

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA EDUCACIÓN
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
MICRORREGIÃO DE GUARABIRA: MODOS DE
COMPREENSÃO E AÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
ESCOLA PÚBLICA

RITA DE CÁSSIA DA ROCHA CAVALCANTE

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2013

RITA DE CÁSSIA DA ROCHA CAVALCANTE

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
MICRORREGIÃO DE GUARABIRA: MODOS DE COMPREENSÃO E
AÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada à Universidad Autónoma
de Asunción como requisito para obtenção
do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Canese Estigarriba

Asunción, Paraguay

2013.

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA
MICRORREGIÃO DE GUARABIRA: MODOS DE COMPREENSÃO E
AÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PÚBLICA**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Doutor em Educação pela

Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Assunção, de 2013

.....

.....

.....

.....

.....

Da Rocha Cavalcante, R. 2013. **A formação continuada de professores na microrregião de Guarabira: modos de compreensão e ação dos profissionais da escola pública.** Rita de Cássia da Rocha Cavalcante
145 p.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Canese Estigarriba

Dissertação acadêmica em Doutorado em Ciência da Educação, UAA, 2013.

Palavras-chave: 1. Formação Docente 2. Formação Continuada. 3. Modos de compreensão e ação sobre formação continuada

Aqueles que me confiaram seus pensamentos e permitiram que eu entrasse em seus
locais de trabalho e em suas vidas.

Aos professores da Universidade Autónoma de Asunción, que ministraram aulas em
nossa turma de Doutorado, excepcionalmente, à Professora Marta Canese, que, com suas
orientações, possibilitou a feitura deste trabalho:

Aos docentes e aos estudantes da Universidade Estadual da Paraíba, em especial, do
Centro de Humanidades, Curso de Pedagogia, que acreditaram em mim e me permitiram sair
para a pesquisa;

A minha família, que me acompanhou durante o processo formativo e me apoiou para
que eu seguisse com o trabalho e o estudo, e pelos incentivos constantes;

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

(RICHARDSON, 1999)

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	01
2. MARCO TEORICO REFERENCIAL.....	06
1.1. A pesquisa na Microrregião de Guarabira: Antecedentes.....	06
1.2. A formação continuada de professores.....	09
1.3. A investigação da formação continuada.....	11
1.4. Formação continuada: panorama dos estudos.....	18
1.5. Ambiguidades da formação continuada.....	32
1.6. Mapear a formação docente continuada.....	36
1.7. Direcionamento metodológico.....	38
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	43
3.1. Contextualização do problema de investigação.....	43
3.2. Problema de investigação.....	44
3.3. Objetivos- geral e específicos.....	45
3.4. Questões norteadoras do estudo.....	45
3.5. Categorias de análise - variáveis.....	46
3.6. Enfoque da investigação – tipo de pesquisa.....	47
3.7. Desenho da pesquisa.....	48
3.8. Unidade de análise.....	49
3.9. Fonte dos dados.....	50
3.10. População e participantes.....	51
3.11. Sistema e critérios de amostragem.....	53
3.12. Delimitação geográfica e tempo de estudo.....	54

• História dos municípios.....	56
• A educação nos municípios.....	58
• Gestão pública: o quadro de pessoal das administrações nos municípios.....	63
3.13. Técnicas a utilizar para o trabalho de campo.....	65
3.14. Instrumentos para coleta de dados.....	66
3.15. Construção e validação dos instrumentos de pesquisa.....	67
3.16. Procedimentos de coleta dos dados.....	68
3.17. Procedimento de análise dos dados.....	69
3.18. Alcance do estudo.....	74
3.19. Limitações encontradas durante o desenvolvimento do estudo.....	74
4. RESULTADOS DO ESTUDO.....	76
CONCLUSÃO.....	142
RECOMENDAÇÕES.....	147
REFERENCIAS.....	149
ANEXOS.....	

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 01: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS QUANTO AO SEXO NA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p. 77
TABELA Nº 02: DISTRIBUIÇÕES DE FREQUÊNCIA PARA IDADE E EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO, NA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p. 79
TABELA Nº 03: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p. 81
TABELA Nº 04: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO DIRETORES DE ESCOLA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p. 83
TABELA Nº 05: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p.85
TABELA Nº 06: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p. 62

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 01: ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA POR MUNICÍPIO, 2010.....	p. 51
QUADRO Nº 02: INFORMANTES DA PESQUISA POR MUNICÍPIO DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, PARAÍBA, 2010.....	p. 52
QUADRO Nº 03: ÍNDICE DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ESCOLA NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUABIRA, 2010.....	p. 54
QUADRO Nº 04: A EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA SEGUNDO O IBGE, 2010.....	p. 58
QUADRO Nº 05: CONFIGURAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, POR ÁREA GEOGRÁFICA E POPULAÇÃO – IBGE, 2010.....	p.59
QUADRO Nº 06 : EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA : PROJETOS, PROGRAMAS, AÇÕES, CAPACITAÇÃO E CONTRATAÇÃO DOCENTE – IBGE, 2006.....	p.60
QUADRO Nº 07: TIPO DE CONTRATAÇÃO DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DA PARAÍBA, IBGE – 2010.....	p.61
QUADRO Nº 08: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS SECRETARIOS DE EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p.62
QUADRO Nº 09: QUADRO DE PESSOAL DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p.63
QUADRO Nº 10: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010.....	p.87

QUADRO Nº 04: O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA, PILÕEZINHOS – PB.....	p. 83
QUADRO Nº 05 : ENTENDIMENTO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAIÇARA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2010.....	p. 87
QUADRO Nº 06: ENTENDIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ARAÇAGI, 2010.....	p. 89
QUADRO Nº 07: SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ARAÇAGI, 2010.....	p. 90
QUADRO Nº 08: ENTENDIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p. 93
QUADRO Nº 09: SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p. 94
QUADRO Nº 10: ENTENDIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p. 97
QUADRO Nº 11: SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p. 98

QUADRO Nº 12: O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA, PILÕEZINHOS – PB.....	p.111
QUADRO Nº 13: ENTENDIMENTO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CAIÇARA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2010.....	p.116
QUADRO Nº 14: ENTENDIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ARAÇAGI, 2010.....	p.118
QUADRO Nº 15: SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ARAÇAGI, 2010.....	p.119
QUADRO Nº 16: ENTENDIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p.122
QUADRO Nº 17: SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p. 123
QUADRO Nº 18: ENTENDIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p.128
QUADRO Nº 19: SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA, LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.....	p.129

