

ARTIGOS

Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica¹

*Maria Eliza Gama
Eduardo A. Terrazzan*

RESUMO: Este artigo originou-se de uma pesquisa desenvolvida nos anos 2006 e 2007 em quatro Escolas de Educação Básica de Santa Maria – RS. Nosso objetivo foi compreender como os papéis assumidos e desempenhados pelos profissionais que organizam, realizam e participam da Formação Continuada em EEB podem representar possibilidades ou limitações para que esses processos se articulem ao desenvolvimento institucional das escolas. Utilizamos informações coletadas com grupos focais com professores participantes dos processos formativos e entrevistas individuais com os profissionais responsáveis pela organização e realização da formação continuada dos professores em serviço e com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos no papel de formadores. Como aportes teórico-conceituais para esta pesquisa, utilizamos os estudos de autores como Canário (1995), Barroso (1997), Candau (2004), Pereira (2000), Gama (2007), Terrazzan (2007), que, apesar de suas diferenças conceituais, se aproximam da ideia de que a formação de professores, em especial a formação continuada, centra-se na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores; Escolas Públicas; Professores; Formadores.

Agreements and disagreements in the process of continued teacher training in public elementary schools

ABSTRACT: This article originated from a research carried in the years 2006 and 2007 in four schools of Basic Education of Santa Maria- RS. Our purpose was understand how the roles assumed and performed by professionals who organize, perform and participate of Continued Formation in EEB may represent possibilities or limitations for these processes are linked to the institutional development of schools. We use collected information focus groups with teachers participating in the formative processes and individual interviews with the responsible professionals for organization and conduction of the continued formation of teachers in service and with professionals guests to conduct meetings in the formative role of professional formers. As theoretical and conceptual contributions to this research, we used studies of authors such as Canário (1995), Barroso (1997), Candau (2004), Pereira (2000), Gama (2007), Terrazzan (2007), that despite their conceptual differences, approach the idea that teacher education, especially the continued formation, focuses on school.

KEYWORDS: In-Service Teacher Education; Public Schools; Teachers; Teacher Educators.

¹ Agência Financiadora: CAPES; CNPq; UFSM.

INTRODUÇÃO

Do ponto de vista teórico, é difícil imaginar, hoje, propostas que sustentem a formação continuada de professores em serviço desvinculadas dos ambientes de trabalho, no caso de educação escolar, da unidade escolar. Esta perspectiva pauta-se na ideia de que todo o processo de formação continuada de professores em serviço deve partir de um estudo prévio sobre o espaço real de trabalho desses mesmos professores, da identificação de seus principais problemas e do estabelecimento das mudanças necessárias, para, então, proceder à definição de objetivos e metas alcançáveis ao longo de um tempo determinado, bem como de um processo planejado para tanto.

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

Nesta perspectiva, Canário (1995, p. 14) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios processos de trabalho e também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Este viés que concebe a formação continuada em serviço como um processo centrado nos espaços institucionais é relativamente recente, apresenta-se em diferentes áreas profissionais e está relacionado a uma nova concepção de trabalho. O trabalho, neste sentido, é um processo em constante transformação; aberto e flexível às demandas sociais emergentes.

A visão essencialmente técnica e mecanicista do trabalho resultou em práticas formativas individualizadas com seus objetivos centrados nas tarefas específicas de cada posto de trabalho, desconsiderando as questões subjetivas de cada sujeito, assim como os problemas de cada instituição e seus contextos de trabalho.

Essa visão utilitarista da formação resultou em modelos centrados na transmissão de conhecimentos e marcados por dois grandes princípios, ou seja, a “Separação rígida das estruturas, dos programas, dos conteúdos e dos formandos, de acordo com a divisão do trabalho” e a

[...] distinção clara entre decisores-conceptores (dirigentes da empresa e especialista da formação) e destinatários da formação, quer no nível das políticas e da sua concretização, quer no nível do projeto pedagógico (BARROSO, 1997, p. 65).

