

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: A DESCONTINUIDADE DAS AÇÕES E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

RHEINHEIMER, Adriana de Freitas – UNIVALI – adrianarain@univali.br

GT: Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1 Introdução

No âmbito das políticas educacionais implementadas na década de 1990, a política de formação de professores tem sido alvo de debates, regulamentações e normatizações em âmbito nacional. Inerente a este contexto, a formação docente, considerada essencial para o aprimoramento da qualidade do ensino, tem sido focalizada em estudos que evidenciam os fatores pessoais, institucionais e profissionais que interferem no desenvolvimento da profissão e, por conseguinte, da educação escolar.

Consoante com este processo, a rede municipal de ensino na qual atuo como professora e Assessora Pedagógica desde 1991 tem promovido ações de formação contínua¹ para os professores. Todavia, é perceptível para os docentes a existência de lacunas na política² de formação no que diz respeito à extensão destas ações a todos os níveis e modalidades de ensino, à continuidade e articulação com a realidade local e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Apesar dos índices de reprovação do ensino fundamental³ apresentarem um nível considerado satisfatório na rede de ensino, percebe-se que os professores encontram dificuldades no enfrentamento dos problemas de aprendizagem, sem muita perspectiva e sem respostas consistentes e integradas ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Ademais, a política de formação contínua não tem sido suficientemente investigada quanto à sua contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores.

Esta lacuna estimulou a realização de uma pesquisa⁴, no período de 2003 a 2005, que objetivou analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua

¹ Neste estudo, optou-se pela adoção do termo formação contínua na perspectiva de que a formação tem começo definido, mas não tem fim: entre a formação inicial e o exercício da docência há uma ruptura relativa, somente, ao estatuto profissional do sujeito, mas não em termos de conhecimento, de modo que uma é continuidade da outra (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999).

² As políticas públicas, de acordo com Bucci (2002, p. 241), “[...] são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

³ Os índices de aprovação dos alunos da rede municipal no período de realização desta pesquisa (2003 a 2005) totalizaram 95,3% de aprovação em 2003, 94,7% em 2004 e 91,8% em 2005.

⁴ Neste artigo, são apresentadas as análises parciais da Dissertação de Mestrado concluída em dezembro de 2006.

dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de um município do litoral norte de Santa Catarina⁵ no período de 2003 a 2005.

Para analisar a política de formação contínua de professores⁶, optou-se pelo desenvolvimento da investigação segundo a perspectiva da abordagem qualitativa, de acordo com os fundamentos da pesquisa avaliativa de um programa proposta por Saul (1994). Segundo a autora, ao se avaliar um programa na área da educação, elegendo uma perspectiva emancipatória, busca-se provocar a crítica, associada ao compromisso de fazer com que os sujeitos, direta ou indiretamente envolvidos em uma política educacional, construam alternativas próprias de ação.

Estes conceitos fundamentaram o desenho da pesquisa, constituída por três momentos interativos: a) descrição da realidade: descrição do objeto investigado em suas particularidades para compreendê-lo em seu contexto histórico; b) crítica da realidade: tomada de consciência e explicitação dos desajustes e contradições existentes; c) criação coletiva: momento de geração de propostas para o programa com vistas à sua transformação.

Consoante com a abordagem qualitativa, estes três momentos se concretizaram por meio da análise de documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação relativos às ações de formação contínua desenvolvidas no período pesquisado; observação participante em dois cursos oferecidos aos professores em 2005; aplicação de questionários com uma amostra de 54 professores que atuaram na rede de ensino nos anos de 2003 a 2005, o que corresponde a 10,5% do número de docentes deste nível de ensino no ano de 2005; e a realização de uma entrevista semi-estruturada com a diretora do departamento responsável pela maior parte das atividades de formação desenvolvidas no período pesquisado⁷.

Sendo assim, apresento neste artigo as análises concernentes ao objeto deste estudo, considerando-se o panorama da política nacional de formação contínua de

⁵ Por motivos éticos, a rede de ensino pesquisada não será identificada neste artigo.

⁶ Ainda que a política de formação contínua de professores na rede municipal de ensino não se encontre sistematizada formalmente em documentação específica, o termo “política de formação” será utilizado neste estudo considerando-se o conjunto das ações de formação implementadas no período pesquisado, cujos registros estão disponíveis, especialmente, na Secretaria Municipal de Educação.

