentro do desempenho das crianças. Então, isso eu acho assim, o maior trunfo que nós temos na mão, e a [cita o nome da coordenadora do projeto] tem uma visão de vanguarda, desde a primeira vez, porque o curso já era assim desde a primeira vez. Então, esse é o forte do Centro, essa questão de aplicação do curso em contexto.” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Essa mesma professora explica que, na fase presencial, era feita a inclusão digital dos professores, discussões iniciais, e na fase à distância, acompanhava-se

os professores no processo de construção dos seus projetos, a finalização do curso dava-se com a apresentação de um relatório da elaboração e aplicação do projeto. Essa apresentação era feita a distância, assim como o retorno do professor formador sobre o trabalho do professor cursista, pois não havia, ainda, um momento presencial final previsto. Portanto, essa era a organização dos cursos, na fase de implementação da REDE, isto é, nos primeiros quatros anos de trabalho do Centro.

Atualmente, conforme mencionado anteriormente, no capítulo 2, o CAEF segue com suas atividades de formação continuada para professores da educação básica, porém, não mais inserido na proposta da REDE, que está em suspenso. O Centro segue na sua parceria com o MEC e os SPE, agora, no âmbito da Demanda PAR. E, nesse momento, a partir da experiência com as ações desenvolvidas até então, o Centro alterou seu modelo de ação, que agora acontece da seguinte maneira, conforme explica uma das professoras formadoras entrevistadas:

*“O que mudou? Dentro do PAR, mudou que os **produtos são material de apoio, não existe mais um curso específico, o que existe é um curso de Artes e Educação Física, na Educação Básica, trabalhando a questão interdisciplinar**, e vendo como, Artes e Educação Física, nessa educação básica, podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, da questão cognitiva, da questão do IDEB. Então, não existe mais um curso específico. E o que mais mudou: **são 60 horas**, 40 horas são presenciais, onde nas 24 primeiras, a gente trabalha essa questão interdisciplinar. Nas 20 horas à distância, eles vão ser direcionados a comunidades virtuais específicas. Aí, sim, quem é da música, vai pra música, quem é da Educação Física, vai pra Educação Física, que é das Visuais, vai pras Visuais, orientado por um professor específico de cada área. Nestas comunidades eles **montam sequências didáticas ou projetos e aplicam na sua sala de aula e também vão ser assessorados**. Quando esta fase está pronta, os professores formadores voltam, depois, para outras 16 horas presenciais, aonde eles têm que fazer um relato de experiência do que eles aplicaram e quais são os resultados. Então, os produtos que eram cursos, agora viraram material de apoio, sempre atendendo a uma realidade específica, a um contexto, sempre partindo de uma necessidade, e sempre aproveitando as manifestações culturais, tanto corporais, quanto artísticas, locais.” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Ainda sobre esse novo formato, explica-nos a coordenadora do Centro que:

*“Os cursos todos, mesmo em fase presencial, têm comunidades virtuais e as comunidades ficam permanentemente abertas. Então, um professor, para receber a certificação, tem um mínimo de tarefas a cumprir, medidas em horas. Depois que ele fizer o que está determinado, aí sim ele ganha a certificação, o certificado lá de 60 horas. Mas a comunidade está aberta, vai ficar aberta pra sempre. Sendo assim, o que é que se espera? Se espera que aqueles mais interessados continuem voltando lá, e dali, então, comecem a sair as demandas para futuros cursos. Aliás, a demanda 2009 já está atendendo assuntos de curso que saíram nessas comunidades de 2008, que estão abertas.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

Esse aspecto das comunidades virtuais, da inclusão digital, aliás, é apontado pelos entrevistados como um dos pontos altos das estratégias utilizadas:

*“O que eu vejo de mais positivo na proposta, desde quando era Rede e também agora que passou a ser formação na Demanda PAR, a questão do diferencial mesmo do curso, é que ele exige a inclusão digital. A gente faz a inclusão digital dos professores [...]E outro fato, assim, que eu acho inédito, e já ouvi isso de alunos de cursos lá do Amazonas, do Acre, lá de Rondônia, é a possibilidade de ampliar seus contatos, sua visão, seu repertório de vida. Quando eles são lançados na comunidade virtual, por exemplo: na nossa de Educação Física, tem 991 professores de todo Brasil, discutindo Educação Física de todo Brasil, trocando ideias dos seus projetos, um ajudando o outro. Se tu entrares lá, podes ver: eles estão sempre discutindo o que cada um pode fazer! O que eu posso fazer? E um aqui do Rio Grande do Sul, responde lá para o do Acre. Estas são coisas que outros cursos não propiciavam, simplesmente fechavam ali, entregavam um trabalho na plataforma, um projeto e deu.”(P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

*“[...] os debates que os professores estão tendo ao longo do caminho, principalmente na parte dos fóruns que a gente faz à distância, são ótimos. Eles estão criando verdadeiras comunidades virtuais, e se ajudando muito, e eu acho que isso aí foi muito positivo” (P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA).*

*“Claro que eu sou suspeita para falar, mas eu acho fundamental, eu não consigo imaginar que um professor da escola básica, hoje, não esteja participando aqui no CAEF... Ou em qualquer outro lugar, enfim... nós estamos organizados dessa maneira. Como pode que não esteja participando de uma comunidade virtual de sua área, numa pelo menos, não esteja contribuindo, não esteja baixando arquivo toda hora, não esteja se atualizando?! Eu não consigo nem compreender que um professor ainda pense em dar aula de outro jeito que não esse. Então, essa estrutura que a gente está criando é uma estrutura que, futuramente, vai se manter por si mesma, porque as pessoas vão entender que elas vão ter que assumir essa ou aquela parte do modelo geral, pra que o modelo funcione. E o modelo vai funcionar, “apesar de”. Essa é a grande vantagem do mundo virtual e uma visão maravilhosa de nosso projeto”(P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

Para os professores formadores entrevistados, além de colocar o professor em contato com as novas tecnologias, essa formação a distância leva o docente a desenvolver uma postura mais autônoma, de autoformação, o que é um dos objetivos do Centro, conforme as palavras da coordenadora: “o que importa mesmo é ele [o professor] ter uma postura de formação continuada”. Isto é, o que se espera é que o professor assuma uma postura ativa nesse processo. Atrelado a essa postura de autoformação, os professores do Centro também desejam proporcionar a interformação. Conforme Debesse (1982) apud Marcelo (1999), a autoformação é

uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sobre seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. Já interformação pode ser a ação educativa que ocorre entre os professores em fase de atualização de conhecimentos. Para os professores formadores entrevistados, essa possibilidade de trocas, de socialização é fundamental. E a educação à distância também contribui para isso, através das comunidades virtuais que são compostas, durante a realização dos cursos, e que permanecem, após esse processo.

Aqui, cabe falar um pouco sobre o que são as comunidades virtuais e suas possibilidades. De acordo com Backes, Menegotto e Shlemmer (2007): “as comunidades virtuais são grupos desterritorializados, que se desenvolvem num espaço de fluxo, cujo tempo é intemporal. Os membros das comunidades utilizam-se da rede e de ambientes virtuais de aprendizagem para a troca de informações, interações e construção do conhecimento no coletivo” (p.2). Gazzi e Mizukami (2008) apontam que o desenvolvimento de comunidades tem se mostrado importante na medida em que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de grupos de pessoas que, de forma colaborativa, socializam informações para a construção de novos conhecimentos. Para as autoras, os benefícios que as comunidades virtuais proporcionam são tanto no âmbito acadêmico como profissional, pois essas:

[...] têm um enorme potencial para a exploração e construção do conhecimento entre grupos e equipes através da colaboração entre seus membros, viabilizadas pelos recursos tecnológicos possibilitados pelas redes de computadores e, em especial, a Internet. (GAZZI e MIZUKAMI , 2008, p. 138)

Para Mizukami e Gazzi uma das mais interessantes possibilidades que as comunidades virtuais oferecem é interação entre as pessoas, possibilitando a construção do conhecimento e a produção de trabalhos em equipe. Além disso, ressaltam que “as comunidades favorecem o acesso às informações compartilhadas para que, fazendo uso de suas experiências, formações e valores construídos durante sua vida toda, os indivíduos possam construir novos conhecimentos”. (GAZZI E MIZUKAMI , 2008, p. 138)

Essas possibilidades que as comunidades virtuais proporcionam é que levam os professores do CAEF a avaliarem o momento à distância dos processos formativos organizados pelo Centro, como algo primordial, pois a partir da

argumentação de Gazzi e Mizukami sobre as possibilidades que essa ferramenta oferece, podemos ver que o uso de tal estratégia na formação profissional dos professores pode realmente ser profícuo, porque possibilita a socialização do conhecimento, a troca, o compartilhar, o que contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Para os professores entrevistados do Centro, essa fase a distância do curso, conforme dito, é muitíssimo proveitosa, pois atende àqueles que são os seus objetivos principais, com as ações empreendidas: proporcionar a autoformação e interformação, o que, se ocorrer, pode ter resultados positivos, pois conforme colocam Isaia e Bolzan (2008, p.516):

[...] à medida que os professores estabelecem uma interlocução intra e interpessoal, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, deixam evidente a busca de um caminho de indagação, demonstrando a direção escolhida e, conseqüentemente, investindo em uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos.

Tal processo, salientam as autoras, pode contribuir para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios à área de atuação de cada profissão, para os quais as ideias de conhecimento pedagógico compartilhado e redes de interações são imprescindíveis.

Essa ideia da construção de comunidades virtuais dos professores participantes dos cursos, as quais perdurassem, após o término da atividade de formação, estava presente na proposta do Centro desde o início. Segundo conversas que tive com os membros da equipe, inicialmente, por questões operacionais, pela falta de compreensão do professores, essa proposta não estava conseguindo ser colocada em prática, mas, agora, parece que no âmbito das ações empreendidas pelo Centro na proposta da Demanda PAR, isso tem ocorrido de maneira mais efetiva.

### **3.3.3 A avaliação dos resultados das ações**

Não há uma avaliação sistematizada sobre os resultados das ações realizadas pelo Centro. No relatório das ações empreendidas pelo CAEF, nos quatro anos de implementação consta que:

Os processos de controle das ações foram feitos por intermédio da participação de todos em comunidades virtuais, para avaliação permanente. O acompanhamento das ações de Formação Continuada de Professores também é feito por intermédio de questionários de avaliação ao final dos eventos, tabulados pela equipe na UFRGS, entrevistas com gestores e cursistas, acompanhamento dos resultados dos alunos nos ambientes virtuais de aprendizagem e reuniões de avaliação da equipe interna de trabalho. **Os indicadores de desempenho utilizados, assim como os dados obtidos, ainda precisam ser mais bem sistematizados, pois não tem sobrado o tempo necessário a estudos mais aprofundados;** contudo, a documentação correspondente está sendo devidamente guardada e, mesmo que informalmente analisada, têm servido à tomada de decisões importantes (RELATÓRIO DAS AÇÕES..., 2008, p.20 ) [grifo meu].

Há, portanto, várias formas de coleta de dados para a avaliação das ações como um todo, no entanto tais dados carecem de sistematização. Porém, percebe-se que o Centro tem avaliado suas ações, e redirecionado seu trabalho, isso fica visível, pois como vimos no tópico anterior, o CAEF modificou suas estratégias de formação, desde a implementação da REDE. Essa autoavaliação da atuação do Centro pode ser observada na fala de um dos professores formadores, a seguir:

*“[...] por exemplo, a gente não começou na Educação Física, propriamente dita, a gente começou com oficinas, as oficinas, elas são interessantes, porque elas são ativas, então os professores participam, muitos deles gostam disso. Principalmente na Educação Física, é tudo vamos fazer, não quero ficar sentado, então a gente consegue fazer. Só que as oficinas, às vezes têm o ponto negativo de não fazer um trabalho reflexivo. Aí, depois a gente passou para fazer cursos de maior duração, mixando a postura ativa, de oficina, junto com as questões teóricas, isso a gente sentiu que atingiu os dois lados: conseguiu tanto fazer um curso dinâmico, onde os professores se encantam com as propostas, realizam as atividades e brincam.[...] Isso surtiu efeito, e em cima disso, a gente foi começando a desenvolver um perfil de curso, então a gente começou a fazer uma sequência de como a gente podia começar o curso, mixando prática com a teoria, e isso vem se desenvolvendo ao longo do tempo, não tá no ponto ideal, mas já tá melhor do que lá no início, há quatro anos atrás. É um desenvolvimento bem interessante, bem gostoso de se ver.” (P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA).*

No entanto, é importante salientar que tal revisão, praticamente, foi feita de forma intuitiva, isto é, em cima daquilo que os professores formadores sentiram ao por em prática as ações, o que é um fator importante, ou, então, esses momentos de reflexão deram-se após a realização dos cursos<sup>30</sup>, o que também é fundamental, o

---

<sup>30</sup> Tais momentos podem ser observados nas participações em eventos científicos de membros da equipe do CAEF e nas produções publicadas por alguns professores formadores do Centro, as quais dizem respeito participação deles nessa proposta da REDE, isto é, material fruto da reflexão das experiências deles com esse projeto. Segundo a coordenadora do Centro, há muitas questões que poderiam ser discutidas e publicadas acerca dessa experiência do CAEF, o que, aos poucos, tem

que parece faltar é realmente uma organização, uma sistematização das informações obtidas, das reflexões realizadas, de pensá-las no conjunto. Pois, para que esse redirecionamento das ações fosse no sentido de adequar-se, cada vez mais, às necessidades dos professores cursistas, de causar impactos de melhoria e mudança na prática pedagógica, seria importante que a avaliação das ações seguisse um procedimento mais rigoroso, isto é, que tal momento também fosse planejado pelo Centro, pois esse é fundamental para a planificação e para o desenvolvimento das futuras ações.