O distanciamento das práticas de formação continuada com os contextos de trabalho foi muito questionado na medida em que avançaram as “teorias das organizações” e emergiu a necessidade de “pensar ao mesmo tempo o indivíduo e a organização” e os princípios e práticas de funcionamento do trabalho institucional. Neste sentido, a formação continuada é valorizada como um mecanismo para mudanças nas formas de inserção e de interação das instituições com a sociedade:

Assiste-se, assim, cada vez mais, a uma interação entre o campo da formação e o campo da organização, o que leva a uma articulação (ou mesmo simbiose) das situações de formação com as situações de trabalho (BARROSO, 1995, p. 73).

No campo educacional, essas ideias tomam vulto, na medida em que

[...] o estabelecimento de ensino, entendido durante muito tempo como unidade administrativa que prolongava a administração, passou a ser encarada como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprios, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados (CANÁRIO, 1995, p. 7).

Esta nova visão sobre a instituição escolar implica a necessidade de outras formas de elaboração e difusão de políticas públicas, outras formas de viabilização e distribuição de recursos e de organização do sistema educacional, assim como aponta para novas formas de organização e de desenvolvimento do trabalho escolar.

Ressaltamos que não podemos afirmar que já não existem inovações nas formas de organização e desenvolvimento da escola e do trabalho escolar. Contudo, estas ainda se encontram presentes com muito mais ênfase na dimensão teórica do que na dimensão prática. Mas devem ser consideradas como pontos de partida para a proposição de outras inovações e conseqüentes mudanças nas escolas.

A tradição, contudo, nos mostra que as inovações vêm sendo motivadas, na sua maioria, por fatores externos às escolas. Ou seja, as redes de ensino buscando mecanismos para a melhoria da educação acabaram por adotar e/ou reformular, de outros contextos, inovações sem uma maior interlocução com as escolas e suas diferentes realidades. Também, podemos dizer que as inovações surgem por iniciativa dos próprios professores que, visando à melhoria de seu trabalho, introduzem novas práticas, sem que estas tenham partido de uma necessidade institucional, normalmente satisfazendo um desejo e uma realização profissional individualizada.

Tanto de uma forma como de outra, o contexto escolar, suas demandas e as necessidades dos professores não chegam a representar as principais motivações para as mudanças, contrariando o fato de que estas não podem ser vistas de forma isolada e distanciadas das necessidades que emergem de um determinado ambiente de trabalho. As mudanças dependem diretamente das práticas individuais, da mesma forma que do coletivo institucional.

Entendemos que cada professor aprende na sua individualidade, a seu tempo e de acordo com suas necessidades. Cabe, sim, promover, dentro dos processos de formação continuada, diferentes e variadas situações que possam atender às especificidades de aprendizagem de cada um.

A formação continuada de professores deve tomar como foco de seu planejamento tanto as necessidades individuais identificadas no trabalho de cada professor como as coletivas, que produzem reflexos nos resultados do trabalho realizado pela instituição escolar como um todo.

Para isso, a formação continuada de professores em serviço fundamenta-se em três teses: (1) o local da formação a ser privilegiado é a própria escola; (2) todo o processo de formação continuada deve ter como referência os saberes dos professores; (3) a necessidade de reconhecer, nos processos formativos, as diferentes etapas de desenvolvimento docente, aceitando, por exemplo, que um professor iniciante não pode ser tratado do mesmo jeito que um professor com larga experiência profissional (CANDAU, 2004, p. 143). Ou seja, as modalidades de desenvolvimento profissional têm de ser entendidas e diferenciadas, de acordo com as etapas em que se encontram os professores de um determinado grupo.

Os processos que visam promover mudanças institucionais têm, necessariamente, uma dimensão individual e uma dimensão coletiva e interativa. Na dimensão individual os indivíduos aprendem por meio da organização, assim como as organizações são capazes de aprender por meio do coletivo de seus pares (CANÁRIO, 1997, p. 12). Esta capacidade é que determina a autonomia da organização frente às necessidades de mudanças. O exercício da autonomia na efetivação de mudanças nas práticas escolares está associado tanto ao trabalho e o desenvolvimento do professor como ao trabalho e ao desenvolvimento escolar.

Acreditamos que um dos desafios para a melhoria da educação escolar, em que pese a formação continuada dos professores, está na criação de dispositivos formativos inovadores que viabilizem tanto a formação individualizada como os coletivos de formação a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

Diferentes fatores estão presentes e condicionam as formas como as escolas organizam e desenvolvem os processos de formação continuada para os professores. Neste trabalho, tomamos como foco de análise a participação dos profissionais diretamente envolvidos na organização, no desenvolvimento e na participação nos processos de formação continuada.