⁷ Cabe ressaltar que o período de realização desta pesquisa corresponde aos anos de 2003, 2004 e 2005 e que esta pesquisa foi desenvolvida nos anos de 2005 e 2006, de modo que os documentos analisados, referentes ao ano de 2005 foram obtidos em tempo real, ou seja, à medida que eram formulados. Além disso, é preciso considerar que no período pesquisado três profissionais atuaram na função de Secretária de Educação e que o ano de 2005 marcou o início de uma nova gestão político-administrativa, ainda que sob a mesma sigla partidária. Neste período, também houve mudanças na direção do departamento responsável pela maior parte das ações de formação contínua oferecidas aos professores.

professores e o perfil da política de formação contínua na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2005. Ao final, sinalizo algumas das proposições dos professores destinadas ao aprimoramento da política de formação contínua. As considerações finais encerram este artigo, sintetizando os principais resultados.

2 Política de formação contínua de professores: o que determina a legislação

Nos anos 90, a educação e a formação docente adquiriram valor estratégico nas reformas educacionais promovidas pelo governo federal no Brasil. A reforma do ensino que se instaurou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 foi caracterizada pela disseminação de regulamentações, parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação referentes aos diversos níveis da educação do país. Tais determinações integraram os processos de redefinição e recrudescimento do papel do Estado que passou a atuar, desde a década de 1990, por meio de procedimentos de flexibilização e avaliação no âmbito das políticas educacionais.

Nesta perspectiva, a LDBEN/96 forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores. A lei dedica o título VI, artigos 61 a 67 aos profissionais da educação, definindo três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial para formação de professores para a educação básica; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino.

A LDBEN/96 destaca o papel da formação em serviço, mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização: “A formação de profissionais da educação [...] terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço⁸” (art. 61, inc. I). A lei esclarece que os sistemas de ensino deverão valorizar os profissionais da educação e assegurar-lhes, por meio dos estatutos e planos de carreira, o aperfeiçoamento profissional continuado. (art, 67, inc. II). A legislação define que os municípios serão os responsáveis primeiros pela

⁸ Merece ressalvas a nomenclatura citada na LDBEN/96 acerca da formação de professores. Ainda que o documento faça uso do termo “formação”, ao qual subjaz, de acordo com Marin (1995) a concepção de conhecimento como eixo, por meio da busca de superação das problemáticas educacionais, utiliza-se concomitantemente de termos como “capacitação” ao qual subjaz a idéia de persuasão a-crítica de novas idéias, sob a alegação da inovação e melhoria educacional; “aperfeiçoamento”, cuja inadequação reside no fato de que o processo educativo não é compatível com ações que visam completar, concluir ou tornar alguém perfeito, pois estes propósitos são incompatíveis com a natureza humana e com os objetivos educacionais; e a expressão “treinamento” que significa tornar apto ao exercício de determinada tarefa, o que não é compatível com os propósitos educacionais, uma vez que em educação não se pretende modelar comportamentos ou ações padronizadas, mas formar pessoas que fazem uso da inteligência.

formação em serviço (art. 87, § 3º, inc. III).

Neste contexto, as novas demandas de atendimento impostas aos professores e escolas nos últimos anos têm gerado grandes investimentos do Estado em programas de formação contínua (PIMENTA, 2002). Esta ênfase, segundo Torres (1998), é decorrente dos investimentos e recomendações do Banco Mundial nos países em desenvolvimento. Tais orientações são oriundas de pesquisa encomendada pelo banco na década de 1980, cujos resultados indicaram que a formação inicial apresentava muitos problemas. A solução adotada não foi promover mudanças na formação inicial, mas, investir na formação em serviço, pois esta modalidade de formação, supostamente, “rende mais” com menor investimento. Todavia, não existem dados suficientes para amparar tal afirmação, uma vez que a formação em serviço continua atrelada aos mesmos esquemas da formação inicial, pois o que está em crise e não atende mais às expectativas é o modelo de formação de professores em geral.

Nesta perspectiva, é preciso destacar que o panorama das políticas de financiamento e gestão, em curso desde a década de 1990 no país, expressa a estreita vinculação estabelecida entre os propósitos de universalização do ensino fundamental e a intensificação dos processos de formação inicial e contínua dos professores. O FUNDEF⁹ se constituiu na expressão máxima desta vinculação porque os recursos destinados ao desenvolvimento do ensino fundamental são associados à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários, planos de carreira e formação em serviço.

Portanto, faz-se necessário analisar o modo como a política de formação contínua, formulada pelo poder central, tem sido delineada em âmbito local, mais especificamente na rede municipal de ensino pesquisada.