LISTA DE FIGURAS

FOTO Nº 01: IMAGENS DE MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, 2010-2011.....	p.
MAPA Nº 01: REGIONALIZAÇÃO DA PARAÍBA, MESORREGIÃO, MICRORREGIÃO E PRINCIPAIS MUNICÍPIOS, IBGE, 2005-2006.....	p.55
MAPA Nº 02: LOCALIZAÇÃO DOS CAMPIS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, 2011.....	p.56
FOTO Nº 02: AO CENTRO A DIRETORA DISCUTE COM AS PROFESSORAS SOBRE O MATERIAL.....	p.89
FOTO Nº 03: ORIENTAÇÃO DE UMA DINÂMICA COM PARTICIPAÇÃO DA DIREÇÃO, TÉCNICA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E PROFESSORAS	p.90
FOTOS Nº 03 e 04: CONFECÇÃO DE MATERIAL PELAS PROFESSORAS.....	p. 90
FOTOS Nº 06 a 09: ETAPAS DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA	p. 91

RESUMEN

Este trabajo trata sobre la formación continua de los docentes en la microregión de Guarabira, centrándose en la comprensión de los participantes antes de los eventos de capacitación realizados en los últimos dos años (2010-2012). Dirigido a aprender los caminos de la comprensión y la acción en la continua formación de la escuela pública, la micro-región de Guarabira, basada en el trabajo realizado en la Universidad Estatal de Paraíba - Centro para las Humanidades - con el Magisterio de profesionales que se ocupan de la educación básica en los municipios que forman parte de su entorno. La literatura ha priorizado el trabajo producido y difundido en el siglo pasado, a través de diferentes medios. El objetivo de este estudio es descriptivo y el enfoque metodológico es cualitativo. Al principio, la gente se supo de las comunidades para la selección de las escuelas públicas. Además, se aplicó la entrevista semi-estructurada a los secretarios de educación, directores de escuelas, coordinadores, profesores y estudiantes (138 sujetos), cuyas respuestas revelaron su nivel de conocimiento sobre el tema objeto de la investigación. Entre los resultados de las investigaciones más importantes, se encontró que la formación continua en micro-Guarabira, en su mayoría, recibió fondos del Ministerio de Educación de Brasil - MEC - y se llevó a cabo principalmente a través de proyectos y acciones de corta duración, la participación de los profesores y directores de escuela, los participantes de los eventos de capacitación atribuyen a diversas concepciones de formación del profesorado, que actualizará la formación, la mayoría de los administradores de la educación municipal comienza su carrera profesional como profesor de educación básica y participa en licitación y la elaboración del Trabajo, Carreras y Remuneraciones del Magisterio, sin presentar a nivel de condado o de la escuela, preparación o programa de construcción, proyecto, o cualquier acción de formación continua. Se señaló que los municipios más pobres sólo tienen el sistema de escuelas públicas y caracterizan la formación continua como una importante oportunidad para actualizar la enseñanza. Otro aspecto que merece atención es el perfil de transición de los profesores ha hecho que el paso de la trama de la feminización de la entrada de los hombres en las habitaciones de la primera etapa de la educación básica. Los resultados expresan los caminos de entendimiento y la acción de los distritos escolares públicos profesionales dentro del área de estudio, que revela la importancia dada por los sujetos de la educación continua, como la participación en eventos, programas y proyectos promovidos en la escuela o fuera de los límites de municipios y el estado de Paraíba. Llegamos a la conclusión de que los profesionales de los medios de comprensión y acción sobre la educación permanente impregnados de ambigüedades que complican y crean obstáculos a la aplicación de la capacitación de acuerdo a las necesidades de formación de los profesionales en la escuela pública. Las recomendaciones derivadas del estudio son: determinar si los maestros de contratación, así como mejoras en la infraestructura escolar y el despliegue de PCCRs se han centrado en la mejora de la calidad de la educación básica en la región, verificar los eventos formativos que podrían interesar a los profesionales del Magisterio y podría ser realizadas por instituciones de educación superior, principalmente las universidades y para investigar la relación entre la formación docente y las prácticas de aula, promover seguir el nuevo perfil docente de la educación básica y la relación familiar \ escuela, organizar los archivos en los departamentos de Educación, con el objetivo de promover la creación de base de datos pública en la formación continua del Magisterio, y para investigar si el profesor que asume el cargo de administrador público cambia su visión a lo largo de la carrera de Magisterio. Estas iniciativas son vitales para la comprensión de la formación continua.

Palabras clave: Educación Continua, modos de comprensión; Participación.

RESUMO

Este trabalho trata da formação continuada de professores na Microrregião de Guarabira, enfocando os modos de entendimento dos participantes frente aos eventos formativos realizados nos dois últimos anos (2010-2012). Objetivou-se conhecer os modos de compreensão e de ação sobre formação continuada dos profissionais da escola pública, na Microrregião de Guarabira, partindo dos trabalhos realizados na Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Humanidades – com os profissionais do Magistério que lidam com a educação básica, em municípios que fazem parte do seu entorno. A literatura consultada priorizou os trabalhos produzidos e divulgados no último século, através de diferentes meios. O alcance desse estudo é descritivo, e o enfoque metodológico é de cunho qualitativo. Inicialmente, foram ouvidas pessoas das comunidades para seleção das escolas públicas municipais. Além disso, aplicou-se a entrevista semiestruturada a secretários de educação, diretores de escolas, coordenadores, professores e estudantes (138 sujeitos), cujas respostas revelaram seu nível de conhecimento sobre a temática em investigação. Entre os achados de pesquisa mais importantes, constatou-se que a formação continuada, na microrregião de Guarabira, em maioria, recebeu recursos do Ministério da Educação do Brasil – MEC – e foi realizada, prioritariamente, através de projetos e ações de curta duração, envolvendo parte dos docentes e diretores de escolares; que os participantes dos eventos formativos atribuem à formação docente variadas concepções, a qual vai do treinamento à atualização; que a maioria dos gestores da educação municipal inicia a carreira profissional como docente da educação básica e participa de concurso público e da elaboração dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério, sem apresentar, em nível de município ou escola, a elaboração ou construção de programa, projeto ou qualquer ação de formação continuada. Notou-se que os municípios mais pobres dispõem apenas da rede pública de ensino e caracterizam a formação continuada como uma importante oportunidade de atualização docente. Outro aspecto que merece atenção é a transição do perfil dos docentes que vem significando a passagem do quadro de feminização para a entrada de homens em salas de educação básica de primeira fase. Os resultados expressam os modos de compreensão e ação dos profissionais das escolas públicas dos municípios que compõem a área investigada, revelando a importância dada pelos sujeitos da pesquisa à formação continuada, como participação em eventos, programas e projetos promovidos nas escolas ou fora dos limites dos municípios e do estado da Paraíba. Conclui-se que os modos de compreensão e ação dos profissionais sobre formação continuada são permeados por ambiguidades que dificultam e criam obstáculos para a implantação da formação docente de acordo com as necessidades formativas dos profissionais da escola pública. As recomendações advindas com o estudo são: verificar se as contratações docentes, bem como as melhorias na infraestrutura das escolas e a implantação dos PCCRs têm incidido na melhoria da qualidade da educação básica na região; verificar quais eventos formativos interessariam aos profissionais do Magistério e que poderiam ser empreendidos pelas instituições de ensino superior, prioritariamente, as universidades; investigar a relação entre a formação docente e as práticas de sala de aula; promover o acompanhamento do novo perfil docente da educação básica e a relação família/escola; organizar os arquivos nas Secretarias de Educação, com a finalidade de promover a criação de banco de dados público sobre a formação continuada dos profissionais do Magistério, e investigar se o docente que assume o cargo de gestor público muda sua visão ao longo da carreira do Magistério. Essas iniciativas são de vital importância para a compreensão da formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada; Modos de compreensão; Participação.