Evidenciam-se como principais atores da formação continuada nos espaços escolares três tipos de profissionais, que são: (1) aqueles responsáveis pela organização da formação continuada nas EEB; (2) aqueles convidados para realizarem os encontros formativos; (3) os professores em formação.

Entendemos que a compreensão dos que participam desse conjunto de atores sobre a formação continuada, sobre o desenvolvimento profissional dos professores e sobre o desenvolvimento da escola e as formas como atuam nesses processos condicionam e podem estar reproduzindo o modelo vigente. Neste sentido, objetivamos, com este trabalho, compreender como os papéis assumidos e desempenhados pelos profissionais que organizam, realizam e participam dos processos de formação continuada em escolas públicas podem representar possibilidades ou limitações para que esses processos se articulem ao desenvolvimento institucional das escolas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é parte de uma Dissertação de Mestrado, que se desenvolveu nos anos 2006 e 2007. O espaço de pesquisa ficou delimitado por quatro Escolas de Educação Básica de Santa Maria – RS.

Para este trabalho, utilizamos uma parte das informações coletadas com grupos focais com professores de educação básica participantes dos processos formativos e entrevistas individuais com os profissionais responsáveis pela organização e realização da formação continuada dos professores em serviço e com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos no papel de formadores.

Os grupos focais foram mediados por um roteiro de questões previamente elaborado e dividido em dois blocos. O primeiro, com questões sobre as concepções e as expectativas dos professores sobre a formação continuada na escola e o segundo, sobre o funcionamento dos encontros formativos.

A técnica para a coleta de informações foi utilizada em quatro grupos, cada qual constituído por professores de uma mesma escola que aceitaram o convite para participar. Em todas as escolas, a realização do grupo focal foi marcada no horário destinado às reuniões pedagógicas e/ou à formação continuada de professores.

A realização dos grupos focais seguiu duas orientações básicas: primeiro, queríamos ter acesso ao maior número possível de professores que participaram dos encontros e, em segundo lugar, tínhamos que organizar o momento de discussão de forma que conseguíssemos falas que representassem o coletivo existente naquele grupo e naquele espaço de trabalho.

Para isso, organizamos uma sequência de procedimentos visando garantir que os professores tivessem a oportunidade de expressar suas ideias, discuti-las e assim chegassem a um consenso em que todos se considerassem representados. Além disso, procuramos garantir que aqueles que não concordassem, ou que tivessem ideias diferentes da maioria também tivessem o direito de se expressar. A forma como esse instrumento foi utilizado permitiu alcançar, em muitos momentos a *ideia consensuada ou representante* do coletivo dos professores.

O roteiro utilizado para realizarmos as entrevistas com os profissionais responsáveis pela formação continuada na escola continha blocos referentes à: identificação do profissional dos professores entrevistados; às escolas, seus turnos de funcionamento, número de alunos, número de professores e níveis de ensino que atendem; concepções destes profissionais sobre a formação continuada em serviço e as formas de organização dos PFCPS na escola. Entrevistamos um profissional de cada escola.

Já o roteiro utilizado para realizarmos as entrevistas com os profissionais convidados para realizarem os encontros formativos, por sua vez, continha itens para identificação do profissional, para levantarmos informações sobre suas concepções e expectativas acerca dos PFCPS nas EEB, e para levantarmos informações sobre o funcionamento dos encontros formativos. Entrevistamos oito profissionais.

Para a organização e a análise das informações obtidas com os grupos focais e com as entrevistas, realizamos, em primeiro lugar, a transcrição de todas as falas. A seguir, elaboramos quadros específicos onde registramos e agrupamos as respostas dadas a cada uma das questões.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em estudos recentes (SANTOS, 2007), concluiu-se que existe uma preponderância de programas de formação continuada elaborados pelos Sistemas de Ensino, assim como uma valorização de processos que aconteçam no próprio ambiente escolar.