3 O perfil da política de formação contínua na rede municipal de ensino

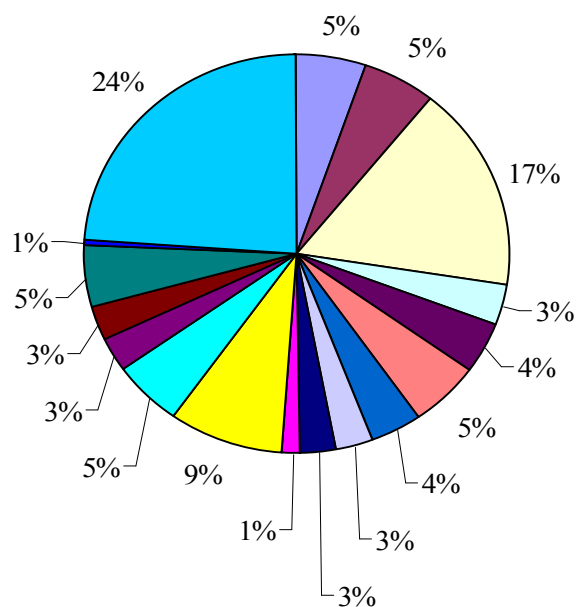
Considerando-se o contexto no qual se configura o objeto deste estudo, passa-se a apresentar os dados que permitem delinear de que forma a política de formação

⁹ Cabe mencionar que em 06/12/2006 foi aprovada a Emenda Constitucional que cria o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que substitui o FUNDEF a partir de 2007.

contínua foi se constituindo na rede de ensino. A análise das informações geradas a partir da categorização dos dados coletados por meio da análise documental indica que houve uma certa regularidade na carga horária total destinada à formação contínua¹⁰ em cada ano pesquisado: 596 h/a em 2003, 634 h/a em 2004 e 489 em 2005, totalizando 1719 h/a. Esta regularidade, entretanto, não se evidenciou em relação às áreas/focos da formação contemplados neste mesmo período¹¹, as quais são representadas nos gráficos a seguir, referentes a cada ano pesquisado.

¹⁰ Convém ressaltar que no período analisado aconteceram cerca de cinco reuniões de estudo, por ano, em cada escola municipal, as quais foram conduzidas pela equipe técnico-pedagógica das escolas, cujas temáticas abordadas ficaram a critério destas equipes. Mesmo considerando-se que estas atividades devem se constituir como espaços formativos no local de trabalho, são focalizadas neste estudo somente as atividades descritas nos documentos analisados como ações de formação contínua, visto que estas reuniões não foram assim caracterizadas.

¹¹ Para uma melhor sistematização das informações, os dados foram agrupados por área/foco, conforme a categorização obtida após a análise de conteúdo das temáticas desenvolvidas nas atividades de formação em cada ano pesquisado. Foram identificados vinte e cinco áreas/focos da formação, às quais foram relacionadas as temáticas/conteúdos das atividades e a correspondente carga horária e número de participantes.



- Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental
- Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem
- Educação Ambiental
- Saúde e prevenção
- Ciências
- História e Geografia
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Língua Inglesa
- Literatura Infantil
- Ensino Religioso
- Educação Física
- Turismo no município
- Paléstras, oficinas e relatos de experiência da prática
- Educação Inclusiva e Educação Especial
- Concepções da prática pedagógica
- Arte

Fonte:

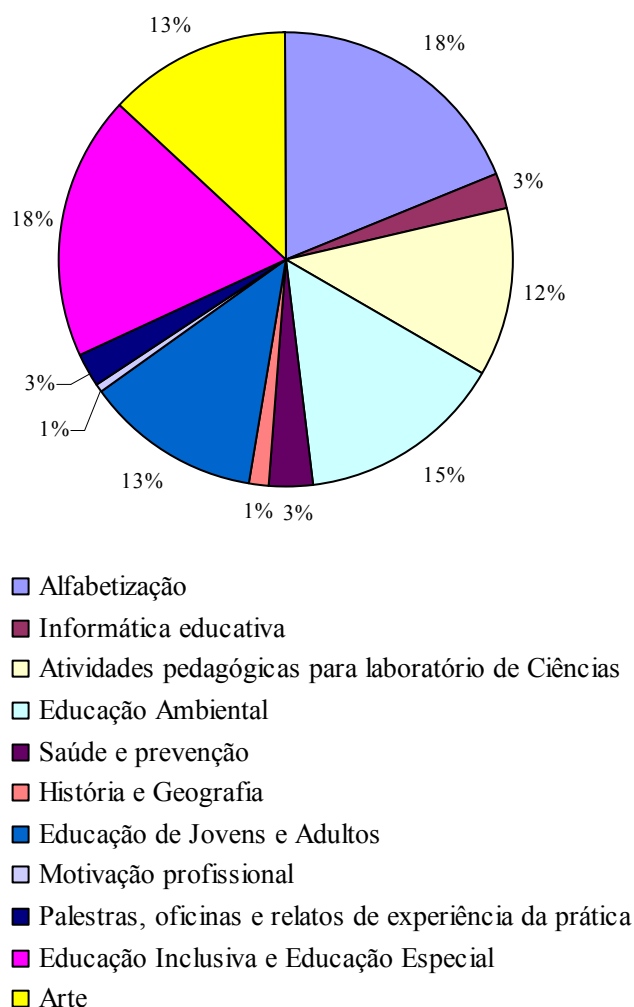
documental.

análise

Gráfico 1 – Carga horária por área/foco da formação em 2003.