### 3.4 POSSIBILIDADES E LIMITES DO MODELO ADOTADO PELO CAEF

**3.4.1 Enfoque reflexivo:** a necessidade de contribuir para uma reflexão que vá além do cotidiano da sala de aula

Ao pensarmos sobre o modo como se estruturavam os cursos do CAEF, no período de implementação da proposta da REDE, apesar da concepção das ações estar relacionada a uma perspectiva de desenvolver uma postura crítica e reflexiva no professor, o que temos como tradução prática são estratégias que trabalhavam dentro de uma perspectiva transmissiva do conhecimento, centrada em habilidades, competências didáticas a serem adquiridas pelos professores. Possivelmente isso foi observado pela equipe, como vimos na fala do entrevistado identificado como: “P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA”, citada no tópico anterior, o que motivou a busca por estratégias que fossem mais adequadas às suas concepções, as quais propõem uma formação reflexiva, socializadora, interdisciplinar, pois o que desejavam era:

*“[...] , fazer com que os professores se conscientizem, e reflitam e mudem, através de uma metodologia ativa. O que é uma metodologia ativa? É aprender fazendo, fazer com que o aluno seja o sujeito da aprendizagem, que ele possa ser desafiado na resolução de problema, na criatividade, que seja ativo nesse processo, e não, simplesmente, mero reprodutor de técnicas de movimentos, de cantos, de música e técnica vocal, não! Tem que fazer com que o aluno seja ativo nesse processo e que ele construa ferramentas mentais com essa interdisciplinaridade de ações que acontecem dentro do cérebro, e isso dá um nó na cabeça das pessoas, e por quê? Isso tá bem claro no caderno I do Currículo e Desenvolvimento*



*Humano, lá. Dá um nó, porque eles não estavam acostumados. Normalmente, se vai dar um curso de Educação Física e tudo vira numa gama de joguinhos para aplicar em sala de aula. Vai dar um curso de Artes, e tudo vira uma gama de técnicas manuais pra aplicar em sala de aula. Dá um curso de música, eram musiquinhas pra aplicar em sala de aula. E não é isso que se quer! O que se quer é que eles entendam que, quando a criança canta, se expressa graficamente, e se movimenta, ela está usando esse cérebro, que vai fazer a abstração cognitiva, que vai dar o reflexo lá em Português, em Matemática, no raciocínio lógico, na interpretação de texto, na felicidade! [...]”(P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

Assim ao compararmos a maneira como eram organizadas as ações, o papel que o material didático tinha nesse processo, nos primeiros anos de implementação da REDE, com as estratégias, hoje, utilizadas pelo Centro, vemos que há uma mudança, baseada numa reflexão, num entendimento do que vem a ser a formação continuada, na busca de contribuir para uma postura reflexiva e socializadora.

A proposta atual procura estar atenta às necessidades dos professores, flexibilizando sua organização, prevendo atividades práticas, momentos de assessoria, durante a elaboração das atividades, também procura proporcionar canais de trocas, de compartilhamento das experiências, por meio das comunidades virtuais, características que são interessantes de serem observadas, a fim de tornar o aprendizado dos professores significativo, e de possibilitar que esse venha a ter efeito sobre a prática. Conforme vimos na discussão sobre os modelos de formação, em especial, aquele que abordava o desenvolvimento profissional através de cursos de formação, tais características oferecem maiores possibilidades de que o que foi aprendido nos cursos, seja transposto para a prática, incorporado pelos professores.

Hoje, o Centro parece estar de acordo com uma orientação prática, interpretativa, isto é, parece trabalhar com um enfoque reflexivo, porém, talvez com uma reflexão mais voltada para a prática de sala de aula, não indo além. Embora, a socialização que é proporcionada pelas trocas, nos ambientes virtuais, talvez seja um meio de evoluir para um pensar sobre o contexto da educação, conforme observamos na fala de uma das professoras formadoras entrevistadas. Porém, isso não parece, por enquanto, objeto de preocupação maior da equipe do Centro. Por ora, equipe de professores parece voltar-se para as questões da sala de aula, buscando estimular a reflexão sobre essa prática cotidiana, contribuindo para a produção de um novo olhar e de uma postura questionadora e socializadora sobre o que acontece nesse nível micro. É um caminho, mas pelo que foi discutido até agora, seria interessante que esse evoluísse, na perspectiva de contribuir para a

formação de professores críticos, capazes de refletirem sobre os níveis micro (sala de aula) e macro da educação (sociedade, contexto no qual está inserida), e de agir sobre esse.

Por ora, a avaliação que pode ser feita da proposta da REDE, tomando como referencial o trabalho desenvolvido pelo CAEF, é de que o cursos, pelo menos no período de implementação da proposta (isto é, nos primeiros quatro anos) acabaram por contribuir mais para a aquisição de certificados (títulos) do que para construção de saberes e competências dos professores. Inicialmente, parece que houve uma preocupação muito grande com o atendimento dos números impostos pelo governo federal, que estava interessado em aumentar os índices do Ideb, e assim, garantir mais investimentos internacionais para a área da educação, Numa das falas professores formadores do Centro podemos observar que essa é a maior preocupação do MEC:

*“[...] O importante é números, desde o Centro, até agora, o importante é mostrar que nós estamos com um número “X” de professores sendo formados. O que nos cobram são números, nunca nos cobraram qualidade de curso.” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

E tais números são bem altos, lê-se no relatório das ações do Centro, no processo de implementação da REDE, que a ideia inicial era formar **3.370**<sup>31</sup> professores, no entanto, chegou-se a **2.649** professores cursistas atendidos, durante esses quatro anos.

Os números são dados importantes, porém, de que valem, se a qualidade da formação que está sendo oferecida não for avaliada? Como saber se tais ações estão resultando em melhora da prática pedagógica? Serão os instrumentos de avaliação, como: SAEB, Provinha Brasil, capazes, sozinhos, de nos dar uma ideia mais acurada do impacto dessas ações de formação, dos seus efeitos positivos, ou então das suas falhas? A avaliação de tais ações é um dos pontos-chave para construção de propostas que venham a contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento profissional do professor e para a melhoria da qualidade da

---

<sup>31</sup> No âmbito da Demanda PAR (para uma maior compreensão dessa informação, ver nota de rodapé nº 24, da página 87 desse trabalho), projeto atual do governo, do qual o CAEF participa, a proposta do MEC é que o Centro forme 3.422 professores, de 239 municípios de 11 estados diferentes.

educação, porém essa não apresentará resultados reais, se apenas estiver preocupada com o produto final e baseada em um modelo estandarizado.

### **3.4.2 O Desenvolvimento das Ações**

O Centro tem revisto sua maneira de conduzir as atividades, passou-se de um a proposta que previa 16 horas presenciais e 24 horas a distância, num formato de oficina, focado mais na questão prática, em que o curso era pensado a partir de objetos didáticos já desenvolvidos pelo Centro, para uma organização dos cursos num período maior: 60 horas, que prevê dois momentos presenciais: um de abertura das atividades, discussões iniciais e outro de fechamento. Agora, também, os materiais didáticos desenvolvidos pelo Centro servem somente de apoio, durante os cursos, permitindo uma maior flexibilidade na organização das ações, e função das necessidades dos professores. Outro aspecto revisto pelos professores do Centro foi a questão da necessidade de relacionar teoria e prática, o que levou à organização de ações que tivessem esses três momentos: em que professores discutissem a teoria, falam sobre casos práticos; depois colocam em prática as atividades, a partir daquilo que foi discutido no primeiro momento do curso; e, novamente, refletem sobre as concepções, práticas e resultados dos projetos por eles desenvolvidos.

Antes se apontou, tendo como referência a discussão que Marcelo (1999) faz da proposta de formação continuada por meio de cursos, aspectos importantes de serem considerados nessas ações, a fim de que o que foi trabalhado possa ser posto em prática pelos professores cursistas, isto é, a fim de que essas resultem em mudança da prática, foram esses: demonstração, prática e apoio profissional. O autor também destacou a importância de, no momento de planificação das ações, considerar a heterogeneidade dos percursos formativos dos professores (etapa da carreira, desenvolvimento cognitivo...) e, ainda, ressaltou a necessidade de ter em conta as experiências, vivências e o conhecimento prático que os professores trazem para a situação de formação, de uma necessidade de orientação prática dos conteúdos de tal formação, da necessidade de implicar os professores no processo de planificação das ações do desenvolvimento profissional, aspectos que também aparecem na argumentação dos autores antes referidos, como Tardif (2002), Nóvoa (1995), Candau (1998), Perrenoud (2002).

O CAEF parece estar no caminho de desenvolver uma proposta que atenda a esses aspectos salientados pelos estudiosos, que discutem a formação de professores. No âmbito das ações desenvolvidas no período de implementação da REDE, o Centro parecia trabalhar com uma visão bem mais restrita de formação, focando no aprendizado questões práticas, para a sua aplicação em sala de aula, sem uma maior preocupação com a reflexão dessas ações. Além disso, a proposta dos cursos era mais fechada, em função dos materiais didáticos, os quais serviam como referência para as ações, e não como apoio.

O diagnóstico das necessidades dos professores era feito por intermédio da secretaria de educação dos municípios, o que continua a acontecer, porém, com a expansão da carga horária do curso, agora é possível ter uma maior flexibilidade nas ações, visando ao atendimento daquilo que o grupo de professores cursistas está precisando, escutando, diretamente deles aquilo o lhes interessa.

O Centro ainda preocupou-se em oferecer uma formação que tivesse uma perspectiva interdisciplinar, visando colaborar para a construção de uma visão mais sistêmica, por parte dos professores cursistas. Na proposta da REDE, era um curso de Artes, um de Música e um de Educação Física, agora, é um curso de Artes, Música e Educação Física na escola, em que os professores discutem essas áreas de forma articulada, pensam em propostas que contemplem esses três campos.

Com a permanência das comunidades virtuais, o Centro tem podido acompanhar os anseios, os interesses dos professores, o que lhe dá uma importante fonte para pensar na elaboração das ações futuras, podendo, dessa forma, implicar os professores no processo de planificação dos cursos.

O acompanhamento dessas ações, e avaliação dos resultados dessas, é um aspecto que, ainda, parece estar faltando ser mais bem desenvolvido na proposta do CAEF. No que concerne ao acompanhamento das ações, o papel do tutor deveria melhor ser discutido, pensado pelos Centros. A proposta da REDE previa que a execução dos cursos de formação, envolvesse a formação de tutores ou coordenadores de atividades, definido no documento, que traz as orientações gerais da REDE, da seguinte maneira:

[...] é o profissional da área de formação, cabendo-lhe organizar e coordenar os grupos de estudo. É importante que seja uma pessoa com reconhecimento profissional, receba orientação programada pelos Centros e com eles mantenha contato permanente. Sua atuação é no sentido de dinamizar a discussão nos grupos de estudo, incentivar a participação e

garantir a interlocução com os Centros sobre questões de fundamentos/conteúdo ou organização das atividades. Sua atuação é formativa e não pode ser confundida com o de um repassador de conteúdo ou multiplicador de cursos (ORINETAÇÕES GERAIS..., 2005, p.32).