Normalmente denominados de *Encontros de Formação*, eles ocorrem com frequências diversas, de acordo com as possibilidades de cada grupo de professores e com a carga horária garantida nos tempos das Reuniões Pedagógicas. Apesar da constatação de que houve um deslocamento das ações formativas que antes aconteciam prioritariamente fora das escolas em eventos promovidos por outras instituições, para dentro do espaço escolar, afirmamos que esses Processos de Formação Continuada de Professores em Serviço ainda privilegiam uma formação individualizada, mediante a qual o professor procura, de forma isolada, melhorar suas práticas de sala de aula sem uma interação com a proposta pedagógica da escola ou com um plano de desenvolvimento institucional, por mais que a formação se dê na escola.

Outra característica marcante desses processos é o fato de não existir um projeto institucional de formação de professores em serviço. Normalmente, os “encontros de formação” acontecem de forma regular

(semanais, quinzenais ou mensais), podendo os professores serem convidados ou convocados a participar e, de maneira geral, são vistos como uma oportunidade de atualização pedagógica.

Os modelos pautavam-se na ideia de que a formação continuada deveria garantir, quase que unicamente, acesso aos conhecimentos teóricos produzidos fora dos espaços escolares e/ou a temas relacionados às práticas sociais mais gerais dos indivíduos (motivação para a vida, saúde, religião, entre outros), não estando, necessariamente, relacionados às questões pedagógicas.

Os encontros com professores destinados à formação continuada acontecem, na maioria das escolas, nos horários destinados às reuniões pedagógicas. A estratégia utilizada pelas escolas para não causar prejuízo a nenhuma dessas ações vinha sendo alternar os encontros com as reuniões pedagógicas. Contudo, na medida em que fomos articulando e cruzando algumas informações, percebemos que não existia um calendário que garantisse regularidade aos encontros. Eram organizados muito mais de acordo com a disponibilidade dos profissionais convidados para realizar os encontros (formadores) do que com a efetiva participação de um número representativo dos professores.

A organização dos encontros de formação continuada estava sob a responsabilidade de um dos membros da equipe diretiva, normalmente o coordenador pedagógico. Essa responsabilidade era assumida na totalidade, ou seja, o responsável poderia decidir como, onde e com quem a formação iria acontecer, sem maiores discussões com seus pares. Em alguns casos, a própria iniciativa pela formação continuada era isolada de um profissional que tomou para a si a responsabilidade por valorizar esses processos como inerentes à qualidade da educação.

Os formadores são profissionais externos às escolas, normalmente convidados a realizarem os encontros após todas as decisões sobre a organização e o funcionamento dos encontros terem sido tomadas. Na sua maioria, esses profissionais não tiveram contatos anteriores com as escolas e com os professores. Podemos sistematizar as informações sobre esses processos da seguinte maneira:

Quadro 1 - Condicionantes para a participação dos professores nos encontros formativos nos espaços escolares

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
<p>A maioria das escolas prevê horários para a realização de encontros formativos.</p>	<p>Há falta de horários próprios para a realização dos encontros de formação continuada, pois os horários existentes não são disponibilizados apenas para a formação continuada; as escolas intercalam reuniões pedagógicas e encontros formativos.</p> <p>Há falta de um calendário fixo para a realização dos encontros formativos, em função de marcarem os encontros de acordo com a disponibilidade dos professores e dos formadores.</p>

<p>Algumas escolas ofertam os encontros de formação continuada em dois ou três turnos, o que pode garantir que todos os professores consigam acompanhar as ações formativas desenvolvidas nessas escolas.</p>	<p>A oferta de apenas um turno para a realização dos encontros formativos pode privilegiar apenas um pequeno grupo de professores da escola, tendo em vista que não é tradição, por parte dos professores, retornar à escola no turno oposto em que estão em salas de aula e ainda que muitos professores completam suas cargas horárias em outras escolas.</p> <p>Neste caso, a formação continuada, de maneira geral, é organizada privilegiando aqueles professores que estão na escola durante o turno de realização do encontro.</p>
---	---

A seguir, apresentaremos os resultados construídos a partir das informações coletadas, de acordo com cada grupo de sujeitos envolvidos na pesquisa..