INTRODUÇÃO

O século passado inscreveu a formação continuada como um dos fenômenos importantes para investigação científica e atribuiu ao termo o nome do próprio período vivido. Desde então, vários estudos vêm sendo desenvolvidos em diferentes países, enfocando aspectos do processo de formação docente, sob perspectivas distintas de compreensão teórica. No Brasil, o crescimento das investigações sobre formação continuada vem revelando promissoras análises de ações, programas e projetos, oriundos de equipes técnicas, e, nos últimos tempos, a escola passou a figurar nos cenários das pesquisas como locus de formação e de autoformação docente em seus aspectos subjetivos, espaço e tempo de formação continuada. Por se tratar de um termo recente e de polissemia aflorada, a formação continuada é passível de distintas compreensões e permeada por ambiguidades em seu uso.

Assim, na literatura específica, a formação continuada de professores é um fenômeno presente mundialmente, nas últimas décadas do Século XX, através de estudos de diferentes perspectivas. Sua importância teórico-prática é um argumento usado por vários países para investirem na formação docente continuada e veicular a necessidade de instaurar processos formativos frente à realidade dos tempos atuais.

Após o concurso público de 2001 e a contratação de um novo quadro de docentes, houve uma significativa ampliação das ações de extensão. Alguns projetos de pesquisa e cursos de extensão passaram a ser ofertados à população do entorno do Centro de Humanidades e de municípios vizinhos à Universidade. Os cursos despertavam o interesse e, por isso, esgotavam-se as vagas. Algumas vezes, era necessário expandir a quantidade prevista. Passada uma década do início desses eventos formativos, questiona-se: Como estaria a formação continuada de professores na Microrregião de Guarabira? O que vem ocorrendo com a formação continuada de professores? Quais ações, programas, projetos,

cursos eventos vêm ocorrendo no âmbito dos municípios? Como os professores vêm se envolvendo nesses processos formativos? Como as escolas públicas municipais compreendem e implantam a formação continuada de professores?

Admitindo as elaborações teóricas de que a formação continuada é um fenômeno recente, em construção, de importância mundial e que, inscrita em nosso tempo, comporta entendimentos diversos pela sua polissemia, lançou-se como problema de pesquisa o seguinte: Se a formação continuada dos profissionais da Educação é recente, atual e polissêmica, quais entendimentos expressos nos modos de compreensão dos sujeitos sobre formação continuada permitem potencializar os trabalhos de formação docente empreendidos na universidade?

A Universidade Estadual da Paraíba vem possibilitando a formação de professores através de Cursos de Licenciatura. O Centro de Humanidades, Campus III, é um dos espaços que atende a estudantes com Cursos de Licenciatura Plena em Letras, História, Geografia e Pedagogia.

Desde o século passado, estudantes de vários municípios paraibanos e de outros estados vêm sendo matriculados. Há registro, nas secretarias, de estudantes oriundos do Rio Grande do Norte, do Maranhão, da Bahia, entre outros. Acredita-se que alguns dos graduandos, quando ingressam no Magistério, já levam experiência de sala de aula. Para eles, os currículos exigiam formação pedagógica com práticas articuladas em eixos, ao longo dos anos (a partir da segunda metade do curso, com a possibilidade de formação de práticas pedagógicas nas cidades onde os estudantes residam).

A partir de 2001, foi efetivado um novo quadro docente, através de concurso público e da implantação de diversos trabalhos. Organizou-se o primeiro curso de atualização em Didática sem cobrança de taxa de inscrição. Ofereceram-se 30 vagas, à noite, durante algumas semanas, para docentes da educação básica. A equipe, composta de mestre e de

doutorandos com formação em Pedagogia, História, Geografia e Letras, revezava-se a fim de cumprir com a programação.

Apesar das dificuldades de infraestrutura física, o trabalho servia de espaço de discussão e colocação das elaborações feitas através dos estudos na pós-graduação. Assim se davam novas relações no local de trabalho com os formandos, que falavam de suas dificuldades, mas não desistiam do curso. Notava-se que muitos não tinham acesso a outro tipo de evento. Nas avaliações positivas de enriquecimento das discussões e da visualização de novas práticas a serem empregadas na salas de aula, expressavam o desejo de ampliar o tempo de estudo, com aprofundamento na universidade. Com os cursos efetivados, começou a expansão de eventos similares por meio de parcerias com os municípios e a surgir uma série de solicitações. Atendê-las significava rever a distribuição do trabalho docente na universidade. A proposta veiculada colocava os professores ministrantes como condutores dos conteúdos. Nesse contexto, a universidade abriu a possibilidade de mudar o tipo de contrato institucional, através da participação em grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). Organizara-se e registraram-se dois grupos: o 'Cotidiano, cidadania e educação' e 'Terra'. No primeiro grupo, foi elaborado um projeto amplo e coletivo de pesquisa a ser realizado nas cidades e do qual surgiriam projetos menores para envolver os graduandos numa visão interdisciplinar. Assim, os profissionais dos departamentos foram articulados e iniciou-se a pesquisa da prática pedagógica nas escolas públicas.

As informações eram levantadas nas Secretarias de Educação, nas Regionais de Ensino e nas escolas públicas. Os diretores, os coordenadores, os técnicos, os professores e os estudantes permitiam gerar um documento de diagnose. Depois, junto com os docentes regentes das salas aula que aceitassem desenvolver a prática pedagógica, elaborava-se um planejamento. Através do estudo, eram desenvolvidos diversos trabalhos e apresentados nos

eventos locais, nacionais e de nível internacional. Os estudantes foram se interessando e participando em conjunto. A experiência foi registrada em cartilhas, livros e Cd- ROM.