No entanto, o Centro encontrou dificuldades nessa parte do modelo. De acordo com o relatório das ações realizadas pelo CAEF, no período de implementação da REDE, o modelo acabou se alterando para o atendimento direto ao professores “da ponta”, isso ocorreu, conforme consta no documento,

porque grande parte dos pretendidos tutores não apresentou condições de atuarem sozinhos, num modelo de multiplicação de conhecimentos adquiridos. Para minimizar este prejuízo, um mesmo grupo de professores formadores se responsabilizou em atender também os professores da ponta, com vistas a garantir a meta final. (p.10)

A meta final que refere o trecho acima, diz respeito ao número de professores que deveria ser atendido: 3.370. A ideia original era, por intermédio da formação de 370 tutores, alcançar 3.370 professores “da ponta”. O que ainda fala-se no relatório das ações do CAEF, é que não foi possível a formação de tutores na escala prevista: 337, porque o despreparo dos candidatos a tutores, encaminhados pelos SPE, era muito grande.

Algo que chama a atenção é o fato de no relatório dizer que não foi possível formar tutores para que atuassem sozinho, num modelo de multiplicação de conhecimentos adquiridos, pois, conforme pode-se observar no documento do MEC, sobre as orientações gerais da REDE, a ideia, ou pelo menos a intenção não era essa mesmo. Parece não estar claro qual é o papel desse tutor para o Centro. E, na realidade, nem o MEC especifica exatamente.

O que, talvez, seja possível inferir é que, como a proposta da REDE propõe que os cursos sejam organizados em formato semipresencial, a figura do tutor seria a de auxiliar na fase a distância, posto que os professores cursistas só teriam acesso aos professores formadores de maneira virtual. Então, a função desse tutor seria acompanhar, de maneira mais próxima, as ações desses professores, auxiliá-los, incentivá-los, dinamizando esse processo.

Apesar da confusão quanto ao papel desse tutor, isso não quer dizer que essa figura precise ser descartada, quer dizer, que essa parte do modelo está equivocada. É interessante, porém, que MEC, IES e SPE pensem de que maneira essa figura poderia ser útil nas ações de formação. Caso seu papel fosse a de um

dinamizador das atividades, uma espécie de assessor, que ajudasse os professores na implementação daquilo que aprenderam no curso, na sua prática, é possível que esse tutor acabasse por se tornar peça fundamental, para que houvesse transferência da aprendizagem do curso para a prática, que, ao fim ao cabo, é o objetivo final da proposta, pois conforme argumenta Marcelo (1999) uma das características fundamentais para que o que foi aprendido dentro desse modelo de formação por meio de cursos venha a ser posto em prática (transferência da aprendizagem) é o acompanhamento ou assessoria, quer entre colegas que tenham assistido o curso, quer por especialistas (professores que já tenham conhecimento e competência nas metodologias em questão, assessores, etc.). Por isso, seria interessante que, apesar das dificuldades encontradas pelo Centro, quanto a esse aspecto, essa formação dos tutores e do seu papel na estruturação do curso fosse mais bem pensado.

### **3.4.3 Qualidade da formação: como avaliar?**

Ao discutir as ações de formação continuada realizadas aqui no Brasil, vimos com Gatti (2008), também com Santos (2004), que um dos maiores limites de tais processos reside, justamente, nessa falta de avaliação e acompanhamento das ações. Infelizmente, nem o governo federal, nem a universidade acaba por preocupar-se com esse aspecto. O primeiro, porque, conforme dito, está mais preocupado com os números, e trabalha com uma ideia de qualidade relacionada a padrões estandarizados, baseado apenas em avaliações massificadas; a segunda, porque, no final das contas, acaba por preocupar-se em atender a demanda que lhe é imposta, e isso implica em fazer opções. No repasse das verbas não está previsto o custo que um processo de avaliação pode ter, além disso, no caso do CAEF, há o problema quanto a número de pessoas, isto é, não há pessoal suficiente para isso, fato que, de alguma forma, também decorre da falta de verba para esse tipo de ação. Então, ou a universidade “gasta tempo com isso” ou ela tenta atender os professores. Essa questão pode ser observada na fala da professora coordenadora do Centro a qual diz que esse aspecto da avaliação:

*“[...] esbarra no problema de falta de pessoas para cuidar disso, porque pra fazer uma avaliação, fazer tabulação dos dados, analisar depois isso dá um trabalho enorme, e aí já*

tem outro desafio entrando e se fica um pouco atordoado. Cada detalhe começa a virar curso próprio, autônomo, um altíssimo poder de ampliação... mas, enfim, a gente tá trabalhando e precisamos de gente, de gente preparada.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).

Assim existem instrumentos de avaliação dos processos de formação continuada empreendidos pelo CAEF, no entanto, esses não têm sido sistematizados, o que, de alguma maneira, compromete a ação do Centro, pois o desenvolvimento profissional dos professores implica, enquanto atividade não improvisada, a planificação e avaliação das ações.

Ao pensar em ações de formação continuada, há de se considerar as diferentes etapas que envolvem qualquer planejamento, isto é, a planificação das ideias, o desenvolvimento e a avaliação, conforme coloca Marcelo (1999). E a avaliação é fundamental, pois como saber se o elaborado e executado têm produzido os resultados esperados?

Marcelo (1999), ao falar dessa questão da avaliação dos processos de formação continuada, destaca que os indicadores de qualidade da formação de professores não podem ser estabelecidos intuitivamente, mas, pelo contrário, a partir do conhecimento amplo e exaustivo das atividades de formação de professores, do seu funcionamento e dos seus resultados. Nesse sentido, a avaliação deve cumprir a função de identificar quais os modelos e estratégias de formação de professores que causam um maior impacto nos diferentes níveis a estudar: político, didático e institucional. Ou seja: “A avaliação torna-se necessária como elemento de *feedback para o sistema de formação de professores*” (POSAVAC & CAREY, 1985 apud MARCELO, 1999, p.213).

Marcelo defende a importância de que essa avaliação ocorra durante as ações, a fim de que as modificações possam acontecer ainda no decorrer do período. Isto é, deve ser uma avaliação formativa, caracterizada pelo autor como: “aquela que se efetua ao longo de um programa de formação de professores para proporcionar à equipe de coordenação uma informação avaliativa que seja útil para melhorar”. (p.213).

A avaliação da formação de professores, entendida na sua perspectiva formativa, responde à necessidade de melhorar os programas e atividades de formação de professores durante o seu próprio processo de realização. Não é que uma avaliação feita apenas ao final do processo, por exemplo, no final dos quatro

anos de implementação da proposta da REDE, não fosse interessante e não pudesse trazer elementos significativos, mas essa proporcionaria aos organizadores e patrocinadores da atividade a informação relativa a juízos sobre o valor e o mérito do programa, não tendo uma incidência imediata sobre os processos, permitindo e redirecionamento desses. Esse tipo de avaliação serviria principalmente às fontes de financiamento da proposta, nesse caso, o MEC, para tomarem decisões em relação à continuação do programa, à sua conclusão, expansão ou adoção. Já, no caso da avaliação formativa, a audiência é constituída pelos organizadores e pelo pessoal docente que participa no programa, servindo para repensar as concepções e estratégias utilizadas.

Mas sabe-se que, conceber a avaliação dos programas é difícil porque:

o sistema é amplo e complicado; o modo como se realiza cada atividade ou programa é muito influenciado pelo contexto; a energia a motivação dos professores aumenta o diminui o efeito; as atividades de desenvolvimento profissional têm como objetivo influenciar a aprendizagem dos alunos através de uma cadeia de fenômenos; deve ser estudada a sequência completa; mensurabilidade de muitas variáveis apresenta dificuldades técnicas; é necessário que a recolha de dados seja feita por gente treinada; limitações financeiras, obrigam a estudo de amostras; a prática mais corrente consiste na utilização de questionários onde se pede ao sujeito que avaliem a atividade e, frequentemente o formador e as organizações. (JOYCE SHOWERS, 1988 apud MARCELO, 1999).

Entretanto, é preciso que esse momento seja previsto nas ações, no caso da proposta da REDE, o MEC pode lançar mão de instrumentos avaliativos de cunho mais somativos, isto é, que consideram apenas os processos finais, porém essa avaliação deve estar aliada a uma proposta formativa, a qual penso que deve ficar a cargo dos Centros, das universidades, que são as executoras dos processos de formação e devem estar atentas a esse, aos resultados desses, para poder refletir sobre as concepções e métodos que têm utilizado, e sobre o impacto desses na prática pedagógica do professor. Assim, essa deve avaliar todos os elementos envolvidos no processo de formação, conforme Marcelo (1999): o **diagnóstico das necessidades** (o que pretende ao realizar esse diagnóstico), a **planificação** (como decorreu o curso? Os conteúdos planificados foram adequadamente desenvolvidos? Os professores tiveram a oportunidade de praticar (simulação); houve um equilíbrio adequado entre as componentes teóricas e práticas? etc.), o **desenvolvimento** (o impacto na prática dos professores, que pode ser por meio de acompanhamento direto, entrevistas) e o **próprio processo de avaliação** (a avaliação foi suficientemente abrangente? Foram obtidos dados suficientes através de múltiplas



fontes? Podem ser tomadas decisões com base nas avaliações? Os participantes foram implicados? etc.).

Com toda essa discussão sobre a relevância da avaliação, nesse processo de elaboração/execução de ações de formação continuada, neste caso, realizada por um Centro, sediado numa IES, em parceria com o MEC e os SPE, vemos que, no fim, a postura reflexiva, crítica que se deseja que os professores cursistas desenvolvam, também se faz necessária aos professores formadores, àqueles que estão lá nas IES. É preciso que esses professores, que a equipe que compõem esse Centro autoavaliem-se, durante e após suas ações. Essa questão da autoavaliação é apontada por um dos professores entrevistados, ao ser questionado sobre que características seriam importantes de serem observadas por um Centro, dentro uma proposta como essa da REDE, as quais viessem a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, para a melhoria da prática pedagógica, esse diz:

*“[...] indicativo que também pode ter aí, passando mais para os formadores, além dessas avaliações dos cursista, de como é que os cursistas identificaram os formadores, talvez uma questão de um tipo de avaliação coletiva entre os próprios formadores, um encontro de formadores fazendo como se fosse os cursos que a gente faz pros formadores, pra ver também a formação continuada desses formadores, a reflexão desses formadores pra ver como isso funciona, aí também a gente consiga ter um indicativo interessante, isso também é fundamental pra prática do curso como um todo” (P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA).*

O que vemos com isso é que as chances de um curso de formação, dentro de uma proposta como essa da REDE, de colaborar para o desenvolvimento profissional autônomo do professor (CONTRERAS, 2002), existem, mas que dependem de como o professor é visto, da maneira como esse processo de formação é percebido e posto em prática, “há formas e formas”, isto é, conforme bem colocou Marcelo, qualquer modelo pode responder a interesses técnicos, práticos ou críticos. É claro que, a questão da discussão dos modelos, daquele que seria mais o adequado, não é irrelevante, e de acordo com o que foi dito a respeito, a escolha dos modelos, depende também dos objetivos que se tenha. Entretanto, talvez mais importante do que enfatizar esse aspecto, seja clarificar alguns pressupostos, os quais, na perspectiva de formar um profissional crítico e reflexivo, devem levar em conta, principalmente, que: os professores possuem um saber que provem da sua trajetória pessoal, profissional e formativa, e é com esse que se deve

trabalhar, se o desejo é produzir modificações na prática; que a prática pedagógica envolve diferentes dimensões: técnica, política, ética e estética (RIOS, 2003); que os professores não são um grupo homogêneo, isto é com os mesmo interesses, necessidades, preocupações, etc., e, portanto, as proposta precisam ser diversificadas e que a reflexão para a reconstrução da experiência, para a transformação, envolve pensar não apenas nos aspectos imediatos da prática (didática, metodologias), mas também na forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer as considerações, finalizando esse estudo, é importante retomar aquilo que foi dito ao longo da dissertação, visando fazer uma breve retrospectiva das grandes linhas adotadas durante a pesquisa e as considerações de ordem prática.