OBJETIVOS DOS PROCESSOS DE FCPS NA ESCOLA NA VISÃO DOS ORGANIZADORES DAS AÇÕES FORMATIVAS

A seguir, apresentaremos as informações relativas à formação acadêmica e à experiência profissional dos profissionais responsáveis pela organização e desenvolvimento das ações de formação continuada nas escolas investigadas.

Quadro 3 - Características da formação profissional dos responsáveis pelas ações de formação continuada nas escolas investigadas.

Nº	CÓDIGO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	FUNÇÃO NA ESCOLA	EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO
1	E01	Licenciatura em Ciências	Especialização em Pedagogia Gestora	Coordenadora Pedagógica	21 anos
2	E02	Estudos Sociais Licenciatura Curta História Licenciatura Plena	Especialização em História da América Latina Especialização em Orientação Educacional Mestrado em Educação	Orientadora Educacional	15 anos
3	E03	Letras Licenciatura Plena	Especialização em Literatura Cursos na área de Supervisão Escolar	Coordenadora Pedagógica	+ de 10 anos
4	E04	Magistério Ensino Médio História Licenciatura Plena	Especialização em Gestão Escolar	Coordenadora pedagógica	15 Anos

Ao questionarmos os profissionais responsáveis pela organização e desenvolvimento destes processos nas escolas, percebemos que a formação continuada de professores era programada dentro da escola, pela facilidade gerada para as equipes de gestão e para os professores. Esta situação pareceu existir como uma “manobra operacional” e não como uma mudança intencional sustentada pela ideia de uma formação entre os pares, próxima da realidade e das dificuldades existentes, ou ainda por representar uma oportunidade de compor um espaço de planejamento e revisão das práticas vigentes na escola.

Constatamos também que se atribui aos processos formativos a possibilidade de introdução de mudanças nas práticas educativas, independente do modelo ou das ações formativas vivenciadas nestes processos.

Para esses profissionais, *a oferta da FCP aos professores está centrada na ideia de garantir a **certificação de 40h para que possam “pontuar” nas avaliações para a progressão na carreira (grifo nosso) (PR02).*** Este nos pareceu ser o principal estímulo para a consolidação e efetivação dos processos formativos, que, pela facilidade, escassez de recursos e disponibilidade dos professores, acabaram por acontecer na escola.

FUNÇÕES DOS PROCESSOS DE FCP “NA ESCOLA” NA VISÃO DOS PROFESSORES

A seguir, apresentaremos as informações relativas à formação acadêmica e ao trabalho escolar dos professores que participaram dos grupos focais nas escolas.

Formação inicial do professores:

- 1 em Licenciatura em Química
- 1 em Magistério
- 2 em Licenciatura em Física
- 2 em Licenciatura em Geografia
- 2 em Licenciatura em Pedagogia
- 3 em Licenciatura em Educação Física
- 4 em Ciência Biológicas
- 4 em Licenciatura em Artes
- 4 em Licenciatura em História
- 7 em Licenciatura em Matemática
- 8 em Licenciatura em Letras

Tempo de atuação na escola

- 12 professores de 1 a 2 anos
- 6 professores de 3 a 5 anos

- 8 professores de 6 a 10 anos
- 6 professores de 10 a 15 anos
- 2 professores com mais de 15 anos
- 6 não responderam

Carga horária de trabalho na escola:

- 1 professor com 10 horas na escola
- 23 professores com 20 horas na escola
- 9 professores com 40 horas na escola
- 1 professor com 60 horas na escola
- 4 não responderam

Os professores participam desses processos na escola, por considerarem cômodo o fato de as reuniões serem em seu próprio local de trabalho e pela gratuidade dos processos. Os professores também não demonstraram perceber relações entre o modelo de formação, na escola e entre os pares, com possibilidades maiores de melhoria do trabalho escolar. O que, verdadeiramente, os motivava a participar era a facilidade e a garantia de serem certificados para a progressão na carreira. Ou seja, não fazia diferença estarem ou não na escola e com seus pares.