A análise dos dados referentes ao ano de 2003 demonstra que a formação oferecida neste ano caracterizou-se pela promoção de encontros por área ou disciplina, denominados Paradas Pedagógicas, ministrados pelos Coordenadores de Área da Secretaria da Educação. Também foram promovidas atividades específicas para os professores do 1º e 2º ciclos, História e Geografia, Matemática, Ensino Religioso, Arte e nas áreas de Educação Ambiental e de Saúde e Prevenção.

A formação contínua desenvolvida em 2003 foi substancialmente modificada no ano de 2004, de modo que, no lugar das Paradas Pedagógicas por área, estas passaram a ser realizadas somente pelos especialistas (supervisores, orientadores e administradores) nas próprias escolas, conjuntamente com todos os professores.



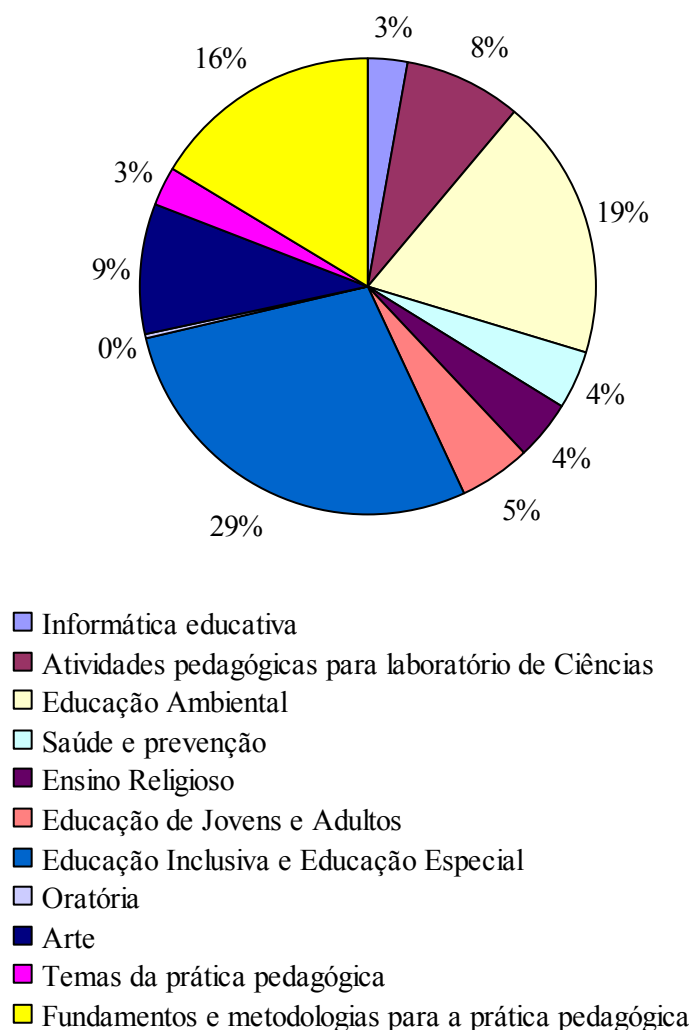
Fonte: análise documental.

Gráfico 2 – Carga horária por área/foco da formação em 2004.

Em 2004, o número de áreas/focos da formação foi reduzido em relação a 2003, embora a maior parte das áreas/focos contempladas tenha obtido uma carga horária maior, conforme é demonstrado no gráfico. É possível identificar, também, novas áreas/focos da formação: Alfabetização, Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências, Informática Educativa, Educação de Jovens e Adultos e Motivação profissional. As demais áreas obtiveram continuidade em 2004. Sendo assim, a formação desenvolvida em 2004 caracterizou-se pela atuação de formadores externos para a (re)elaboração dos fundamentos da prática.

O ano de 2005 foi caracterizado pela realização de cursos destinados a todos os professores da rede ensino, de modo que o número de encontros para estudo nas

próprias escolas foi reduzido. O gráfico demonstra que houve uma certa desigualdade entre a carga horária destinada às áreas/focos da formação. A área contemplada com a maior carga horária (29%) foi a Educação Inclusiva e Educação Especial, seguida da Educação Ambiental (19%) e dos Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica (16%). Para as demais áreas/focos da formação, a carga horária destinada foi menor, oscilando entre os 0,4% relativos à Oratória e os 9% dedicados à área de Arte.