A pesquisa teve como eixos de discussão e análise as *políticas* e as *práticas* de formação continuada de professores da educação básica, no Brasil. O problema de pesquisa que deu origem a esse estudo foi assim expresso: ***De que maneira um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação de uma universidade pública, selecionado para participar do processo de implementação da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica percebeu essa proposta governamental e atuou no processo de formação continuada junto ao seu público-alvo?*** Uma síntese do que foi a proposta dessa investigação pode ser observada no quadro abaixo:

Tema	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Questões Norteadoras
Políticas e práticas de formação continuada de professores da Educação Básica	<p>O objetivo principal da investigação foi analisar como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado para implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, percebeu essa proposta e atuou no processo de formação continuada de professores da educação básica, a partir da fala dos seus executores e da proposta pedagógica do centro.</p> <p>Com essa análise, a intenção foi destacar aspectos importantes de serem considerados nas ações realizadas pelos Centros, dentro de uma proposta como essa da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento</p>	<p>- <b>Descrever/discutir</b> as atuais políticas públicas de formação docente, em especial, as políticas de formação continuada de professores da educação básica, destacando um programa em específico do governo federal: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Como têm sido pensadas as atuais políticas de formação continuada para professores da educação básica?</i></li> <li>➤ <i>O que propõe o programa da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica?</i></li> <li>➤ <i>Como os professores formadores participantes do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, escolhido para estudo nesse trabalho, avaliam a proposta da REDE?</i></li> </ul>
		<p>- <b>Explicitar e discutir</b> o modelo pedagógico proposto e desenvolvido</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Quais as concepções de formação continuada que embasam as ações do Centro escolhido para</i></li> </ul>

	profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica, considerando a experiência da equipe do Centro estudado e o referencial teórico que discute a questão da formação de professores, trabalhado nessa dissertação.	por um dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado para a implementação Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: o <b>CAEF</b> , a fim de analisar se suas estratégias e concepções pedagógicas.	<p><i>o estudo de caso?</i></p> <p>➤ <i>De que maneira estão sendo organizadas as ações de formação continuada do Centro em estudo, isto é, qual o modelo de formação adotado?</i></p>
		- <b>Destacar</b> características importantes de serem consideradas numa proposta, como a da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica.	<p>➤ <i>Que características seriam importantes de serem observadas numa proposta, como essa da REDE, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?</i></p>

**Quadro 2** – Síntese da proposta da dissertação.

Antes de apresentar a pesquisa, no capítulo 1, procurou-se contextualizar o tema, a partir de uma breve exposição sobre papel que a formação continuada tem assumido na contemporaneidade, o qual, conforme visto, é de centralidade, em função de fatores como: o impacto da sociedade da informação, o impacto científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Após essa contextualização geral, apresentou-se aquilo que estava sendo discutido sobre o tema no campo acadêmico, a partir do estudo de Brzezinski e cols. (2006) e de um levantamento dos trabalhos apresentados na ANPEd (2004-2008). A análise, a partir desse levantamento, serviu para demonstrar que a maioria das iniciativas do poder público, no âmbito da formação continuada de professores da educação básica, apresenta-se de forma desarticulada, que pouco considera os saberes dos professores, a heterogeneidade de seus processos formativos e utilizam-se, em sua grande parte, de um modelo tradicional de formação, em que o professor é visto como aquele que não sabe, que deve receber os conhecimentos de alguém mais capacitado que ele, e aplicá-los, conforme o prescrito. A partir dessa contextualização, pode-se perceber

que as propostas de formação continuada de iniciativa pública, não têm contribuído para a formação de professores reflexivos e críticos e, em virtude disso, seu impacto na prática tem sido ínfimo.

Muitos são os desafios que o professor está tendo que enfrentar, atualmente, o que tem exigido um novo tipo de postura e, por conseguinte, uma nova proposta de formação. No início do capítulo 2, falou-se sobre as mudanças sociais e a formação docente, tendo como base a discussão realizada por Esteve (1995). O autor destaca uma série de fatores extra e intra-escolares, que têm imposto a necessidade de criar uma nova pedagogia, dentre esses fatores: o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a mudança dos conteúdos curriculares, a escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho. As reformas educativas, diante desse cenário, têm buscado responder a tais desafios, que exigem que o professor deixe a posição de “solista” a de acompanhante, abandonando uma perspectiva transmissiva de ensino. A maneira como tais reformas têm respondido a essas novas exigências foi o próximo ponto discutido, ainda no capítulo 2, e observamos que, nesse processo há várias perspectivas, interesses, posições, assim, teremos diferentes maneiras de pensar como deve ser a formação do professores, para que essa deve servir, no contexto atual. Com Freitas (1999) e Brzezinski (2008) vimos que há um embate entre dois projetos de formação, na arena política: de um lado, um projeto que, apesar de enfatizar em seu discurso a qualidade social da formação de professores, na prática, colocam os princípios da *qualidade total*, que está relacionada à ideia de que há leis e padrões universais, que possam ser definidos, mensurados, desconsiderando o contexto espacial e histórico e a avaliação vista como uma norma externa à qual o objeto avaliado deve enquadrar-se; do outro lado, um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores e de escola fundamentado na concepção histórico-social, a qual tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação, no qual a formação do profissional da educação, para atuar na educação básica, é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processo formativos e pelas relações estabelecidas na mediação entre formadores e aprendentes. Porém, o projeto do primeiro grupo é o que acaba prevalecendo, imperando, assim, uma concepção de *formação para a*

*adaptação*, de formar professores que se adaptem, a fim de atender, quase que exclusivamente, às exigências do mercado de trabalho.

Essa percepção de uma formação instrumental e conteudista está presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Entidades acadêmicas, sindicatos, teóricos da área continuam defendendo uma formação mais harmônica, em que teoria e prática estejam presentes de forma equilibrada, de modo a possibilitar o desenvolvimento técnico, político e ético do professor. Porém, no que concerne às políticas de formação, apesar de, nos documentos oficiais, o governo também demonstrar aflição com as questões referentes à conciliação entre teoria e prática, com uma formação que vise ao desenvolvimento de todas as dimensões que envolvem o trabalho do professor, nem sempre as ações têm traduzido tais intenções. Na prática, o que muitas vezes tem ocorrido, é a priorização de um desses elementos, nesse caso, a questão da formação técnica, em detrimento das demais dimensões que envolvem o trabalho docente: a estética, a ética e a políticas. (RIOS, 2003).

No âmbito específico das ações de formação continuada, temos inúmeras atividades dentro dessa modalidade, as quais se caracterizam pela heterogeneidade, numa forma de atuação formativa que vão desde cursos de extensão até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. No Brasil, vimos, a partir das colocações de Gatti (2008), que as ações de formação continuada, embora tenham sido colocadas, nas diferentes discussões internacionais, como uma forma de possibilitar o aprofundamento e avanço nas formações profissionais, concretamente, ampliou-se esse entendimento, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Grande parte dos projetos oriundos da iniciativa pública encaixam-se nesse padrão, focando a formação em serviço como forma de compensar uma precária formação inicial. Assim, as políticas de formação de professores têm sido pensadas a partir da ideia de que o professor não sabe, de que isso acontece porque ele é mal formado, porque os cursos são muito teóricos e que é preciso modificar essa situação. Quanto às propostas de formação continuada, isto é, de cursos para professores que já possuem uma formação inicial, o mesmo ocorre, essas priorizam, basicamente, o ensino de conteúdos e metodologias, para que o professor aplique-as em sua sala de aula.

Com a proposta da REDE, o governo federal acena com a pretensão de criar melhores condições para a tão desejada associação teoria e prática, por meio da articulação entre as universidades e os SPE, as escolas. Assim, estabelece convênio com diferentes instituições, prevê parcerias entre essas e entre os SPE, na busca de construir uma verdadeira rede de troca e produção de conhecimento. A proposta parece profícua, pois institucionaliza a formação continuada. Apesar dos problemas, das dificuldades que foram encontradas ao implementar esse projeto da REDE, os professores entrevistados mostraram-se muito otimistas, e entusiastas do modelo, principalmente por essa dar a chance de haver uma aproximação entre as universidades e os SPE, as escolas, enfim, os professores da educação básica, o que para os professores formadores entrevistados permite que escola básica e universidade cresçam, pois uma está aprendendo com outra, possibilitando, nesse sentido, a melhoria da educação como um todo.

Essa institucionalização das ações de formação continuada de professores da educação básica, por meio do estabelecimento de parceria do MEC com as universidades e os SPE, pode ser uma maneira produtiva de articular formação inicial com a formação continuada, de começar a produzir propostas não mais de caráter pontual, de superar a descontinuidade das ações, mas para isso é necessário um compromisso de todos os envolvidos. A mudança de governo não poderia significar a alteração de tudo o que vem sendo realizado, e nem impedimento para o estabelecimento de parcerias. A universidade precisaria também manter o seu compromisso, assumindo essa responsabilidade como sendo sua também, junto da formação inicial.

No entanto, temos algumas dificuldades na construção dessa parceria, na solidificação de tal proposta, pois, por um lado há a inconstância das políticas públicas: uma mudança no cenário político pode mudar tudo o que estava sendo elaborado, construído; e, por outro, temos as dificuldades da própria universidade, a qual não está preparada para assumir essa responsabilidade, ou não “pensava” em ter na sua conta, de maneira massiva, a formação continuada dos professores da educação básica. Seus problemas vão desde questões de infraestrutura para isso, de falta de recursos humanos, até questões de ordem mais complexa, como o modelo com qual opera, a cultura que perpassa essa instituição.

Com as categorias que emergiram com o estudo de caso realizado no CAEF, podemos observar essas dificuldades do modelo proposto pela REDE, no que

concerne à universidade, além de outras questões que essa política do MEC gerou. Vimos que a proposta da REDE possibilita uma aproximação quem tem tudo para ser positiva, para ambos os lados: IES e Educação Básica, mas para isso é preciso superar certos entraves, como a hierarquização do saber no campo do ensino, a ideia de que a universidade é a única detentora do conhecimento válido. Além disso, é preciso que a universidade, conforme dito, passe a assumir como sua responsabilidade o ensino, a formação inicial e contínua dos professores como uma das suas principais tarefas. Há, ainda, a necessidade de reestruturação dessa instituição, de superar a sua própria fragmentação, para que possa trabalhar numa perspectiva interdisciplinar, o que também é um grande desafio, pois a universidade está organizada dentro de uma lógica compartimentada.

Outros fatores que também podemos observar quanto a essa política do MEC, expressa na proposta da REDE, é a questão da certificação docente e da formação do formador, da situação desse professor que irá atuar nos cursos de formação. Há de se ter cuidado para que uma proposta como essa não acabe virando apenas uma forma de institucionalizar a certificação dos professores, em vez contribuir para a formação desses. A certificação é uma questão importante, relacionada à valorização do magistério, pois está atrelada à progressão na carreira, porém o objetivo final de uma proposta como a da REDE, para que venha resultar em uma prática pedagógica como uma ação que vai além das metodologias e didáticas, estando “articulada à educação como prática social educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares”. (FERNANDES, 1999, p.159), precisa estar para além disso. Existe sim a necessidade de atender a demanda de professores que carecem de formação, mas de que adiantará uma formação aligeirada? Talvez melhore os números de avaliações como o Ideb, mas o provável é que nem isso aconteça e o investimento acabe sendo em vão. E, aqui, chegamos num dos últimos aspectos levantados dentro do eixo das políticas, no capítulo 2, que é a questão da formação do formador, do perfil que esse precisaria ter, da situação legal desse, dentro dessa proposta da REDE. Que critérios deveriam ser utilizados para a seleção desses formadores? Qual perfil seria mais interessante? O que seria importante garantir a esse formador, para que ele pudesse realizar o seu trabalho da melhor maneira possível? Com uma apresentação do perfil dos professores que compõem o CAEF,



e foram sujeitos dessa pesquisa, observamos a importância de haver uma identificação entre a trajetória pessoal e profissional desses professores formadores e a proposta do Centro, isto é, a necessidade desses professores formadores terem uma caminhada construída com relação à formação de professores, e terem seus interesses voltados para essa questão, o que possibilita ter uma visão mais clara do processo de formação continuada dos docentes (limites e possibilidades) e um maior comprometimento.

No capítulo 3, discutiram-se as práticas de formação. Vimos que há diferentes enfoques, paradigmas que orientam as ações de formação: o enfoque prático artesanal, o enfoque técnico-academicista e o enfoque reflexivo (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Defendeu-se que é importante que se trabalhe com o professor dentro de uma perspectiva reflexiva, pois a partir dessa é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador. Mas também se destacou que não se trata de qualquer tipo de reflexão, mas sim uma *reflexão como reconstrução da experiência, a qual envolve três fenômenos paralelos*: reconstruir as situações nas quais se produz a ação, reconstruir-se a si mesmo como professores, reconstruir os pressupostos aceitos como básicos sobre o ensino. O que se propôs, enfim, foi uma prática reflexiva que não se limite à ação, mas que a extrapole, pois essa também tem vínculos com suas finalidades e com seus valores subjacentes, sendo preciso refletir sobre o como e o por quê. (PERRENOUD, 2002).