Identificamos, nas falas desses profissionais, três funções atribuídas aos processos de formação continuada de professores. Um grupo entende esses processos como a oportunidade para *atualização profissional*, em que poderão adquirir os novos conhecimentos produzidos no campo educacional. Para esses professores, estar atualizado é o sentido básico da formação continuada. Deixam transparecer que seus interesses estão mais focados em ter acesso aos discursos atuais e a conhecimentos que os ajude a enfrentar os desafios impostos pelas mudanças atuais (sociais, econômicas, ambientais, culturais, etc.) que, de alguma maneira, alteram o trabalho realizado pelas instituições escolares, em especial a prática docente. A solução dos problemas vivenciados nos contextos escolares está sendo planejada e/ou inventada fora da escola, por especialistas externos.

Logo, podemos dizer que os professores entendem que, participando de processos de formação continuada, com acesso aos conhecimentos produzidos fora da escola, adquirem conhecimentos que lhes permitem compreender melhor as situações sociais e profissionais colocadas pelas mudanças atuais. Essas falas aparecem sempre muito descoladas das práticas e da produção de cada professor na escola. O professor não se vê como produtor de conhecimentos, logo não consegue ver em seus pares parte ou a totalidade da solução para os problemas que enfrenta.

É interessante observar que os professores não fazem referência ao grupo, ao coletivo, aos pares, mesmo estando em grupo enquanto discutem as questões propostas para o grupo focal.

Também identificamos uma segunda ideia, na qual os professores dizem acreditar que a formação continuada permite uma **evolução profissional e pessoal**.

A falta de referências sobre as práticas docentes nos deixa a sensação de que os professores buscam, nos processos de formação continuada, conhecimentos para um trabalho ou para uma ação futura, e não para o uso, concomitantemente com as situações de trabalho vivenciadas no presente, ou então que eles não enfrentam dificuldades em suas práticas. Prevalece a ideia de que os conhecimentos são aprendidos e colocados em prática posteriormente na medida em que as situações de trabalho assim exigem.

A FUNÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA “NA ESCOLA” NA VISÃO DOS FORMADORES

Quadro 4 - Características profissionais dos formadores convidados para realizarem os encontros formativos

º.	CÓD.	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO	INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM fp
01	F01	Ciências Licenciatura Curta/PUCPelotas Biologia Licenciatura plena/UFSM	Mestrado em Extensão Rural/UFSM Doutorado em Educação/UNICAMP	UFSM	10 anos de experiência
02	F02	Graduação em Física Bacharelado e Licenciatura/USP	Mestrado em Ensino de Ciências/USP Doutorado em Educação/USP Pós-Doutorado em Educação/UNICAMP	UFSM	24 anos de experiência
03	F03	Pedagogia	Mestrado em Educação/UNICAMP Doutorado em Educação/USP	PUC/SP	25 anos de experiência
04	F04	Licenciatura em Educação Especial/UFSM	Aluna de Especialização em Gestão Educacional	Não trabalha no momento	Foi à primeira experiência Com formação de professores
05	F05	Pedagogia/UFSM	Mestrado em educação/UFRGS Doutorado em Educação/UFRGS	UFSM	10 Anos de experiência

06	F06	Pedagogia com Habilitação em Educação de Excepcionais/UPF	Especialização em Educação para Excepcionais/UPF Especialização em Ontopsicologia/SIUB Especialização em Psicologia com abordagem em Ontopsicologia/Univ. Saint Petersburg Mestrado em Educação/ UFRGS Doutorado Educação/ UNICAMP	UFSM	16 Anos de experiência
07	F07	Filosofia	_____	UFSM	20 Anos de experiência
08	F08	Licenciatura Plena em História	Especialização em Orientação Educacional Mestrado em Educação/ UFSM	Escola Estadual de Ensino Médio Profª Maria Rocha	10 Anos de Experiência

Em contrapartida às funções declaradas pelos profissionais responsáveis pelos processos de formação continuada de professores nas escolas e pelos professores, os formadores atribuem outras funções acerca dos processos formativos nas escolas. De maneira geral, podemos dizer que:

- são vistos pelos formadores como atividades que passam a ter validade se elas auxiliarem na superação de uma dificuldade específica que a escola já tenha detectado e que esteja buscando auxílio externo de um profissional com experiência na questão;
- tem a função de propiciar o desenvolvimento nas dimensões pessoal, profissional e institucional, evidenciando-se que é um processo que deve ser assumido pelo coletivo dos professores, das equipes diretivas e dos profissionais chamados a colaborar;
- devem gerar reflexões sobre as práticas docentes relacionando-as com o papel da escola no contexto atual.