Logo em seguida, aconteceram os primeiros cursos de especialização em História do Cotidiano e Cultura Afro-brasileira. Assim, as oportunidades de formação continuada foram permitindo aos docentes de escolas públicas locais participarem e aprenderem a produzir estudos acadêmicos de mais exigência, como as monografias que aprofundavam os estudos. A área pedagógica participava, prioritariamente, da metodologia do ensino superior. A procura por eventos desse formato passou a ser visualizada no centro, e alguns trabalhos de extensão adotaram a mesma lógica. O movimento foi se intensificando, e alguns secretários de Educação ou professores isoladamente nos procuravam desejando orientação pedagógica.

Empreendeu-se também, semestralmente, uma semana pedagógica por curso com ampla participação da comunidade acadêmica e dos egressos dos cursos. Após uma série de avaliações entre os departamentos, criou-se a Semana de Humanidades. Os docentes dos cursos se reuniam anualmente, e os que desejassem expor seus trabalhos o faziam através dos diversos formatos.

Os cursos despertavam o interesse e, prontamente, esgotavam-se as vagas. Algumas vezes, era necessário expandir a quantidade prevista. Passada uma década do início desses eventos formativos, questiona-se: Como estaria a formação continuada de professores na Microrregião de Guarabira? O que vem ocorrendo com a formação continuada de professores? Quais ações, programas, projetos, cursos e eventos vêm ocorrendo no âmbito dos municípios? Como os professores vêm se envolvendo nesses processos formativos? Como as escolas públicas municipais compreendem e implantam a formação continuada de professores? Nessa perspectiva, a questão de investigação desta pesquisa é a seguinte: Se se colocasse o professor em via de profissionalização, ou seja, no processo de formação docente,

no centro da formação continuada, na microrregião de Guarabira, quais caminhos e respostas poderiam ser colocados para potencializar um trabalho universitário?

A intenção do estudo é de investigar a formação continuada na microrregião de Guarabira, com o objetivo de conhecer os modos de compreensão e de ação na Microrregião de Guarabira, na perspectiva de tecer caminhos visualizados com os envolvidos na educação básica dos municípios e apresentar os direcionamentos projetados para orientar o trabalho universitário numa perspectiva crítica reflexiva da Educação. Nesse contexto, realiza-se um delineamento da formação continuada, através da produção difundida no Brasil, com discussão sobre os limites e os contornos que um processo instaurado recentemente comporta. Compartilha-se o enfrentamento que alguns autores relatavam, inicialmente, com a produção intelectual existente e disponível para consulta no mercado.

O Objetivo geral foi conhecer os modos de compreensão e de ação sobre formação continuada dos profissionais da escola pública na Microrregião de Guarabira.

Os Objetivos específicos foram:

- Apresentar o perfil do profissional da educação básica que participa do processo de formação continuada desenvolvido na microrregião de Guarabira;
- Identificar as propostas, as ações, os projetos e os programas de formação continuada, partindo dos modos de compreensão dos sujeitos da pesquisa;
- Elencar os eventos colocados em ação a partir das Secretarias de Educação e direção de escolas no entorno dos municípios que compõem a microrregião de Guarabira;
- Conhecer os caminhos da formação continuada empreendidos na trajetória dos profissionais da Educação no período em estudo.

A metodologia foi de cunho qualitativo, tipo descritivo e desenho não experimental. Como ferramentas para coleta dos dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas aplicadas a

professores, diretores, secretários de Educação e estudantes da educação básica na Microrregião de Guarabira.

Espera-se que este trabalho contribua para o entendimento da formação continuada de docente, a partir da literatura e dos sujeitos envolvidos nos processos formativos realizados nos municípios, desde as ações advindas do Ministério da Educação do Brasil, na promoção dos programas e cursos, até aqueles eventos que são organizados nas escolas pelos educadores. Este último é o de maior realce no trabalho de autonomia docente e, em menor grau, na região investigada.

Acredita-se que a publicização dos resultados da pesquisa pode favorecer o conhecimento apurado da formação continuada por outros profissionais que lidam com a questão e que a divulgação da pesquisa ora tratada possa marcar um cenário importante de reconhecimento dos atores da formação continuada pelos seus pares e colocá-los em destaque, possibilitando a visualização da invisibilidade da formação continuada no Magistério.

Para sua melhor compreensão, o informe está organizado em quatro partes. A primeira aborda o tema de investigação, numa revisão bibliográfica, com predominância das produções literárias divulgadas nos últimos anos; a parte seguinte traz a metodologia da pesquisa, destacando a área geográfica do estudo, o perfil dos informantes, as ferramentas e os procedimentos adotados para atingir os objetivos; na terceira parte, apresentam-se os resultados alcançados na pesquisa relacionados ao perfil docente, à participação, aos registros docentes e à forma como os professores da Microrregião de Guarabira entendem a formação continuada; colocam-se em discussão as elaborações sobre formação continuada por município, destacando as ambiguidades presentes nas falas dos informantes e enfocando enunciados que possibilitam questionamentos e reflexões. A última parte apresenta algumas considerações, com base nas discussões, e suscita alguns itens que compõem a ecologia da

ação, levando a apontar novos estudos sobre formação continuada de docentes na Microrregião de Guarabira.

1. MARCO REFERENCIAL

1.1. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este último século “tem sido denominado o século da formação contínua [...] um dos sinais das políticas educativas de mundialização impulsionadas por organismos internacionais, como a OCDE e a UNESCO” (Estrela, 2003 p. 43), embora, no vocabulário educacional, a expressão ainda seja recente, pois “não existe há mais de duas décadas, mas já faz parte dos programas de disciplinas nos Cursos de Pedagogia, conquistando espaço nos congressos da área educacional, publicações especializadas, grupos de estudos e, até laboratório” (Bittencourt, 2003 p. 65).

A formação contínua é “uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram, nas últimas décadas, mas como uma nova categoria” (Ferreira, 2003 p. 20). Nos dias atuais, é de vital importância investigá-la. E como é “escrita no nosso tempo, poderá por ao seu serviço ou rentabilizar os valores de diversidade, flexibilidade, incerteza e criatividade de que a pós-modernidade se reclama e que as construções teóricas sobre a formação, aliás, contemplam.” (Estrela, 2003 p. 58).

É imperativo dessa formação retomar o combate “as formas de colonização sistêmica do mundo entre ‘mundo da vida’ organizacional ou a prevalência de mundo (industrial, mercantil, mundial...) cujas lógicas instrumentais venham a conflitar com os princípios comunicativos e emancipatórios de mundo da cidadania democrática quer prepará-los para a reflexibilidade crítica para a ética da justiça e para a ética do cuidado, transformando-os desse modo em subjetividades inquietas mas solidárias.”(Estêvão, 2003 p. 238).