Nesse sentido, argumentou-se que uma formação desde essa perspectiva, exigiria, pelo menos, a valorização dos saberes docentes, isto é, daqueles saberes que são construídos na experiência da profissão, pois conforme destacou Tardif (2002), é partir desse saber que os professores “filtram” aquilo que lhes é apresentado, portanto, se é interesse modificar a prática do professor, é preciso trabalhar com esse conhecimento que ele tem da sua prática, levá-lo a refletir e questionar suas crenças, valores, ideias. Além disso, salientou-se que é importante que se tenha em mente de que os professores não são uma massa homogênea, que esses possuem necessidades, interesses diferentes, em função do momento profissional em que estão, da sua etapa de desenvolvimento cognitivo, etc. Falou-se também da importância de considerar o aspecto organizacional, isto é, do lugar onde esse professor atua, da influência que esse ambiente tem, e de que, por isso, o melhor seria fazer a escola o *locus* da formação continuada dos professores. Embora, outros modelos de formação, como a formação por meio de cursos,

também tenham o seu valor, isto é, também possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Sobre a formação por meio de cursos, vimos que essa tanto pode ser numa perspectiva “clássica”, assim como classifica Candau (1998), baseada numa visão dicotômica entre teoria e prática, em uma separação entre os que produzem o conhecimento e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos. Ou essa pode assumir um caráter menos assimétrico, hierárquico, trabalhando com os saberes dos professores, partindo das suas necessidades, lançando mão de procedimentos como: demonstração, prática e acompanhamento. (JOYCE E SHOWERS, 1981 apud MARCELO GARCIA, 1999). A questão do acompanhamento, de que as atividades presenciais de formação sejam seguidas de atividades de acompanhamento ou assessoria quer entre colegas que tenham assistido o curso, que por especialistas, aliás, seria um dos pontos fundamentais, conforme Marcelo (1999), a fim de superar a pouca incidência que os cursos de formação têm na prática.

Na explicitação das concepções e práticas do CAEF, constatou-se que os professores formadores entrevistados concebem a formação continuada dentro de um enfoque reflexivo, todos destacaram como papel fundamental dessa formação a reflexão sobre a prática e socialização do conhecimento, a troca. Porém, a análise das atividades desenvolvidas pelo Centro, principalmente no período de implementação da REDE, demonstrou que a equipe do CAEF trabalhou com uma perspectiva de reflexão relacionada mais ao imediato da ação, não indo além. No entanto, o Centro tem redirecionado suas ações, buscando aprofundar essa reflexão e também proporcionar meios para a socialização do conhecimento, por exemplo, através das comunidades virtuais.

Entretanto, apesar de haver essa tentativa de desenvolver ações que venham a contribuir para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, crítica e de autoformação e interformação, há dificuldades quanto ao acompanhamento e avaliação do processo. Apontou-se que esse aspecto do acompanhamento das ações, um importante aspecto, que oferece maiores chances de que aquilo que foi proposto nos curso seja realizado em sala de aula, isto é, que haja transferência de aprendizagem (MARECELO, 1999), talvez pudesse ser melhorado, caso fosse revisto o papel do tutor, o qual parece não estar muito claro nem para o MEC nem

para o Centro. Uma das questões por mim apontada, sobre esse aspecto, é de que o tutor poderia fazer esse acompanhamento na fase EAD dos cursos.

Quanto ao aspecto da avaliação, comentou-se que as mudanças feitas pelo Centro, têm sido baseadas naquilo que é observado na prática, mas não há uma sistematização dessas observações, a qual poderia contribuir para uma revisão mais acurada das ações, e uma planificação mais de acordo com as necessidades do público-alvo: os professores da educação básica.

Ao finalizar esse trabalho, e pensar na ideia que se tinha ao analisar o modo como um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação – o CAEF-, selecionado para implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, percebeu essa proposta e atuou no processo de formação continuada de professores da educação básica, a partir da fala dos seus executores e da sua proposta pedagógica, a qual era a de: destacar aspectos importantes de serem considerados, numa proposta como essa da REDE, que venham a contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica, penso que, a partir do que do que foi apontado pelos professores entrevistados e do referencial teórico apresentado, é possível elencar alguns aspectos a serem considerados na elaboração e execução das ações de formação, dentro dessa proposta da REDE.

A fala dos participantes da pesquisa quanto à avaliação que faziam da proposta da REDE, já indicava alguns desses aspectos, a análise da forma como forma estruturadas as ações do Centro, também permitiram pensar nessa questão, além disso, temos as respostas dos entrevistados à pergunta: *Que características seriam importantes de serem observadas numa proposta, como essa da REDE, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?*

Então, a partir da experiência desenvolvida pelo CAEF e das discussões teóricas apresentadas nessa dissertação, podemos destacar como importantes aspectos a serem considerados, numa proposta de formação continuada para professores da educação básica, como essa da REDE:

- **A inserção efetiva dos professores dos SPE:** formando tutores que possam acompanhar as ações, e auxiliarem no desenvolvimento da prática do professores cursistas, o que pode possibilitar uma melhor transferência da

aprendizagem do que foi trabalhado no curso, e uma reflexão durante a ação, não só após o término.

Sobre esse aspecto, comentou uma das professoras entrevistadas:

*“Acho que o interessante seria nós termos mais professores interessados em outros estados dos Brasil, também. Alguns, por exemplo, que já tenham feito os cursos, e tivessem dispostos a ser multiplicadores. Eu acho que, ainda o professor se sente como recebedor, e acho que ele não tem essa ousadia de ser um multiplicador, e acho que ele teria condições tranquilamente de ser.” (P.Form./Coord. da área de PEDAGOGIA).*

- **A avaliação das ações:** sistematizar um processo avaliativo da elaboração e execução das ações, durante e após as atividades. Uma avaliação que procure questionar todos os âmbitos que envolvem os cursos de formação ministrados: diagnóstico das necessidades, a planificação, o desenvolvimento, o próprio processo de avaliação. Um dos professores entrevistados destacou essa questão da avaliação, trecho que antes já foi destacado, mas que reproduzo novamente:

*[...] indicativo que também pode ter aí, passando mais para os formadores, além dessas avaliações dos cursistas, de como é que os cursistas identificaram os formadores, talvez uma questão de um tipo de avaliação coletiva entre os próprios formadores, um encontro de formadores fazendo como se fosse os cursos que a gente faz pros formadores, pra ver também a formação continuada desses formadores, a reflexão desses formadores pra ver como isso funciona, aí também a gente consiga ter um indicativo interessante, isso também é fundamental pra prática do curso como um todo. (P. Form. – EDUCAÇÃO FÍSICA).*

A fala desse professor também destaca outro importante aspecto de ser considerado na proposta da REDE, que é:

- **A profissionalização dos formadores:** esses professores também precisam de formação, também precisam refletir sobre suas ações, não estão “prontos”, apenas porque fazem parte da universidade. É preciso que eles sejam reconhecidos como tal, isto é, que desenvolvam uma identidade de professores formadores, para isso, além de formação, esses também necessitam de valorização, de reconhecimento de quem são, aspecto que é destacado pela coordenadora do Centro, cuja fala foi transcrita anteriormente, mas vale citar outra vez:

*“O mais importante deles, que eu vejo, é a profissionalização das pessoas da equipe, que atualmente estão trabalhando na condição de bolsista, na condição de prestadores de serviço... O concurso para essa gente, uma maneira... não sei, alguma estrutura legal de contratação dessas pessoas” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

- **O comprometimento por parte do MEC, dos SPE e da universidade:** a organização de uma proposta, como essa da REDE, a qual tem com intenção institucionalizar a formação continuada, por meio de pareceria estabelecida com IES e SPE, precisa ser coerente, a mudança de cenário político não pode colocar “por água abaixo” tudo que estava sendo construído, ou dessa forma continuaremos com uma formação “descontinuada”. Os SPE precisam ter como foco uma formação de qualidade para seus professores, precisam estar mais conscientes quanto a seu papel nesse processo de institucionalização da formação continuada, buscando parecerias duradouras com as IES, não apenas para atender uma demanda de forma pontual, para isso é preciso que estejam atentos às necessidades de seu corpo docente. Além disso, há a questão da necessária imparcialidade, quanto às questões partidárias, ao colocar interesses políticos na frente do que realmente interessa, que é a melhoria da qualidade da educação, compromete-se o modelo proposto pela REDE, sobre esses aspectos, comenta a coordenadora do Centro:

*“[...] Mesmo quando o partido continua, as pessoas trocam. E ainda tem aquela falta de cidadania que uma gestão que sai destrói os computadores para que a outra não veja o que eles fizeram. Ou essa gestão que entra, os destrói, para destruir o histórico e para que ninguém faça comparação com o que eles farão ou não farão no futuro. Existe uma falta de compreensão muito grande sobre o que seja bem público, patrimônio público. A documentação de uma instituição pública é pública! Pública, ora! Se é colocada fora, com ela se perde a memória! A memória pública! Um gestor lá, que há dois anos que disse que tinha quatro professores de música no município, para formar... Hoje ninguém mais sabe quem são esses quatro, onde eles estão. E o gestor de agora nem sabe que ele pediu; então, também não entra em contato com a gente. Vê só: esse esquema todo ainda não está funcionando, agora, não porque o esquema não seja bom, o esquema é ótimo! O que não está bem é o comprometimento das pessoas envolvidas. Esse é o problema. Ainda falta noção elementar de cidadania, ainda falta noção do que é ser um gestor público. Então é isso que não está bom. Agora, a política em si, o modelo proposto, eu sou plenamente favorável, convicta mesmo, entusiasta disso e estou trabalhando muito em favor dela.” (P. Coord. do Projeto e Form. – ARTES).*

Além disso, os SPE também precisam prever os momentos de formação dentro da carga horária do professor, não sobrecarregando esse profissional, o que melhora a postura assumida pelos professores diante dessas propostas, pois pensada dessa forma, as chances dele comprometer-se mais e não encará-la como um castigo, são bem maiores.

Além da garantia de continuidade por parte do MEC, da necessidade dos SPE assumirem também um papel atuante nesse processo de institucionalização da formação continuada, é importante também que a universidade assuma a sua responsabilidade nesse processo, essa precisa encarar a formação continuada de professores como algo que também lhes diz respeito, comprometendo-se com os SPE, não somente na perspectiva de atender a demandas pontuais, conforme é dito no próprio documento que traz as orientações gerais da proposta da REDE (2005), o qual salienta a necessidade de instituir redes articuladas de parcerias, em que aconteça uma escuta mútua e mais prolongada.

- **O perfil dos formadores:** há ainda a necessidade de comprometimento dos professores formadores. Sobre esse aspecto diz um dos entrevistados:

*“O maior desafio que eu vejo dentro do Centro é o comprometimento do formador. O formador ter esse compromisso com a educação, e ter esse olhar interdisciplinar, e ter dentro de si essa abertura para se adequar a cada realidade. Porque a proposta é igual, por exemplo: se tu entras no site, e entras lá, tu vais ver que todos os meus trabalhos parecem iguais em todos os cursos; simplesmente porque as súmulas, os materiais e os conteúdos até podem ser iguais. Mas as respostas dos alunos e a adequação, adequar a metodologia à realidade de cada local, esse que é o grande desafio. É a questão de esse professor ser um professor dinâmico e que encante, que se encante! Ele tem que encantar e se encantar o tempo todo, não é simplesmente ir lá e lançar um monte de técnicas e metodologias, de dinâmicas, de materiais, não! Primeiro é o encanto, o entender as necessidades, porque os professores estão muito mal: muita gente desmotivada, muita gente desacreditando nessas políticas públicas. Então, sempre é mais um cursinho, sabe? Então, esse encantamento de mostrar que não é mais um cursinho, que é uma chance que realmente nós temos...” (P. Form./ Coord. da área de EDUCAÇÃO FÍSICA).*

A questão colocada pela entrevistada nos remete à seleção dos professores formadores, os critérios para tal procedimento, e ao perfil dos professores formadores do CAEF, que foram entrevistados para a construção dessa dissertação, comentado no capítulo 2. Seria interessante que os professores formadores tivessem sua trajetória pessoal e profissional imbricada com as questões que dizem respeito à formação de professores, que conhecessem a realidade da escola básica, que possuíssem projetos relacionados à formação docente.

- **A orientação das ações para a prática, para o saber-fazer, atrelando a essas atividades uma reflexão teórica:** vimos, com Marcelo (1999) e outros autores citados nesse trabalho, que para haver mudança na prática pedagógica, é preciso trabalhar com ela, aliando as questões de ordem teórica, um dos

inconvenientes, numa proposta de formação por cursos, pode ser o excesso de informação teórica, numa perspectiva de transmissão do conhecimento, ou pode ser o contrário, uma supervalorização da prática, das metodologias, sem uma reflexão sobre essa.