Também percebemos que os formadores organizam suas intervenções baseados no pressuposto de que os professores têm clareza de suas necessidades e dos problemas existentes nas práticas e na escola de uma maneira geral.

PAPÉIS ATRIBUÍDOS AOS FORMADORES PELOS PROFESSORES

Observamos três ideias centrais sobre o papel atribuído pelos professores aos formadores, que parecem estar sendo decisivas nas atitudes e no modo como os professores participam dos encontros formativos.

A primeira ideia que os professores têm do formador é que esse profissional é alguém que vai trazer para a escola e, particularmente, para cada professor, a solução para seus problemas e suas dificuldades. É chamado literalmente de “o salvador da pátria”.

Para os professores, o formador é uma referência do “conhecimento correto” ou do “bom conhecimento” sobre a educação. Consideram como referências os conhecimentos dos formadores para que possam avaliar seus próprios conhecimentos, pois o formador “[...] é aquela pessoa que tem conhecimento bem maior. É muito bom quando tu percebes que o teu conhecimento é o mesmo, que as ideias são as mesmas, que alívio que dá na gente.” (E01/I)

A segunda ideia é que a os formadores devem levar professores a refletir sobre suas práticas de forma que os desafiem a encontrar solução para os seus problemas por meios próprios.

E a terceira ideia, contrária às anteriores, e que emerge de um pequeno grupo de professores, defende que a escola pode encontrar superação para seus problemas na própria escola e com seus profissionais.

PAPÉIS ATRIBUÍDOS AOS PROFESSORES PELOS FORMADORES

Para os formadores, os professores das Escolas de Educação Básica são os mandatários de suas práticas e, conseqüentemente, da formação continuada nas escolas. É a partir de suas solicitações, de suas necessidades e dos problemas que enfrentam que a formação continuada deve ser organizada e desenvolvida.

O professor deve ser reconhecido como um profissional que produz e que possui conhecimentos próprios adquiridos em suas atuações docentes. No entanto, isso não tem valor se o próprio professor não se enxergar desta maneira; é fundamental que ele, antes de qualquer outro sujeito, se coloque nessa condição e se perceba tanto como aprendiz como formador nesses processos formativos.

Para os formadores, o professor tem que se perceber em formação - “tem que estar na dianteira deste processo”, no sentido de identificar suas necessidades e buscar reforços para superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os processos de formação continuada de professores em serviço são vistos como ações que devem promover o desenvolvimento da escola e dos profissionais envolvidos. Logo, podemos concluir que a problemática não está nas funções atribuídas, mas na forma como os profissionais envolvidos acreditam que esses processos devem acontecer.

O primeiro ponto que destacamos é o fato de as ideias mais tradicionais encontrarem-se na escola, sendo essas instituições, no papel de seus profissionais, as responsáveis pela elaboração das propostas formativas. Podemos afirmar que existe uma forte tendência da escola em manter os processos da maneira que estão, pois seus profissionais não percebem a necessidade de mudanças sobre eles.

Evidencia-se um forte desencontro entre o que pensam os professores sobre os formadores e o que esperam os formadores dos professores. Os formadores têm uma ideia um tanto otimista dos professores, para os quais preparam os encontros e acabam por desconsiderar o momento atual dos professores e suas reais necessidades e ainda fortalecem práticas que devem ser superadas, nos processos formativos.

O fato de esses profissionais desconhecerem as expectativas dos professores e as ações escolares no que tange a formação continuada cria uma espécie de escudo protetor que separa professores de formadores e que impede que as ideias de uns sejam confrontadas com as ideias dos outros. O resultado disso é que, mesmo os formadores tendo conhecimentos que poderiam contribuir para difundir outras formas de realização dos processos de formação continuada nos espaços escolares, no momento em que não se inserem na elaboração desses processos, acabam por reforçar as ideias dos professores de que a formação continuada tem a função de promover o acesso a conhecimentos elaborados e validados por profissionais externos às escolas.