Nesse sentido, hoje é necessário mostrar que:

professor é quem, sobretudo, tem voz própria e faz os alunos caminharem no sentido de construir a sua própria voz. Os professores são trabalhadores do conhecimento, que encarnam a aprendizagem reconstrutiva política que se trata do exercício de autonomia dos sujeitos capazes de fazer a história própria. O professor é o profissional mais estratégico dos tempos atuais (Demo, 2000 p.p 87-91).

Portanto, “cabe à formação o dever de inquietar os professores como intelectuais públicos” (Estêvão, 2003 p. 235), posto que “não podemos deixar de escutar tantas vozes até há algum tempo consideradas como sem importância, que começam a se impor, exemplificando caminhos da escola” (Linhares, 2000 p. 62). Afinal, quem organiza as Escolas? (Lima, 2001 p. 112).

1.2. AS INVESTIGAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA

Investigar a formação continuada de professores é tratar de um campo de discussões “relativamente recente e, portanto, ainda um tanto nebuloso, não totalmente delimitado. O próprio conceito de formação continuada ainda está em construção e, por si só, já representa um desafio” (Collares & Moyses, 1995 p.101 *apud* Hypollito, 2000 p.103). Outra colocação necessária a se fazer é que os termos formação contínua, formação continuada, educação continuada e educação permanente, quando são colocados em relação a sua destinação, referem-se, respectivamente, à ordem profissional e à cultura geral e não devem ser vistos em oposição (Ferreira, 2003).

A literatura mais recente sobre formação profissional de professores mostra que “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de modo geral” (Gauthier,

1998 p.31). O profissional reflete antes, durante e após a ação no curso de sua reflexão e utiliza representações e saberes de fontes distintas. Sem essa capacidade de mobilização e de efetivação de saberes (através dos esquemas de ação), não há competência, só conhecimento (Perrenoud, 1999).

A formação de professores “deveria visar não apenas ao desenvolvimento de ações e de teorias do professor, mas também ao enriquecimento de esquemas de ação (que sirvam de ligação entre a pessoa e seu meio)”(Charlier, 2001 p. 91). “Esse aprendizado na ação supõe um posicionamento de ator (*insider*) por parte do professor, ele pode agir nas situações, modificá-las experimentando novas condutas mais do que sofrê-las” (Charlier, 2001 *apud* Yinger 1977). O aprendizado profissional se define nas interações com a prática (Gonçalves, 2000 p. 107 *apud* Schön, 1987). O profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Distingue a reflexão na ação da reflexão sobre a ação” (Charlier, 2001, p. 92).

Convém ressaltar que “dar uma formação profissional mais ou menos continuada, ‘descontínua’, atendendo aos ritmos que apresenta, não é um erro do sistema, o que, na verdade, é deficiente é manter essa concepção como a única válida” (Vallejo, 2002 p. 30) [grifos do original]. “O sistema educacional depende da adesão e do engajamento dos professores para desenvolver uma abordagem por competência. Tal abordagem supõe a emergência de um novo tipo de profissionalismo, identidade, formação para o ofício de docente” (Perrenoud, 1999, p.70).

Essa finalidade é visada de forma preferencial, em quase todos os países do mundo, e “o objetivo de um profissionalismo centrado no docente definido, exclusivamente, por sua capacidade de produzir conhecimentos e habilidades, provavelmente não conseguirá sequer isso, como a experiência atesta” (Vallejo, 2002 p. 31 *apud* Garrido, 1998). “Se os países em

transformação estão prontos para mobilizar seus professores na aventura do desenvolvimento, nem sempre tem os meios de formá-los” (Perrenoud, 1999b p. 08).

A análise dessas questões recoloca a necessidade de que se vejam as ações humanas em suas contradições, isto é, “nunca é demais insistir o quanto o desenvolvimento dos sujeitos históricos está sempre exposto a contradições e distorções. O clientelismo, e as formas várias de imediatismos e utilitarismos que, no fundo, constituem apenas caricaturas de um sujeito não podem ser com ele confundidos” (Linhares, 2000 p. 79).

Na realidade, “sendo as coisas o que são, tanto do ponto de vista das condições de trabalho, quanto dos programas e da formação de professores, deve-se provavelmente aceitar que, em muitas classes ainda, e por muito tempo a principal regulação em andamento seja retroativa. Se essa é a realidade, melhor reconhecê-la e favorecer essa forma de regulação do que nenhuma” (Perrenoud, 1999b p. 100), isto é,

se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e interpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro não saberão desempenhar esse papel por si mesmos (Perrenoud, 1999c p. 5) [...] Se o professor não constrói para si uma imagem adequada do que se passa na cabeça dos alunos, há pouca chance de sua intervenção ser decisiva na regulação da aprendizagem (Perrenoud, 1999b p.120), haja vista serem a prática reflexiva e a participação crítica orientações prioritárias na formação do professor, em que duas coisas são fundamentais: o professor estudar e ser ele exemplo consumado de quem sabe aprender (Perrenoud, 1999 p. 92).

Como visto, a educação continuada, como geradora de mudanças, participa do futuro com risco de formar ou deformar (Bittencourt, 2003 p. 66).

Um problema resulta da forma de apropriação da formação por parte dos seus destinatários. Se tivermos em conta a formação dos professores, reconhecemos que, por vezes, eles não veem a formação como um direito, mas antes como uma obrigação ao serviço de desígnios individualistas de gestão das carreiras e dos imperativos do próprio ministério da educação que lhes dizem quais são as suas necessidades de formação e que tipo de formação devem cursar (Estêvão, 2003 p. 232).

A *proletarização do professorado* (Perrenoud, 1999c) é vista através da formação descontextualizada ou *semiformação* ou *deformação*, em que o profissional na solidão, sem referência com o seu potencial libertador e crítico, pautada no desperdício das experiências dos professores, como função moralizante e redentora, no tempo de desencanto que reduz a atividade docente a mera prestação de serviços. Os professores se veem culpados e vítimas de seu processo de *periferialização*, sentido pelo abandono da profissão, já evidente em alguns países do mundo. (Estêvão, 2003).

Pensa-se que, antes de melhorar a qualidade de vida dos professores, mediante políticas salariais condignas, fica difícil exigir deles mais do que essa realidade permite. O professor não é nem o herói, nem o vilão dessa história. Ele é um profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetidos às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista (Severino, 2001).

Embora o professor te[nha] sido historicamente visto, no Brasil, como alguém a serviço do governo que, “durante dezenas de anos, [foi] tratado como funcionário e a sua autonomia, sem dúvida exercida na sala de aula, manifesta[da] mais por uma atitude defensiva do que ativa no que se refere à escola e à comunidade” (Estrela, 2003, p.55).