- **A consideração das necessidades dos professores:** para haver uma associação da teoria com a prática, para que os cursos ministrados possam ter efeito sobre a prática pedagógica, é preciso, pois, considerar as necessidades dos professores, dando-lhes voz. Na proposta da REDE, uma das formas de levar em conta as necessidades dos professores, no momento de planificação das ações, poderia ser por meio das comunidades virtuais, do que ali é discutido, proposto pelos professores cursistas, isso já vem acontecendo, no CAEF, mas poderia ser mais sistematizado, conforme salientado anteriormente.

- **O estabelecimento de parcerias entre os Centros, e dentro da própria universidade,** isto é, o centro buscar dentro da instituição onde se situa parcerias para a elaboração das ações, numa perspectiva interdisciplinar. Isso qualifica as propostas. O CAEF, por exemplo, apesar de trabalhar com a formação na área de Artes e Educação Física, procurou articular-se com professores da Pedagogia, visando adequar da melhor maneira possível suas ações às necessidades dos professores que atende, entre os quais estão não apenas docentes da área, mas há também professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Já o estabelecimento de parceria entre as universidades, permitiria expandir as ações de formação, além de qualificar os processos de planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades, pois envolveria mais pessoas, com diferentes experiências, perspectivas.

Esses são alguns aspectos que, se considerados, possivelmente contribuiriam para que a proposta da REDE resultasse em desenvolvimento profissional dos professores, em melhoria da prática pedagógica. Acredito que existam outros, alguns que poderiam ter sido destacados nesse trabalho, mas que, nesse momento, a investigadora que escreve essa dissertação, não percebe. Penso que há questões sobre essa proposta da REDE, que só ouvindo as outras partes envolvidas nesse processo de formação: os SPE e os professores cursistas, poderiam ser construídos e debatidos, o que poderia oferecer uma visão mais ampla e consistente da iniciativa, servindo como uma boa base para pensar seus limites e

possibilidades. Fica, pois, essa idéia como uma possível proposta para estudos e discussões futuras.



## REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. p.99-122

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002.

AMBROSSETI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. Universidades e Formação Continuada de professores: algumas reflexões. In: Reunião Anual da Anped, 28<sup>a</sup>, 2005, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt081130int.rtf>> Acesso em: 30 ago. 2009.

ANDRÉ, Marli. Avaliação revela impacto de um programa de formação de professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 149-168, jan./mar. 2008

BACKES, Luciana; MENEGOTTO, Daniela Brun; SCHLEMMER, Eliane. Ambiente Virtual de Aprendizagem: formação de comunidades virtuais? **Revista Filosofia Capital**, Brasília, vol. 2, Ed. 4, p. 10-23, 2007. Disponível em: <<http://www.filosofiacapital.org/ojs2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/viewFile/39/32>> Acesso em: 15 ago. 2009.

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes. Formação continuada de professores no projeto Escola Cabana: avanços e equívocos de um processo centrado na escola. In: Reunião Anual da Anped, 27<sup>a</sup>, 2004, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0821.pdf>> Acesso em 29 ago. 2009.

BRASIL. Decreto- Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 15 out. 2008.

BRASIL. Decreto-lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 21, p. 1-2, 30 jan. 2009. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)> Acesso em: 12 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.179, de 6 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, n. 87, p. 10, mai. 2004. Seção 1. Disponível: <<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg18.pdf>> Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003, Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 110, p. 50, jun. 2003. Seção 1. Disponível: <<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg12.pdf>> Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Deliberativo/CD/FNDE. **Resolução n. 34/2005**, de 9 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli\\_res34.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf)> Acesso em: 14 out. 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CP. Resolução n. 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 9, mar. 2002. Seção 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2008

BRASIL. Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 09/2001 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. **Diário Oficial da União**, p. 31, jan. 2002. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2008

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 1, Brasília, 10 jan. 2001. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEB**. Manual de Orientação, 2008. Disponível em: <<http://www.fetamce.org.br/arquivos/File/legislacao/CARTILHA%20FUNDEB%202008.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Convênio n. 012/2004, celebrado entre a União, por intermédio do Ministério da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004**. Disponível em: <<http://www.caef.ufrgs.br/files/convenio.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2006. Catálogo. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalog_rede_06.pdf)> Acesso em: 29 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2008. Catálogo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/catalogo2008azul.pdf>> Acesso em: 15 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: orientações gerais, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Edital n.º 01/2003**, Brasília, DF, 11 de novembro de 2003. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit\\_rede.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/edit_rede.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2008.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/ INEP, 2006. (Série Estado do Conhecimento n. 10). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados.asp?cat=12&subcat=30>> Acesso em: 15 jul. 2008.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.29, n.105, p. 1139-66, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 51-68

\_\_\_\_\_. Universidade e Formação de Professores: que rumos tomar? In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-50

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 10ed, São Paulo: Editora Ática, 1998.

CENTRO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS. **Relatório das ações e produtos do PTA 2007 e utilização de saldos e das aplicações financeiras**. Porto Alegre, 2008. Disponível em: <[http://www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/images/stories/compartilhado/Relatorio\\_Final\\_2007\\_2008.doc](http://www.caef.ufrgs.br/produtos/boletim/images/stories/compartilhado/Relatorio_Final_2007_2008.doc)> Acesso em: 15 mar. 2009.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso e GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.68, p. 202-219, 1999.

CONAE. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.** (Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação), 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Venezuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Isabel; FERNANDES, Cleoni. Qualidade e ensino de graduação: desafios das dimensões. In: AVOY, Jr.; MOROSINI, Marília. **Inovação e Qualidade na Universidade.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandez; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

ENGERS, M.E.A. (Org.) **Paradigmas e Metodologias de Pesquisa em Educação:** notas para a reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto Ed., 1995. p.93-124

ESTEVE, José M. **A Terceira Revolução Educacional:** a sociedade do conhecimento. Trad. Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2008. p.145-165

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira . **Medo e Ousadia:** O Cotidiano do Professor. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Certificação Docente e Formação do Educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. vol.23, n.80, p. 136-167, set. 2002

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, vol.28, n.100, p. 1203-30, 2007.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. **Formar ou certificar?** Muitas questões para Reflexão. 2003. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/Anexo-Circ025-03.doc>> Acesso em: 12 abr. 2009.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo A. Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País. In: Reunião Anual da Anped, 30<sup>a</sup>, 2007, Caxambu/MG. **Anais.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação - Anped**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: \_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu.(Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** RJ: Vozes, 1994. p.111-177

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Comunidade virtual versus Comunidade Presencial – uma visão em quatro dimensões. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Paraná, n. 6, p. 135-151, set. 2008. Disponível em: <[http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/rev06/apresentacao\\_revista\\_06.pdf](http://www.ppgte.ct.utfpr.edu.br/rev06/apresentacao_revista_06.pdf)> Acesso em: 15 ago. 2009.

INFORSATO, Edson do Carmo; GALINDO, Camila Jose. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. In: Reunião Anual da Anped, 29<sup>a</sup>, 2006, Caxambu/MG. **Anais.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2621--Int.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação docente: em busca de indicadores de qualidade. In: AUDY Jorge Luis Nicolad; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e Qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 510-525.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Formação docente e Trajetórias. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006, V.2. p.367-379

LACERDA, Maria do Pilar; TEATINI, João Carlos; BIELSCHOWSKY, Carlos. **Coletiva sobre a Plataforma Paulo Freire**, 15 out. 2009. Disponível em: <<http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=511>> Acesso em: 28 out. 2009.

LADE, Marcela Lazzarini de. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora. In: Reunião Anual da Anped, 28<sup>a</sup>, 2005, Caxambu/MG. **Anais.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt08714int.rtf>> Acesso em: 30 ago. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

MAUÉS, O. C. A Política de Formação de Professores: a universitarização e a prática. In: Reunião Anual da ANPEd, 26<sup>a</sup>, 2003. **Anais**. Disponível em: <<http://www.ANPEd.org.br/reunioes/26/trabalhos/olgaiescabralmaues.rtf>>. Acesso em: 18 set. 2008.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara et al. (Orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.115-125

MORAES, Roque & GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Porto Alegre: RIES, 2003. V. 1

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In:\_\_\_\_\_. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33

\_\_\_\_\_. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p.217-33

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PELLEGRINI, Denise e GROSSI, Gabriel Pillar. Entrevista com Fernando Haddad. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano XXIII, n. 216, out. 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A função do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In:\_\_\_\_\_; SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Editora ArtMed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. SP: Cortez, 2006.

RANGEL, Annamaria. (Org.). **Teoria Pedagógica do CAEF da UFRGS – Fundamentos do método desenvolvido pelo Centro de Artes e Educação Física da UFRGS para a Rede de Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: CAEF da UFRGS, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2003.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação de Professores na Cultura do Desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-57, set./dez. 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A implementação de políticas do Banco Mundial para formação docente. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo n. 111, p. 173-182, dez. 2000.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A Universidade e a Formação Continuada de Professores: dialogando sobre a autonomia profissional. In: Reunião Anual da Anped, 27<sup>a</sup>, 2004, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt08/t0820.pdf>> Acesso em 29 ago. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: \_\_\_\_; GENTILI, Pablo A. A.(Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. RJ: Vozes, 1994.p.9-29

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3<sup>a</sup> Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: \_\_\_\_; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309

**ANEXOS**



**ANEXO A** - Listagem dos trabalhos apresentados no GT8 – Formação de Professores, da ANPEd (2004-2008 ), que serviu como base para o levantamento sobre a produção acerca da formação continuada de professores da Educação Básica

## ANPEd/ANO 2004

### GT 08 - Formação de Professores

1- PARADIGMAS, SABERES E PRÁTICAS: UMA ANÁLISE NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ALVES, Wanderson Ferreira - UEG

2- COMPREENDENDO A INVESTIGAÇÃO NARRATIVA DE AÇÕES ESCOLARES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ARAGÃO, Rosália M. R. de – PPGE-UMESP

3- RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria

4- NOVOS ESPAÇOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas -UNESP-Assis (FUNDUNESP)

5- UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESCOLAS ORGANIZADAS NO REGIME DE ENSINO EM CICLO(S)

BERNADO, Elisangela da Silva - PUC-Rio (CNPq)

6- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO PROJETO ESCOLA CABANA: AVANÇOS E EQUÍVOCOS DE UM PROCESSO CENTRADO NA ESCOLA

BERTOLO, Sônia de Jesus Nunes – UFPA (CAPES)

7- EDUCAÇÃO E NOVAS EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série

BRAGAGNOLO, Regina Ingrid – UFSC

LUNA, Iúri Novaes – UFSC – UNISUL (FUNCITEC-SC)

8- PEDAGOGIA DA TERRA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES DO MST

FOERSTE, Erineu - UFES (PRONERA/Ação Educativa)

9- FORMANDO PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

GOMES, Heloisa Maria - PUC/SP

10- PRÁTICA DOCENTE, MODELOS DE ENSINO E PROCESSOS DE FORMAÇÃO: CONTRADIÇÕES, RESISTÊNCIAS E RUPTURAS

GRIGOLI, Josefa A.G. - UCDB

TEIXEIRA, Leny R. M. UCDB

LIMA, Cláudia M. UCDB

11- ALFABETIZAÇÃO: IMAGINÁRIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS DE PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ALTO VALE DO ITAJAÍ

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira - UDESC

12- A PESQUISA-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO

JORDÃO, Rosana dos Santos – FEUSP (FAPESP)

13- O DESPERTAR DA CONSCIÊNCIA CORPORAL DO PROFESSOR

MOYZÉS, Márcia Helena Ferreira – UFU

MOTA, Maria Veranilda Soares – UFU

14- ESTUDO DAS NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS REFORMAS CURRICULARES

NÚÑEZ, Isauro Beltrán – UFRN (CNPq)

15- DIALOGIA DIGITAL: EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS À FORMAÇÃO DE EDUCADORES, EM AMBIENTES TELEMÁTICOS.

OLIVEIRA, Lucila Maria Pesce de – PUC/SP

16- FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL: IDENTIFICANDO DIFICULDADES E DESAFIOS

REGO, Maria Carmem Freire Diógenes – NEI/UFRN

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida – DEPED/UFRN

17- QUE SENTIDO TEM A PESQUISA PARA PROFESSORAS PESQUISADORAS?