É possível afirmar que, a partir do momento em que os formadores esperam dos professores atitudes mais autônomas e críticas sobre suas formações, eles preparam seus encontros acreditando que os professores e as escolas tenham estratégias e planejamentos para dar continuidade às situações vividas nos encontros formativos. No entanto, isso ainda não se configura como uma prática escolar. Não existe uma cultura de reflexão coletiva sobre as práticas cotidianas, tampouco sobre o compartilhamento dos conteúdos tratados em processos formativos. Os conhecimentos se e quando construídos ficam restritos ao sujeito e às suas práticas, reforçando o caráter individualizado dos processos formativos.

Dessa forma, prevalece a lógica da aceitação passiva dos conhecimentos que chegam até os professores trazidos pelos formadores e não dos conhecimentos que eles (professores) percebem como necessários e importantes para o seu momento atual, para as suas práticas atuais e para os seus problemas atuais.

Fica claro que os modelos formativos mais significativos são aqueles que possibilitam a participação em cursos, congressos, palestras e eventos promovidos por outras instituições. Isto nos leva a constatar que a formação existente na escola ainda não apresenta características de uma formação centrada na escola e construída a partir de uma identidade grupal, coletiva e institucional.

Com base nessa constatação, podemos afirmar que estudos, reflexões e/ou discussões relativas à formação continuada nos espaços escolares entre os professores e entre eles e os demais profissionais da escola são inexistentes. Ou seja, fica evidente que as decisões sobre esses processos são exclusivamente

dos profissionais responsáveis e/ou das equipes de gestão e ainda que estas decisões são tomadas com base em conhecimentos de um “senso comum” profissional e do modelo majoritariamente desenvolvido pelos sistemas de ensino. Esta situação se contrapõe a um clima de mudanças, a partir do momento em que as condutas e decisões sobre esses processos são prescritas e não construídas a partir das solicitações do meio.

A participação dos profissionais e suas atitudes e decisões frente aos processos de formação continuada de professores em serviço em Escolas Públicas têm representado fator de reprodução das práticas vigentes

Ou seja, os profissionais envolvidos nestes processos parecem condicionados por um ritualismo já interiorizado, no qual os papéis já se encontram definidos e aceitos sem qualquer questionamento sobre eles. Os processos formativos acabam por se constituir em espaços de inúmeros desencontros de ideias, concepções e práticas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto/POR: Porto, 1997. p. 61-78. (Coleção "Ciências da Educação," 25). ISBN 972-0-34125-4.

CANÁRIO, Rui. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?. In: *Cadernos de organização e gestão escolar*, v. 3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1995. ISBN 972-9380-83-X.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Características da Formação Continuada nas Diferentes Regiões do País. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 30, 07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu, MG, Brasil. *Atas...* 18p. (CD-Rom, arq <GT08-3846-Int.pdf>. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846-Int.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2009)

GARRETT, Annette. *A entrevista, seus princípios e métodos*. Rio de Janeiro/BRA: AGIR, 1967. ISBN 8522000433

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília/BRA: Líber, 2005. (Série "Pesquisa", 10). ISBN 85-98843-11-3.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema de inovação*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo/BRA: Cultrix, 1973.

PEREIRA, Júlio Emílio D. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte/BRA: Autêntica, 2000. ISBN 85.86583.72.3.

SANTOS, Maria Eliza G.; TERRAZZAN, Eduardo A. Formação continuada de professores: algumas sinalizações metodológicas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 13, 23 a 26 Abr. de 2006, UFPE, Recife, PE, Brasil. MONTEIRO SILVA, Aida Maria (Org.). *Conhecimento Local e Conhecimento Universal*. *Anais...* 9p. (CD-ROM, arq. <2464-1.doc>). ISBN 85-0068-3.

SANTOS, Maria Eliza Gama: (2007). *Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, possibilidades e limitações*. Santa Maria/BR: UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. (Orientação de Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan).

TERRAZZAN, Eduardo A.; SANTOS, Maria Eliza G.; LISOVSKI, Lisandra A. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 16 a 19 de Out. de 2005, Caxambu, MG, Brasil.

CALDAS, Alessandra; RIBEIRO, Luciene; CARNEIRO, Tarsila M. (Org.). Quarenta anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas'. *Atas...* 21p. (CD-ROM, arq. <t0814798.pdf>). ISBN 85-86392-15-4.