Fonte: análise documental.

Gráfico 3 – Carga horária por área/foco da formação em 2005.

Os dados indicam que no ano de 2005 o número de áreas/focos da formação foi mantido em relação a 2004, mas com algumas supressões (Alfabetização, História e Geografia, Motivação profissional, Palestras, Oficinas e relatos de experiência) e a introdução de outras áreas/focos (Oratória, Temas da prática pedagógica, Fundamentos

e metodologias para a prática pedagógica).

Deste modo, a formação contínua no ano de 2005, de modo geral, foi mais uma vez modificada. Ao mesmo tempo em que a formação destinada a algumas áreas obteve prosseguimento (Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa, Educação Ambiental, Saúde e prevenção, Educação de Jovens e Adultos e Arte), a oferta de atividades de formação na área da Educação Inclusiva e Educação Especial foi substancialmente ampliada. Novas áreas/focos da formação foram introduzidas, de modo que a formação contínua em 2005 caracterizou-se por atividades para explicitar novos paradigmas educacionais.

A análise dos dados referentes às ações de formação implementadas de 2003 a 2005 possibilitou a constatação de aspectos que permitem explicitar o perfil da formação contínua desenvolvida na rede ensino. No que concerne às modalidades de formação utilizadas no período pesquisado, identifica-se a predominância dos cursos (31%), destinados a abordagem de diversas temáticas, seguidos dos encontros (17%) e das Paradas Pedagógicas (16%) destinadas aos professores de diferentes áreas/disciplinas. As demais modalidades totalizaram 36%.

Quanto às áreas/focos da formação, foi possível constatar que apenas quatro foram contempladas nos três anos pesquisados: Arte, Educação Ambiental, Saúde e Prevenção, e Educação Especial/Educação Inclusiva. Algumas áreas, disciplinas ou modalidades de ensino foram contempladas somente em dois anos do período pesquisado: Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa, História, Geografia, Ensino Religioso e na Educação de Jovens e Adultos. A análise comparativa das ações de formação contínua assinala o grande número de áreas/focos que não obtiveram continuidade, constituindo-se em ações isoladas no decorrer dos três anos analisados.

Foi possível identificar, ainda, a disparidade de carga horária entre as atividades destinadas às diferentes áreas/focos da formação, assim como a ausência ou insuficiência de certas temáticas nos processos formativos. Temáticas relativas às questões de gênero, cultura, “raça” e as relações de poder que permeiam os currículos escolares e referentes à construção do Projeto Político Pedagógico não foram identificadas na análise dos documentos referentes às atividades de formação.

Estas lacunas são presumíveis tendo em vista a abordagem da formação contínua assumida na rede de ensino, qual seja o modelo dos encontros, cursos e palestras que não são articulados à formação em serviço dos professores, ou seja, aquela desenvolvida na escola a partir das dificuldades diagnosticadas com vistas à melhoria da realidade

educacional.

Com base nestas evidências, pode-se recorrer aos argumentos de Collares, Moysés e Geraldi (1999) acerca da política de descontinuidade presente nas políticas de formação contínua. Tais políticas são caracterizadas pela constante suspensão de projetos e das atividades previstas sem a anuência dos participantes; mudanças na forma de organização de programas e projetos pelos órgãos públicos responsáveis; a rotatividade do corpo docente nas escolas, o que interfere na realização das atividades em andamento; a disseminação de “modismos” transmitidos como “receitas” para todos os problemas (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999).

Estas análises suscitam a necessidade de se destacar uma constante na política de formação contínua: a promoção de **eventos de formação**. A formação contínua, reconhecidamente compreendida pela pesquisa educacional numa perspectiva de educação permanente, é definida, planejada e implementada na rede de ensino como um conjunto de ações pontuais, promovidas com data e carga horária definidas, configurando um modelo questionável, “[...] com ênfase na “reciclagem” científica e pedagógica como forma de atualizar e complementar o saber de que o professor é portador ou para modificar o sistema de ensino [...]” (NUNES, 2000, p. 61-62).

Assim sendo, pode-se relacionar o modelo de formação implementado na rede de ensino pesquisada ao que Candau (2003) denomina como perspectiva clássica de formação. Segundo esta perspectiva, predominante na tradição educacional brasileira, os professores precisam retornar aos espaços tradicionais de formação para “atualizar” seus conhecimentos, de modo que a autora questiona esta concepção de formação contínua:

Por trás dessa visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 2003, p. 54-55).