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos – CPEI – UERJ – UFF

18- A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: Dialogando SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos - UERJ

19- COMO OS PROFESSORES UTILIZAM OS NOVOS LIVROS DIDÁTICOS DE ALFABETIZAÇÃO AVALIADOS COM AS MAIORES MENÇÕES PELO PNLD

SILVA, Ceris S. Ribas da – UFMG

20- A ELABORAÇÃO CONCEITUAL NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE DE FUTUROS PROFESSORES DE CIÊNCIAS/BIOLOGIA: MODOS DE MEDIAÇÃO DO FORMADOR

SILVA, Lenice Heloisa de Arruda - UFMS

SCHNETZLER, Roseli P. – UNIMEP

21- FALE COM ELA (S)

SOBREIRA, Henrique Garcia - UERJ/FEBF (CNPq/FAPERJ)

22 - A PRÁXIS DOS PROFESSORES E AS RELAÇÕES DE ETNIA NA ESCOLA.

VIANA, Verônica Rodrigues - UNICAMP

## ANPEd/ANO 2005

### GT 8 - Formação de Professores

1- EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA EXPERIÊNCIA EM ASSENTAMENTO RURAL

ALMEIDA, Célia Maria de Castro – Uniube

MOREIRA, Marta Candido – UNIPAC – FEU

2- A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM FACE DOS SABERES DOCENTES

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de – UNICAMP – UNITAU

BIAJONE, Jefferson – UNICAMP

3- AS REDES DE CONHECIMENTOS TECIDAS NA RELAÇÃO FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E INTERATIVIDADE: O CONTEXTO DO PROJETO “SALTO PARA O FUTURO”

ALMEIDA, Rosilene Souza – UERJ

4- A APRENDIZAGEM DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

ARAÚJO, Elaine Sampaio – USP/RP

MOURA, Manoel Oriosvaldo de – USP (CAPES)

5- UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA: A PRESENÇA DO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO NA CONSTRUÇÃO DE UM HABITUS PEDAGÓGICO (ESCOLA NORMAL CATARINENSE - 1911/1935)

AURAS, Gladys Mary Teive – UDESC

6- A AUSÊNCIA DA CRIANÇA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ESCOLA: UM ESTUDO DE CASO

BATISTA, Ezir Mafra – UFSC

7- MOACYR LATERZA: A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA PROFESSORALIDADE

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu – UFG – Uniube

8- RE-CONSTRUIR A ESCOLA? UM DESAFIO PARA OS DOCENTES DO SECUNDÁRIO

BORGES, Cecilia – Universidade de Montreal (CRSH)

9- REFLEXÕES SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE: ANTIGAS PROFESSORAS FALAM SOBRE O PASSADO E O PRESENTE DA PROFESSORA PRIMÁRIA

CASTRO, Magali de – PUC-Minas

10- CONSTRUÇÃO CURRICULAR COMO EDUCAÇÃO DE PROFESSORES - O CASO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE HISTÓRIA NO PARANÁ

CERRI, Luis Fernando – UEPG

11- PROFESSORAS INICIANTE: SITUAÇÕES DIFÍCEIS ENFRENTADAS NO INÍCIO DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

CORSI, Adriana Maria – UFSCar

12- A MUDANÇA DA CULTURA DOCENTE EM UM CONTEXTO DE TRABALHO COLABORATIVO DE INTRODUÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRÁTICA ESCOLAR

COSTA, Gilvan Luiz Machado – Unisul

13- CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PESQUISA – O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

FARIAS, Isabel Maria Sabino de – UECE (FUNCAP/CE)

14- POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM BELÉM DO PARÁ: DILEMAS E DESAFIOS DO PROJETO ESCOLA CABANA

FERREIRA, Diana Lemes – UFPA

15- APRENDENDO A ENSINAR E A SER PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DE UM PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FERREIRA, Lílian Aparecida – UNESP – UFSCar

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues – UFSCar

16- TRABALHO DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: A PRÁTICA DE ENSINO – APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

FONTANA, Roseli Aparecida Cação – UNICAMP

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia – UNICAMP

17- A CULTURA DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES E PRÁTICAS PROFISSIONAIS EM CONTEXTO DE AÇÕES SITUADAS

GARIGLIO, José Ângelo - CEFET-MG (CAPES)

18- A QUESTÃO HOMOSSEXUAL E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

GRANÚZZIO, Patrícia Magri – UNIMEP

19- A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A DIVERSIDADE: UM ESTUDO DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

LADE, Marcela Lazzarini de – UFJF

20- DOCÊNCIA ARTISTA: ARTE, GÊNERO E ÉTICO-ESTÉTICA DOCENTE

LOPONTE, Luciana Gruppelli – UNISC – UFRGS

21- ANÁLISE DO ESTUDO COLETIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS, DE 5ª À 8ª SÉRIE, DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS

MACHADO, Vera de Mattos – UFMS

22- DOCÊNCIA E DE VIR: COM A PALAVRA A PROFESSORA...

MIRANDA, Maria Salete de – UFSC

23- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda – UFMT (CAPES)

24- MODIFICAÇÕES NAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DO CICLO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL ACERCA DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTATAÇÕES A PARTIR DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Neira, Marcos Garcia – USP

25- FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO DOCENTE: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS

NUNES, Ana Ignez Belém Lima – UECE (CNPq)

26- PESQUISA NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NA VISÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES

OLIVEIRA, Ana Teresa de C. C. de – PUC-Rio

FERREIRA, Augusto César Rosito – PUC-Rio

CRUZ, Giseli Barreto da – PUC-Rio

BOING, Luiz Alberto – PUC-Rio

WALDHELM, Monica – PUC-Rio

ALBUQUERQUE, Sabrina B. G. de – PUC-Rio (CNPq)

27- POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Oliveira, Maria Cristina Araújo de – PUC-SP

28- DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: CULTURA PROFISSIONAL E DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes – UEPG

29- FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM RESUMOS DE TESES E DISSERTAÇÕES E O ACÚMULO DE CONHECIMENTO

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira – PUC/SP

KNOBLAUCH, Adriane – PUC/SP (CAPES / CNPq)

30- A ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO DA PROFESSORA PRIMÁRIA EM MINAS GERAIS: de normalista linda a guardiã dos princípios morais e dos bons costumes.

PEREIRA, Maria José de Moraes – UI

31- O IMPACTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR E SAÚDE NA

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ODONTOLOGIA NUMA DIMENSÃO CRÍTICA  
PÉRET, Adriana de Castro Amédée – UFMG

32- MUDANÇAS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTE

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de – UnB

FORTES, Rodolfo Medeiros Cunha – UnB

33- DIÁLOGOS SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES: UMA PESQUISA EM DISCUSSÃO

RODRIGUES, Janine Marta Coelho – UFPB

RÊGO, Rogéria Gaudencio do – UFPB

34- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DA INFORMÁTICA NAS ESCOLAS: EVIDÊNCIAS DA PRÁTICA

ROSALEN, Marilena – UNIMEP

MAZZILLI, Sueli – UNIMEP (FAP – UNIMEP)

35- O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSOS OLHARES

SANTOS, Helena Maria dos – Univap (CAPES)

36- OS CENTROS DE REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ALGUMAS ALTERNATIVAS EM BUSCA DA AUTONOMIA

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos – UERJ

37- VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE O PEC-FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes – PUC-SP

38- FORÇAS ATUANTES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRÉ-SERVIÇO DE LÍNGUA INGLESA

SILVA, Ademar da – UFSCar

MARGONARI, Denise Maria – UNESP/Araraquara

39- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA (1987-2001)

SILVA, Andréia Ferreira da – UFG (PICDT – CAPES)

40- A CIDADANIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

SOARES, Sandra Regina – UEFS

41- PROBLEMATIZAÇÃO DE CONCEITOS E PRÁTICAS: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA NO LEVANTAMENTO DE QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E SOCIOLÓGICAS

SUTIL, Noemí – UEPG (CAPES)

42- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: O REPENSAR DA GESTÃO PEDAGÓGICA

TEIXEIRA, Vania Laneuville – UFF – FME

43- DESIGUALDADES NAS RELAÇÕES UNIVERSIDADE-ESCOLA EM AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

TERRAZAN, Eduardo Adolfo – UFSM

SANTOS, Maria Eliza Gama – UFSM

LISOVSKI, Lisandra Almeida – UFSM (CNPq)

44- BRASIL E ARGENTINA: UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA-POLÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

TORRIGLIA, Patrícia Laura – UFSC – UNISUL (CNPq)

45- A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS ENCONTROS NACIONAIS DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: 1994-2000  
VENTORIM, Silvana – UFES (CAPES)

## ANPEd/ANO 2006

### GT 08 - Formação de Professores

Título /Texto Integral	Autor
1- <u>ESCRITA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DO DIÁLOGO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</u>	BENEDITA DE ALMEIDA
2- <u>INTERAÇÕES E MEDIAÇÕES SIGNIFICATIVAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS</u>	REJANE MARIA GHISOLFI DA SILVA
3- <u>A Impostura do Mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar</u>	MARCELO RICARDO PEREIRA
4- <u>TENDÊNCIAS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS SÉRIES INICIAIS</u>	ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO
5- <u>Formação de Professores: as travessias do cuidado de si</u>	LÚCIA SCHNEIDER HARDT
6- <u>EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE RELAÇÕES COM O SABER</u>	MESSIAS HOLANDA DIEB FLAVIA MEDEIROS SARTI
7- <u>Leitura profissional docente e os limites da universitarização do magistério</u>	BELMIRA OLIVEIRA BUENO
8- <u>A docência na Educação Profissional</u>	SUZANA LANNA BURNIER COELHO
9- <u>A Orientação da Prática Pedagógica na Formação Superior de Professores em Serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria.</u>	LEA STAHLSCHMIDT PINTO SILVA MAEVI ANABEL NONO
10- <u>Processos de formação de professoras iniciantes</u>	MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI
11- <u>Identities de professores e redes de significações - configurações que constituem o "nós, professores"</u>	HELOISA SALLES GENTIL
12- <u>A PLANIFICAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR. UM ESTUDO DE CASO</u>	ROSANA MARIA MARTINS

13- A PRÁTICA EDUCATIVA NAS REPRESENTAÇÕES DE DOCENTES DE CURSOS DE LICENCIATURA

MARINALVA LOPES RIBEIRO

SANDRA REGINA SOARES

RENATA PORTELA RINALDI

14- Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação

ALINE MARIA DE MEDERIOS RODRIGUES REALI

15- Paisagens distintas, territórios comuns: por onde andamos transitando na pesquisa com professores?

VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA

16- A política estadual de formação de professores no Pará: a extinção do Curso Médio Normal

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

ALBÊNE LIS MONTEIRO

17- O jogo da cognição na linguagem de professores universitários em formação para a educação a distância

FELIPE GUSTSACK

MÔNICA CARAPEÇOS ARRIADA

18- A formação continuada de professores da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Vitória: Um confronto entre as propostas oficiais e a opinião dos professores

IGUATEMI SANTOS RANGEL

19- O MÉTODO CLÍNICO NA INVESTIGAÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER DE QUEM PESQUISA E ENSINA: CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA TENSÃO ENTRE SABER E CONHECER

MARGARETH DINIZ

20- A Organização do Trabalho Pedagógico: limites e possibilidades do Curso de Pedagogia

MARGARIDA MONTEJANO DA SILVA

MARA REGINA LEMES DE SORDI

21- Uma história de formação de professores: Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUCSP (1971 a 1986)

MARIA LUIZA MACEDO ABBUD

22- Formação de Professores e Reflexividade Dialética à Luz da Teoria Crítica

WERNER LUDWIG MARKERT

23- Visões sociais acerca do magistério

CELSO LUIZ APARECIDO CONTI

24- Por uma Política Institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo

GISELE ANTUNES ROCHA

LIZETE MARIA ORQUIZA DE CARVALHO

25- INTERAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA E AS "INVASÕES DO SISTEMA NO MUNDO DA VIDA"

WASHINGTON LUIZ PACHECO DE CARVALHO

ALBERTO VILLANI

26- PROFESSOR-PESQUISADOR: O CASO DA PROFESSORA FLORA

DANIELA CASSIA SUDAN

DENISE DE FREITAS



<u>27- Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas</u>	EDSON DO CARMO INFORSATO CAMILA JOSE GALINDO
<u>28- CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM AULAS EXPOSITIVO-PARTICIPATIVAS</u>	ANA LUIZA ROCHA VIEIRA PERDIGÃO CRISTIANE CORDEIRO DE CAMARGO
<u>29- IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL</u>	MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR

### ANPEd/ANO 2007

#### GT 08 - Formação de Professores

<b>Título /Texto Integral</b>	<b>Autores</b>
<u>1- A ESCOLA COMO MICROUNIVERSIDADE: A EXPERIÊNCIA DOS PROFESSORES GENERALISTAS INTEGRAIS NA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA BÁSICA EM CUBA</u>	MARIA DO CARMO LUIZ CALDAS LEITE
<u>2- A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DE PENSAR MULTICULTURALMENTE UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE</u>	GISELI PERELI DE MOURA XAVIER
<u>3- A PRÁTICA DE PESQUISA: RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA</u>	MARIA IOLANDA FONTANA
<u>4- A FORMAÇÃO DE EDUCADORES SEM TERRA: UM ESTUDO DE CASO</u>	FÁTIMA MARIA DOS SANTOS SUELI MAZZILLI
<u>5- POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A DESCONTINUIDADE DAS AÇÕES E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES</u>	ADRIANA DE FREITAS RHEINHEIMER
<u>6- A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: TORNAR-SE PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL</u>	NEUSA BANHARA AMBROSETTI PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA
<u>7- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CENTROS E MUSEUS DE CIÊNCIAS NO BRASIL</u>	DANIELA FRANCO CARVALHO JACOBUCCI GIULIANO BUZÁ JACOBUCCI JORGE MEGID NETO
<u>8- A LEITURA E A ESCRITA DE PROFESSORAS FACE AOS DESAFIOS</u>	BELMIRA OLIVEIRA BUENO DENISE TRENTO REBELLO DE SOUZA

DOS NOVOS LETRAMENTOS

ISABEL MELERO BELLO

9- O CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM INFORMÁTICA EDUCATIVA COMO POSSIBILIDADE DE MUDANÇA NA PRÁTICA DOCENTECÁTIA CALDAS CORREIA  
ROSEMARY SANT'ANNA BONIFÁCIO  
LINA CARDOSO NUNES10- OS FORMADORES DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFISSIONALMARIA DAS GRAÇAS CHAGAS DE ARRUDA  
NASCIMENTO11- A GESTÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS TÉCNICAS: UM DESAFIO PARA PROFESSORES E DIRETORES

ÂNGELA MARIA MARTINS

12- PESQUISA-FORMAÇÃO: DOIS ESTUDOS, DOIS CONTEXTOS, MESMOS DESAFIOS

ANTONIO SERAFIM PEREIRA

13- PESQUISA DO PROFESSOR EM JULGAMENTOGISELI BARRETO DA CRUZ  
LUIZ ALBERTO BOING14- PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA COMPARAÇÃO ENTRE OS ANOS 90 E 2000

ROBERTA ROTTA MESSIAS DE ANDRADE

15- A "CRIANÇA-PROBLEMA" E O MAL-ESTAR DO PROFESSOR

MARGARETE PARREIRA MIRANDA

16- MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA DOCÊNCIA SUPERIOR: DELINEANDO POSSÍVEIS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTESILVIA MARIA DE AGUIAR ISAIA  
DÓRIS PIRES VARGAS BOLZAN  
ESTELA MARIS GIORDANI17- A FORMAÇÃO CONTINUADA POR ÁREAS CURRICULARES: POSSIBILIDADES E LIMITES DE CONSTITUÍREM-SE COMO "COMUNIDADES INTERPRETATIVAS"TÂNIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA  
DELBONI18- QUESTÕES EXATAS, RESPOSTAS INCERTAS: DILEMAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA, MATEMÁTICA E QUÍMICA

GEOVANA FERREIRA MELO

19- O USO DO PORTFOLIO REFLEXIVO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

ELAINE SAMPAIO ARAUJO

20- INOVAÇÕES E PERMANÊNCIAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PERCEPÇÃO DE ALFABETIZADORAS DE PORTO VELHO SOBRE AS INFLUÊNCIAS DO PROFAELIRIANE DOS SANTOS DA SILVA  
ALBURQUERQUE21- PERCURSOS DE FORMAÇÃO: NO ENTRECruzAMENTO DO EU

GUACIRA DE AZAMBUJA

PESSOAL E DO EU PROFISSIONAL

22- TRABALHO DOCENTE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS E  
TENSÕES

ISABEL DE OLIVEIRA E SILVA

23- COLETIVOS ESCOLARES E  
INTERAÇÕES DE PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

MILTON ANTONIO AUTH

24- A DIMENSÃO IDENTITÁRIA DA  
RELAÇÃO COM O APRENDER A SER  
EDUCADOR SOCIAL

MÁRCIA CAMPOS FERREIRA  
ANNA MARIA SALGUEIRO CALDEIRA

25- MANIFESTAÇÕES DE  
NECESSIDADES DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA POR PROFESSORES DO  
1º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMILA JOSE GALINDO  
EDSON DO CARMO INFORSATO

26- A INSERÇÃO DO COMPUTADOR  
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO  
PROFESSOR: FORMAÇÃO,  
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE  
PROFESSORES-INSTRUTORES

ADRIANA RODRIGUES DA SILVA

27- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA  
APRENDIZAGEM DOCENTE POR  
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

ANA CLÁUDIA LOPES CHEQUER SARAIVA

28- A ESCOLA COMO CONTEXTO  
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: A  
REALIDADE DE UMA UNIDADE  
ESCOLAR DA REDE MUNICIPAL DE  
CAMPO GRANDE

JOSEFA APARECIDA GONÇALVES GRIGOLI

29- O CORPO NA CONDIÇÃO  
DOCENTE : EXIGÊNCIAS E ATRIBUTOS

MARLENE DE ARAÚJO

30- NARRATIVAS DE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS SOBRE SEU  
PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO  
PROFISSIONAL

ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC

31- CARACTERÍSTICAS DA  
FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES NAS DIFERENTES  
REGIÕES DO PAÍS

MARIA ELIZA GAMA SANTOS  
EDUARDO ADOLFO TERRAZZAN

**ANPEd/2008****GT 08 - Formação de Professores**

**TÍTULO  
TEXTO INTEGRAL**

**Autores**

1- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO: A RETÓRICA DO DISCURSO  
DO LICENCIANDO SOBRE A FORMAÇÃO  
PEDAGÓGICA

DANIELA PATTI DO AMARAL

RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA

2- O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL  
NA VISÃO DE PEDAGOGOS PRIMORDIAIS

GISELI BARRETO DA CRUZ

3- O CARÁTER SIMBÓLICO E PRÁTICO  
DA FORMAÇÃO PERMANENTE PARA  
PROFESSORES

MARIA DA CONCEIÇÃO CARRILHO DE AGUIAR

4- UMA MESTRA DA PALAVRA ÉTICA  
MEMÓRIA POÉTICA E (COM)PAIXÃO NA  
OBRA DE CÉLIA LINHARES

ADRIANNE OGEDA GUEDES

IDUINA MONT'ALVERNE BRAUN CHAVES

5- REFLETINDO MULTICULTURALMENTE  
SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES E GESTORES  
ESCOLARES: PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO E PERSPECTIVAS

GISELI PERELI DE MOURA XAVIER

6- PROCESSOS CONSTITUTIVOS DA  
FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO  
SUPERIOR: UM ESTUDO DE DIFERENTES  
DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR

MARIA APARECIDA DE SOUZA SILVA

7- AUTONOMIA E CONTROLE NA  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE  
UM COLÉGIO MILITAR

AILTON SOUZA DE OLIVEIRA

8- FORMAÇÃO DO DOCENTE/GESTOR  
MULTICULTURAL: POSSIBILIDADES E  
TENSÕES

RICARDO DE SOUZA JANOARIO

ANA CANEN

RITA DE CASSIA DE OLIVEIRA E SILVA

9- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE  
IDENTIDADE E TRABALHO DOCENTE: A  
FORMAÇÃO INICIAL EM FOCO

ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU

ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES

JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI

MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN

YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

10- AS INTERFACES DE UM PROGRAMA  
OFICIAL DE FORMAÇÃO: DO ESCRITO À  
DINÂMICA DE FORMAÇÃO

MÁRCIA REGINA CORDEIRO BAVARESCO

11- APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE O TRABALHO NA INDÚSTRIA E NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS DA DOCÊNCIA PRODUZIDOS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ELAINE APARECIDA NEGRINI

MARIA NAZARÉ DA CRUZ

12- A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1995 – 2005): UMA BREVE ANÁLISE

CINTHIA SOARES MANZANO

13- ENTRE ASPIRAÇÕES E SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO REALISMO CRÍTICO

MARIA DA ASSUNÇÃO CALDERANO

14- AUTOBIOGRAFIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM RONDÔNIA: A BUSCA DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

TANIA SUELY AZEVEDO BRASILEIRO

15- PESQUISA, ALTERIDADE E FORMAÇÃO NA ESCOLA.

LAURA NOEMI CHALUH

16- PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA

SANNY SILVA DA ROSA

ELISABETE CARDIERI

MARIA DO SOCORRO TAURINO

17- MODELOS FORMATIVOS E DIFICULDADES VIVIDAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

ALBÊNE LIS MONTEIRO

CELY DO SOCORRO COSTA NUNES

18- VOZES DOS ACADÊMICOS (AS) DO CURSO DE PEDAGOGIA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

SANDRA CRISTINA VANZUITA DA SILVA

CILA ALVES DOS SANTOS MACHADO

**FONTE:** Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 10 set. 2009

**ANEXO B** – Modelo do Termo de Consentimento Livre-Esclarecido apresentado aos participantes da pesquisa.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado/a participante,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul** e estou realizando uma pesquisa para conclusão da Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (fone 33203620 ramal 212), cujo título provisório é **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: concepções e práticas de um Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica da SEB/MEC.

A proposta dessa pesquisa é analisar/discutir as atuais políticas de formação continuada, em relação a: modelos de formação, forma como o professor é visto, relações estabelecidas entre essa formação e desenvolvimento profissional, entre essa formação e melhoria da qualidade da educação. Para isso, foi selecionado um programa em específico do governo federal, qual seja: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (SEB/MEC). A análise desse programa será realizada com base nos documentos oficiais disponibilizados pelo MEC e a partir de um estudo de caso de um dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, selecionado pelo edital SEIF/MEC nº 01/2003, para o processo de implementação da Rede, onde se buscará investigar concepções e práticas de formação continuada desse Centro.

Esta participação é voluntária e envolve uma entrevista, que será gravada. As gravações serão descartadas, após a transcrição das entrevistas. Você poderá pedir os esclarecimentos que desejar e/ou deixar a pesquisa a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem quaisquer conseqüências, penalizações ou prejuízos. Ao publicar os resultados da pesquisa, é garantido o sigilo de sua identidade. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, poderá entrar em contato pelo e-mail [priscilaverdum@yahoo.com.br](mailto:priscilaverdum@yahoo.com.br), ou pelos telefones: (51) 3371496/ (51) 92358336.

Priscila de Lima Verdum.

Consinto em participar deste estudo.

Assinatura:

Data:

**ANEXO C – Roteiros das Entrevistas**



### **Roteiro elaborado para a entrevista com a coordenadora do CAEF**

1. *Que avaliação você faz desta política do MEC de formação continuada de professores: A Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica?*
2. *Qual é a perspectiva de formação continuada assumida pelo Centro?*
3. *Como são organizadas as ações de formação?*
4. *Como são elaborados os materiais didáticos produzidos pelo Centro e como é pensado o papel desse recurso pedagógico no processo formativo dos professores?*
5. *E sobre a avaliação das propostas de formação, dos impactos causados na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional dos professores, há procedimentos, com que finalidade?*
6. *Avaliação da atuação do Centro (aspectos facilitadores, dificuldades, soluções encontradas ao longo do percurso).*
7. *Quais são as perspectivas de continuidade do trabalho desenvolvido pelo Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Educação da UFRGS, em parceria com a SEB/MEC?*
8. *Que características seriam importantes de serem observadas numa proposta, como essa da REDE, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir o desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?*

### **Roteiro elaborado para as entrevistas com os demais professores do CAEF**

1. *Como você avaliou essa proposta de formação continuada do MEC: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica?*
2. *Qual ideia você tem sobre o papel da formação continuada na atuação do professor?*
3. *Como são organizados os cursos em termos de conteúdo e metodologia, e qual a sua percepção a respeito desse modelo?*
4. *De que maneira você avalia do trabalho desenvolvido pelo CAEF, nesse período de implantação da REDE?*
9. *Que características seriam importantes de serem observadas numa proposta, como essa da REDE, para a realização de processos de formação continuada que venham a contribuir o desenvolvimento*

*profissional do professor e, por consequência, para a melhoria da prática pedagógica?*

## **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

V487f Verдум, Priscila de Lima

Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas / Priscila de Lima Verдум. – Porto Alegre, 2010.

185 f.

Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini.

1. Educação Continuada. 2. Professores - Formação Profissional.
3. Ensino Fundamental. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

### **Bibliotecário Responsável**

Ginamara Lima Jacques Pinto  
CRB 10/1204