Dessa forma, uma questão recorrente nesse tipo de formação é a “desigualdade de oportunidade no atendimento aos docentes” (Gonçalves, 2000 p. 107). No Nordeste brasileiro, sabe-se que, “durante os primeiros 100 anos de funcionamento da Escola Normal e

nos primeiros 10 anos de Habilitação ao Magistério, o ensino regular não conseguiu alterar [o] quadro triste do professor leigo, concluindo-se que o problema vai além do tipo de formação oferecida” (Fusari, 1990 p. 36), e mesmo com os avanços conceituais trazidos pela LDB e a adoção da educação a distância, a problemática permanece, visto que se alega a necessidade de completar a formação superior de cerca de 800 mil professores, não graduados, até 2007, prazo final legal estabelecido (Severino, 2001).

Convém ressaltar que “a expansão da escolarização não foi, todavia, um projeto desarticulado, mas é, sim, o coração da política educacional das últimas décadas. Expansão feita sem o adequado aumento de investimentos representou uma forte deterioração dos salários e das condições de trabalho dos profissionais da educação. [...] uma política de incentivo à expansão do sistema de ensino superior privado, com criação de faculdades isoladas para formação de professores, em geral com cursos noturnos e de qualidade duvidosa, garantiu o ingresso de profissionais em número suficiente para viabilizar o projeto” (Bittencourt, 2003 p. 71).

Nesse sentido, “a formação contínua pode funcionar como mecanismo selecionador e potencializador de talentos e, ao mesmo tempo como legitimador de exclusões dos menos dotados cultural e socialmente” (Estêvão, 2003 p. 235). Sabe-se que, “quando um professor procura programas de formação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência de prática docente” (Gonçalves, 2000 p. 108). No entanto, o mercado de formação funciona de modo articulado com um mercado de exclusão.

Assim, “um projeto de formação contínua pode reforçar uma cultura de cooperação, não a cria completamente e pode entravá-la se violentar certos professores” (Perrenoud, 1999b p. 165), visto que

faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente. Isso representa uma chance de avançar mais rápido se as condições se prestam a isso, mas também o risco de conflitos e sofrimento se as relações entre professores são difíceis e se a paz só é mantida porque cada um evita expressar uma opinião sobre as práticas dos outros (Op. cit. p.166).

A formação continuada dos professores precisa ser repensada cotidianamente, no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana [...] “entendida como um mecanismo permanente de capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios [colocados] a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho” (Ferreira, 2003 p. 20).

Essa tem sido a luta dos educadores mais comprometidos com a causa da educação, quando levantam a bandeira da formação continuada como um direito do professor (ANFOPE, 1998) e afirmam:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para os profissionais de educação articulada à formação inicial e a condições de trabalho de salário e carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, *omnilateral*, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação como o coletivo.

Portanto, é de “vital importância a consideração dos aspectos sociais, culturais, éticos, políticos e estéticos da educação” (Gonçalves, 2000 p. 107 *apud* Frigotto, 1996 p. 92). Para Severino,

a formação do educador, à luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social, exige que ele seja pensado como um profissional, contudo que isso implica num plano científico e técnico. O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da cidade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. Que seja um profissional qualificado consciente do significado da educação, capaz de estendê-lo aos educandos (2001 p. 189).

Nesse entendimento, os termos formação continuada, treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação não podem ser confundidos. E é necessário trazer à tona vários questionamentos contextualizados. Os mais destacados são: “será a formação continuada capaz de fazer as vezes de um salário digno? Ela será capaz de colocar-se no lugar de condições de trabalho condizentes com a natureza do ofício? A formação continuada existia anteriormente pela garantia dos dois fatores acima?” (Bittencourt, 2003 pp.66-71).

“Em qualquer hipótese, deve-se romper um círculo vicioso: se o modelo de formação dos alunos for reforçado pelo modelo de formação dos professores, e vice-versa, de onde virá a mudança?” (Perrenoud, 1999 p. 82). Cumpre-se entender que, “para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, ao menos, é necessário que a mudança assuma um significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta” (Estrela 2003 p. 57).

Convém não esquecer que “o desejo de ser, que corresponde à busca da realização da vida como força motriz de cada um, é o ponto de partida de toda a trajetória humana, de cada ser que, vindo ao mundo, integra-se, desenvolve-se, torna-se sujeito e cidadão desse mundo” (Ferreira, 2003 p.17). Nas palavras de Vazquez (1990 p. 191), “quando o homem se coloca

objetivos e, além disso, deseja realmente que esses se transformem em um dado efetivo tais fins são causas de ação e nesse sentido determinam o futuro”.

Mas “não basta o fetiche da nomenclatura, é preciso outra cultura” (Severino, 2001 p.191), e

se quisermos contribuir para mudança dos professores e das escolas, teremos de partir de suas culturas, o que, aliás, será mais coerente que a defesa que se faz, em termos teóricos, de ‘dar vez e voz’ aos professores com a importância atribuída ao contexto da ação formativa ou educativa” (Estrela, 2003 p. 54)

Lembrar que “a cultura de cada povo é sempre original, representando um trajeto histórico particular” (Demo, 2000 p. 90), e “a cultura [institucional] é percebida como um processo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pela qual é estabelecida a própria estrutura organizacional [...], constitui[se n]o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização (Machado, 2000 p. 10) e que envolve três níveis: artefatos, valores e crenças e as concepções básicas (Teixeira, 2000 p. 12; Schein, 1995 p.p 14-16), com o ordenamento de duas zonas: a) a da invisibilidade e a da visibilidade (Nòvoa, 1995 p.p 30-32).

1.3. FORMAÇÃO CONTINUADA: PANORAMA DOS ESTUDOS

Ao longo das últimas décadas do Século XX, os estudos sobre formação continuada de professores se ampliaram. A produção teórica se intensificou, várias perspectivas explicativas foram construídas por diversos autores, e algumas divulgadas para o público.

Carvalho (2002), detendo-se nessa a produção teórica, identifica quatro olhares distintos que caracterizam o professor: competente, reflexivo, orgânico e pós-crítico. As três primeiras denominações têm fundamento na modernidade. A primeira – do professor como

profissional competente - é tributária do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; a do professor como profissional reflexivo significa a confluência entre o vitalismo e o pragmatismo de Dewey; e a terceira, que concebe o professor como intelectual orgânico, fundamenta-se no neomarxismo gramsciano e na teoria crítica. A última perspectiva, que coloca o professor como profissional pós-crítico, encontra-se em gestação, buscando fundamentos nas tendências pós-estruturalistas e pós-modernas.