Nesta direção, Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 210) ao discutirem a visão de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação contínua, argumentam que “[...] a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimento, entre sujeitos e conhecimento, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem”.

A formação de professores, nesta perspectiva, pressupõe que o exercício da docência é um tempo de desgaste em que o tempo de vida e de trabalho é considerado

um “tempo zero”, sendo necessário substituir o conhecimento obsoleto pelo novo, num recomeçar sempre, condenado à eterna repetição, porque a profissão parece nada ensinar. “No entanto, são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos” (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 211).

. Consideradas estas análises, apresenta-se a seguir a síntese da percepção dos professores participantes da pesquisa acerca da política de formação contínua implementada na rede de ensino no período de 2003 a 2005.

4 Contribuições e limitações da formação contínua na perspectiva dos professores

Os professores que participaram da pesquisa manifestaram sua opinião acerca da importância da formação contínua: 87% afirmaram que participam intensamente porque reconhecem a importância de novos conhecimentos para a sua prática; 11,1% informaram que participam das ações de formação porque são convocados e precisam desta frequência para a garantia da sua vida funcional; 1,8% respondeu que participa pelos dois motivos supracitados.

Quanto às contribuições das ações de formação contínua para o aprimoramento da prática pedagógica, 33,3% dos professores afirmaram que a formação contribuiu significativamente para a mudança da sua prática. Entretanto, 51,8% informaram que a formação contribuiu razoavelmente porque alguns conteúdos não atenderam às necessidades da prática; para 14,8% dos professores a contribuição foi mínima porque os conteúdos não foram compreendidos ou não corresponderam às suas necessidades.

No tocante às contribuições da formação contínua, é preciso destacar a temática considerada pelos professores como aquela que trouxe maiores contribuições para a prática pedagógica: a Avaliação, citada por 30,3% dos professores. Esta temática foi abordada nas Paradas Pedagógicas (2003), Alfabetização (2004), Educação Inclusiva e Educação Especial (2005) e Fundamentos e metodologias da prática pedagógica (2005).

Há de considerar que temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial, área/foco da formação com maior carga horária foram apontados como os que mais contribuíram para o aprimoramento da prática por 7,1% dos professores, estando, assim, entre as temáticas mais citadas pelos professores pesquisados. Entretanto, não

houve referência direta a temas referentes à área de Arte, Educação Ambiental e Saúde e Prevenção, áreas/focos da formação abordadas nos três anos pesquisados.

Outros temas abordados no período pesquisado também foram citados pelos professores, mas com pouca expressividade. Todavia, mesmo sendo indicadas as temáticas que trouxeram maiores contribuições, surpreende o percentual de professores que se absteve de fazer qualquer indicação: 16%. Este índice expressa uma contradição, visto que a maioria dos professores (87%) afirmou participar intensamente da formação porque reconhece sua importância. Este desacerto entre o interesse em participar e a dificuldade para citar as temáticas que auxiliaram no aprimoramento da prática pedagógica explícita, em dados, o distanciamento entre as necessidades dos educadores e os projetos de formação implementados.

Cabe destacar, neste contexto, que 64,8% dos professores pesquisados afirmaram não participar da definição dos temas para a sua formação; 22,2% afirmaram participar em parte, e apenas 11,5% dos professores responderam que participam da definição dos temas, enquanto 1,8% não forneceu resposta. No que tange à utilização dos resultados da avaliação das atividades de formação, 20% dos professores afirmaram que estes resultados são considerados para o replanejamento das ações de formação; 33,3% informaram que não são considerados; 40,7% inferem que os resultados são utilizados em parte e 5% não informaram suas opiniões.

As informações demonstram que os resultados das avaliações para a tomada de decisões quanto aos aspectos que precisam ser revistos, reformulados e reorganizados ainda não se constituem como instrumento para o aprimoramento da política de formação contínua na rede de ensino. Deste modo, faz-se necessário questionar qual o papel que os professores são conduzidos a assumir neste processo, ou seja, são eles sujeitos ou objeto da formação contínua?

Cabe aqui, portanto, reiterar o conceito de política pública, assim expresso por Collares (1996 *apud* COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 210):

Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades [...]. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público.

Considerando-se estes argumentos, passa-se a apresentar as proposições dos professores com vistas à reformulação da política de formação contínua na rede de ensino pesquisada.

5 A busca de caminhos para a tomada de decisões

As análises formuladas e as sugestões apresentadas pelos professores pesquisados possibilitaram a elaboração de uma proposta com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão com vistas ao aprimoramento da política de formação contínua. Esta proposta foi apresentada aos professores e aos gestores da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado.

No que tange à organização das ações de formação contínua, mais especificamente ao local onde devem ser realizadas, os professores destacaram os auditórios/centros de eventos (31%) e a própria escola (27,7%). Estes espaços também foram destacados por outros participantes (escolas próximas ou centralizadas – 12,9%; auditório ou na própria escola – 9,2%; na própria escola e em escolas próximas – 3,7%).

As sugestões apresentadas evidenciam dois aspectos importantes a serem considerados quanto às modalidades adotadas nas ações de formação contínua. O primeiro aponta para a necessidade de se eleger a escola como *locus* privilegiado da formação docente, aspecto evidenciado em estudos desenvolvidos nesta área (CANDAU, 2003; FUSARI, 1998; MIZUKAMI, 2002; NASCIMENTO, 2003; NUNES, 2000; TORRES, 1998). O segundo, diz respeito à importância de se articular a formação desenvolvida no próprio local de trabalho a outras modalidades, tais como cursos, congressos e atividades culturais.

A possibilidade de centrar a formação contínua na escola, tendo em vista os limites da formação desenvolvida na perspectiva clássica de formação, precisa ser planejada com atenção a alguns aspectos evidenciados por Fusari (1998), a saber:

a) Faz-se necessário que a jornada de trabalho dos professores inclua o tempo para a docência (aulas), em atividades pedagógicas (reuniões, horas-atividade) e em atividades de formação contínua coletivas e em serviço na própria escola e também fora dela.

b) A organização de um projeto coletivo de formação contínua na própria escola possibilita que, em alguns momentos, toda a comunidade escolar possa se reunir para

repensar o trabalho em desenvolvimento na instituição para, então, gerar subprojetos a serem implementados ao longo do ano, tais como grupos de estudo e ciclos de palestras.

c) É necessário promover um processo de formação articulado dentro e fora da escola, visto que a participação dos professores em espaços diversificados de formação pode fazer com que se tome distância do próprio trabalho, percebendo-o sob a ótica de outras leituras, promovendo a avaliação das suas atividades e dos colegas.

d) Os diretores e coordenadores pedagógicos necessitam considerar a formação contínua como condição para o desenvolvimento profissional dos professores; a gestão escolar precisa garantir tempo e oportunidade para que os professores possam desenvolver uma postura reflexiva sobre sua ação, de modo que a formação contínua se concretize como algo intrínseco à rotina escolar; a melhoria das condições de trabalho e de formação constitui um binômio fundamental para a consolidação do projeto pedagógico de uma escola compromissada com a formação crítica e cidadã dos alunos.

e) A formação contínua depende das condições de trabalho dos professores, mas também do posicionamento assumido por estes em relação ao seu desenvolvimento profissional. Isto porque a formação contínua não pode ser uma atribuição de responsabilidade exclusiva do Estado, pois cada professor é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo-lhe a direção, percepção e decisão do caminho que vai percorrer.

f) Uma política de formação contínua concretizada em um programa constituído por diferentes projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação e escolas precisa analisar com os professores o que é obrigatório e o que é facultativo, uma vez que a participação em algumas atividades de formação em serviço pode ser obrigatória, desde que articulada ao desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas.

A questão da obrigatoriedade ou não da participação nas ações de formação contínua remete ao posicionamento assumido pelos professores participantes da pesquisa quanto ao horário de realização das atividades de formação: 64,8% solicitaram que as atividades de formação sejam realizadas em horário de trabalho. Os demais (35,2%) forneceram outras respostas, mas que não divergem da opção mais citada.

Os dados evidenciam a opção majoritária dos professores pela realização de atividades de formação em horário de trabalho. Tais indícios apontam para a necessidade, já destacada anteriormente, de se integrar as ações de formação ao cotidiano dos professores, como uma atividade inerente ao exercício da profissão, e não

como uma tarefa adicional que pode se configurar, para muitos, como sobrecarga de trabalho.

Neste sentido, a formação contínua necessita estar vinculada às demais ações planejadas e desenvolvidas pela rede de ensino. Os limites já identificados da formação fragmentada, descontínua e desarticulada da prática pedagógica e das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar denotam a relevância da participação dos professores no planejamento das ações de formação contínua. Tal afirmação é demonstrada pelo número expressivo de participantes desta investigação que assinala a importância de se realizar pesquisa com os professores (77,7%) e com professores e especialistas (14,8%), o que aponta para a necessidade de uma participação mais efetiva dos docentes na definição das temáticas abordadas na formação contínua.