Fusari (2007), tratando da formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental, enfoca a democratização do ensino e afirma que ela passa pela competência docente. Para o autor, “competência docente é uma elaboração histórica continuada. Um eterno processo de desenvolvimento, no qual o educador, no cotidiano do seu trabalho, no exercício consciente de sua prática social pedagógica, vai revendo, criticamente, analisando e reorientando sua competência (‘saber fazer bem’), de acordo com as exigências do momento histórico, do trabalho pedagógico e dos seus compromissos sociais enquanto cidadão - profissional – educador. Isso significa dar fim a uma concepção de competência docente inata - ‘dom’ - estática, fechada e acabada, estimulando, nos educadores, uma atitude de busca contínua de aperfeiçoamento do seu processo de desenvolvimento pessoal (cidadania) e profissional (trabalho).” [Grifos do autor]

Essa formação de educadores em serviço implicaria cursos, encontros, seminários, com cooperação técnica direta e indireta por extensão. A Secretaria de Educação, em convênio com a universidade, nos limites de suas ações, não vem preparando os recursos humanos para os reais desafios e as necessidades do ensino fundamental. Isso equivale dizer que “a competência dos educadores necessita ser formada no cotidiano do trabalho do infra-escolar, na dinâmica da Unidade Escolar, no dia-a-dia, na sala de aula, na rotina da escola enfim” (Fusari, 2007, p.29).

Ao questionar diretores de unidades escolares, o autor descobriu que havia realismo crítico em suas perspectivas, porquanto eles admitiam a dinâmica da escola como “contraditória e, portanto, preche de espaços nos quais algo inteligente, criativo e crítico pode ser feito em prol da melhoria do ensino. Eis aqui a possibilidade de a formação do educador ocorrer em serviço, no cotidiano da organização da Unidade Escolar” (Fusari, 2007, p.30). Segundo o autor, a rotina do funcionamento da escola “pode ser a possibilidade de o professor aperfeiçoar, continuamente, sua competência docente-educativa, o mesmo podendo ocorrer com diretores, assistentes e demais profissionais que atuam no sistema formal” (Fusari, 2007 p.31).

Investigando a formação continuada centrada na escola, Paula (2006, p.01) se propõe a levantar alguns indicadores de reflexão para uma política de formação continuada de professores centrada na escola, objetivando a construção de uma política de formação em serviço que promova o desenvolvimento profissional docente e possibilite uma maior autonomia profissional. Ela afirma que é “imprescindível um projeto de formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor” (Paula, 2006, p.01), e que há um distanciamento entre o professor da universidade e o que atua na escola. Assim, “muitos dos programas de formação continuada como cursos, palestras e seminários são implantados pela mantenedora sem critérios bem definidos e não alteram a prática pedagógica” (Paula, 2006, p.04).

Contrapondo-se a essa situação real, a autora apresenta a ideia principal de fortalecer a escola como um espaço de formação dos professores, desenvolvendo suas potencialidades e qualificando “o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos, palestras, seminários e simpósios, construindo um comprometimento coletivo com o processo

de ensino e aprendizagem” (Paula, 2006, p.01). “Esses estudos poderão ser estabelecidos a partir das necessidades apontadas pelos professores na prática diária e na busca de soluções para os problemas apresentados” (Paula, 2006, p.01).

Nesse sentido, Paula concebe a formação continuada para profissionais que atuam na escola como um dos elementos básicos do Projeto Político-pedagógico e uma exigência necessária para a manutenção de sua proposta socioeducativa. Para tanto, são exigidos “constantes momentos de ação/reflexão, de articulação entre teoria/prática, como construção coletiva, participativa e integrada de modo que a equipe de educadores, pedagogos, funcionários e gestores sejam responsáveis pelo processo” (p.04).

Melo (2003), ao tratar da formação continuada de professores, depreende dos preceitos da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - que a escola é o local privilegiado da formação docente. Valendo-se dos estudos que tratam da capacitação docente, a autora reafirma “que os projetos eficazes são aqueles que partem das demandas dos profissionais envolvidos no trabalho escolar” (p.02) e aponta uma série de características que contribuiriam para construção de modelos da formação permanente nas escolas, a saber:

- Formação dirigida à equipe de professores, e não, aos professores individualmente;
- Ter como eixo norteador a demanda concreta e contextualizada dos professores que participam da formação;
- Ser realizada em horário de trabalho, pois faz parte da atuação docente;
- Conceder um papel protagonista à equipe, no planejamento e na realização das atividades de formação, e evitar ações estereotipadas e elaboradas externamente;
- Reconhecer que as tarefas de formação permanente são um instrumento básico para garantir o desenvolvimento profissional;

- Reconhecer a relevância da autogestão da formação do professor, estimulando o desenvolvimento de projetos pessoais de estudo e de trabalho.

A autora reconhece a prática como objeto da capacitação docente, e os professores, como protagonistas e gestores das necessidades formativas. Na escola, as atividades seriam planejadas com base nas necessidades dos profissionais, o que requer formas e conteúdos variados. Pensando em possibilidades de intervenção, Melo (2003 p.04) cita uma lista de atividades, expressando a diversidade de instrumentos de formação que “só dependem da vontade de realizá-los e de alguém que se encarregue de organizá-los.”

Azambuja (2005 p.01), em um artigo intitulado “A formação continuada e a continuidade da formação” afirma que “o termo formação continuada remete à ideia de tempo em dois sentidos: primeiro, refere-se, como o próprio termo sugere, à continuidade da formação, não impedindo que rupturas possam existir durante o processo. Essa interpretação do termo permite que os sujeitos imprimam o seu ritmo para o desenvolvimento da sua formação.”

Segundo a autora,

a liberdade de escolha em relação a qual curso realizar e quando iniciar é fator exclusivo do formando. Essa característica da formação continuada - de possibilitar que cada pessoa possa ser autônoma em relação à temporalidade da continuidade de sua formação - é um dos componentes que singularizam as trajetórias docentes (2005, p.01).

Trazendo a discussão de alguns autores, Azambuja (2005) demonstra que a formação continuada, em síntese, é entendida por alguns autores como um sistema que visa solucionar problemas encontrados na prática pedagógica, com uma simples requalificação dos docentes em seus contextos de trabalho, sem importância para o desenvolvimento educacional. Assim,

a formação continuada auxilia no processo de atualização, mas os cursos de formação não suprirão todas as necessidades do público.

Contraopondo essa visão, a autora enuncia que

a formação contínua pode ser considerada como um meio de melhoramento não só das relações de trabalho, mas também do próprio trabalho onde se permite a produção, a busca e a troca de saberes diferenciados aos habitualmente instituídos. Isso não só implica no desenvolvimento da qualidade da formação docente como também singulariza-a no seu tempo e espaço de realização” A formação, seja ela continuada ou não, é constantemente avaliada pelos que nela se encontram envolvidos direta e indiretamente, isto é, *sujeito em formação ou sujeito em situação*. (Azambuja, 2005 p. 02).