Estes índices reafirmam a importância, destacada por Nascimento (2003), de se fortalecer a formação dos professores em serviço, ou seja, recuperar o espaço da escola como *locus* de formação, visto que, com pequenos grupos e com a definição dos temas por meio de pesquisas, de acordo com as problemáticas identificadas pelos professores de cada instituição, a formação contínua pode contribuir ainda mais para o aprimoramento da prática pedagógica.

No que diz respeito às sugestões dos professores quanto aos temas que necessitam ser abordados nas atividades de formação contínua, é possível perceber que as temáticas destacadas têm sido focalizadas nas atividades de formação desenvolvidas no período pesquisado, como pode ser percebido pelas mais solicitadas: avaliação (18%), estratégias de ensino (11%), Educação Inclusiva (10%), temáticas por área/disciplina (9%) disciplina e indisciplina na escola (8%)¹². Tais temáticas são inerentes ao cotidiano das escolas, constituindo-se em questões geradoras de dúvidas e desafios e da necessária reflexão, análise fundamentada e tomada de decisões por parte não somente dos professores, mas, também, de ações coletivamente planejadas pela comunidade escolar.

Sendo assim, a busca de alternativas para o aprimoramento da política de formação contínua de professores envolve a efetivação de ações planejadas numa parceria entre escolas e Secretaria de Educação, com espaço para a participação dos professores na tomada de decisões acerca da sua própria formação.

¹² As demais temáticas citadas obtiveram um percentual diversificado e pouco expressivo, totalizando 56%.

7 Considerações Finais

Ao finalizar artigo, merecem ser destacados alguns aspectos relevantes acerca do objeto investigado. No período pesquisado, a rede de ensino ofereceu, regularmente, atividades de formação contínua para os professores do ensino fundamental, de acordo com as orientações expressas na legislação nacional que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade da oferta destas ações. Do mesmo modo que é concebida na maior parte dos documentos legais, a formação contínua é caracterizada nos registros da rede municipal de ensino pela promoção de atividades pontuais com data, local, temática e público-alvo previamente definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Estas ações de formação contínua constituem um conjunto de eventos desenvolvidos, de modo geral, como atividades isoladas, sem continuidade e conexão entre si, desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação contínua como um projeto permanente de aprendizagem dos professores. Constatou-se, assim, que algumas áreas/focos da formação foram privilegiadas no período pesquisado, enquanto outras foram negligenciadas. Identifica-se, deste modo, a fragmentação do foco da formação, devido à alternância e à irregularidade das temáticas e modalidades de formação contínua priorizadas em cada ano pesquisado. Ademais, identifica-se, em cada um destes anos, diferentes enfoques e abordagens das ações de formação, o que pode estar relacionado às mudanças na gestão da Secretaria de Educação em cada um dos anos pesquisados.

Ambigualmente, esta oferta de cursos, palestras, seminários, encontros, – denominada formação contínua no contexto investigado – evidencia um constante recomeço, como se os saberes da docência pudessem ser neutralizados para, então, partindo-se do “zero”, construir novos saberes, capazes de melhorar a prática pedagógica e, por conseguinte, a qualidade do ensino. Estes indicativos permitem reconhecer a predominância da perspectiva clássica de formação contínua, caracterizada por Candau (2003).

Ainda assim, a maior parte dos professores pesquisados afirma participar das atividades de formação contínua porque reconhece suas contribuições para a melhoria da sua prática pedagógica, embora encontre dificuldades para expressar quais são estas contribuições, o que indica um descompasso entre dois aspectos convergentes, visto que a formação contínua só se constitui como tal quando propicia o aprimoramento da prática pedagógica.

A política de formação contínua merece ser revista e priorizada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir a participação dos professores na definição dos rumos da sua formação para que esta adquira sentido para os que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

Ao se considerar tais possibilidades é preciso reiterar que a formação contínua não se constitui como uma política redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais a formação contínua perde o sentido em si mesma. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que as mudanças não se restrinjam a iniciativas individuais, nem estejam vinculadas a cada nova gestão ou gestor, mas que sejam sustentadas e reavaliadas coletivamente pelas equipes escolares.

Mesmo com as limitações identificadas, a formação contínua pode se constituir num espaço privilegiado para discussão, análise, formulação de propostas e contribuições para o planejamento das políticas educacionais. Pensar e fazer educação não se restringe ao plano do individual. Intrínseca ao ato de educar está a relação que se estabelece entre pares. Esta relação coletiva e compartilhada se torna emancipadora quando aqueles a quem se atribui a função de ensinar conquistam espaço para aprimorar sua ação pedagógica no contexto mais amplo das políticas educacionais.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12

BUCCI, Maria Pula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. In: _____. **Direito administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 241-278.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (org.). **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-68.

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

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: UNICAMP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (et al.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores**: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.