Segundo Azambuja (2005), a concepção que os formadores têm de educação e de sua profissão inter-relaciona os processos de formação e as práticas profissionais existentes e decorre de um caminho simbólico, em que se encontram vários registros de personificação dos processos formativos, com as marcas temporais e espaciais do próprio lugar da formação.

Mota (2009), ao remontar os aspectos históricos, detendo-se nos contemporâneos da formação continuada de professores, mostra que, nas últimas décadas, essa nova categoria necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. Segundo a autora, os estudos realizados por Marin (1995), Nóvoa (1997), Candau (1996), entre outros autores, enfatizam que, historicamente, “a educação continuada tem assumido diversas concepções em que esse processo se desenvolve. Porém, denominam de formação continuada o processo dinâmico por meio do qual os professores buscam não somente a superação de conceitos, mas uma nova concepção de formação em que considere os conhecimentos já adquiridos, passando os professores a sujeitos participante desse processo.”

Para a autora, a “formação de professores, que se inicia antes de seu ingresso no curso de formação inicial e se prolonga com o exercício de sua prática profissional, pressupondo a reconstrução dos saberes dados a um tempo, tempo das experiências anteriores e posteriores ao curso de formação profissional. Isto significa que a formação de professores não deve se restringir ao espaço/tempo do curso de formação inicial. Ela precisa ir além.”

As condições para que os professores possam reconstruir a sua prática pedagógica, na dinâmica do trabalho com a articulação entre essas duas modalidades de formação, de tal maneira que uma possa realimentar a outra, fazem com que aconteça a formação continuada de professores.

Mota, fazendo uso da classificação de Demailly (1992), traz quatro modelos ou formas da formação continuada, quais sejam:

1. A *universitária* – que são os projetos de caráter formal, extensivo, vinculado a uma instituição formadora, promovendo titulação específica.
2. A *escolar* – que consiste em cursos com bases estruturadas e formas definidas pelos organizadores ou contratantes, programas, temas e normas de funcionamento que são definidas pelos que contratam e, geralmente, estão relacionados a problemas reais ou provocados pela incorporação de inovações.
3. A *contratual* – negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de determinado programa. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes.

4. A *interativa-reflexiva* – as iniciativas de formação se fazem a partir da ajuda mútua entre os professores em situação de trabalhos mediados pelos formadores.

Essas formas são reagrupadas em duas por Nóvoa (1997) e originam a:

1. Estrutural – engloba a perspectiva universitária e escolar. Fundamentado na racionalidade técnico-científica, em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação, e têm controle institucional de frequência e desempenho. Os professores não participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas, e sim, recebem propostas organizadas por outros.

2. Construtivo – contempla o contratual e o interativo-reflexivo, parte da reflexão interativa e contextualizada, articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e autoavaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são corresponsáveis pela resolução dos problemas práticos. O professor é um sujeito participante, criativo e autônomo, que pode opinar junto com seus pares, no sentido da construção individual e coletiva.

Nessa última perspectiva, Chimentão (2009) discute a combinação de alguns fatores, que, juntos, poderiam colaborar para que a formação continuada fosse significativa para o professor e eficaz para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional daqueles que a ela se submetem.

Através de um levantamento bibliográfico e uma reflexão aprofundada do tema em questão, a autora conclui que, provavelmente, a formação continuada será significativa ao professor quando houver mais articulação entre teoria e prática e é capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores, pela formação de profissionais competentes, dotados de uma fundamentação teórica consistente e com capacidade de análise e reflexão crítica acerca de todos os aspectos que compõem e influenciam o contexto escolar.

Flóride e Stein (2006, p.01), escrevendo sobre a formação continuada de professores, buscam uma reflexão do professor sobre a importância da formação continuada em serviço. As autoras atribuem à formação continuada a capacitação docente, que poderá ajudar “a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte”.

Pensam a “possibilidade de crescimento individual e profissional presente na formação que poderá lhe proporcionar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por ser essa uma opção de formação continuada que oportuniza aos educadores constituírem-se como sujeitos do próprio conhecimento” (Flóride e Stein, 2006, p.01).

Visando a uma prática de trabalho coletivo dentro da escola, que favoreça a discussão e a interação e, por consequência, colabore para a construção de uma escola pública de melhor qualidade, as autoras colocam a formação continuada em serviço como ação necessária ao professor contemporâneo.

Gama e Terrazzan (2007, p.01), ao investigar as características da formação continuada de professores, nas várias regiões do Brasil, afirma que

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

Seus “estudos têm evidenciado que as propostas formativas contemplam prioritariamente a formação individual, reforçando um modelo fragmentado e afastado dos ambientes de trabalho” (Gama e Terrazzan, 2007 p.04). Nesse sentido, compreendem que

um professor pode mudar, melhorar e qualificar a sua prática, contudo, não pode mudar a escola de forma isolada. Para isto, faz-se necessário um entrelaçamento de diversas mudanças desde aquelas que atendem às necessidades de cada professor, passando por aquelas diretamente relacionadas às práticas do coletivo dos professores e chegando até as que se referem ao nível da própria instituição (Gama e Terrazzan, 2007, p.05).

As autoras trazem dos estudos de Dubar (1997, p.49-50) a classificação de quatro modelos, que ajudam a entender melhor as escolhas, as preferências e até as resistências dos profissionais em serviço, para participar de ações formação continuada:

- A formação “realizada fora do trabalho” revela uma concepção “instrumental do trabalho”. Os trabalhadores que dela participam, normalmente, são tomados pelo interesse por situações práticas e por problemas enfrentados no dia-a-dia profissional. A formação é vista como um recurso que lhes possibilita benefícios palpáveis e imediatos

em suas práticas, ou seja, que desenvolve saberes práticos, “úteis para o trabalho e adquiridos diretamente pelo exercício”. No contexto educacional, mais especificamente, podemos associar esse modelo àquele onde os profissionais buscam, na formação, “receitas prontas” que resolvam, quase que num passe de mágica, suas dificuldades pedagógicas. Essa concepção é marcada pelo imediatismo.

- A formação “para a aquisição de diplomas” revela uma concepção pautada na obtenção de títulos, na qual os saberes adquiridos têm pouca relevância, não importando se estão ou não relacionados às atividades de trabalho. Os saberes valorizados nesse modelo são os saberes teóricos assemelhando-se à formação acadêmica tradicional. No contexto educacional, esse modelo pode ser associado aos processos baseados em cursos e palestras, muito recorrentes em propostas que oferecem uma formação generalista sem relação com nenhuma realidade, em especial, e também frequentemente pautada na transmissão de conhecimentos.

- A formação “que busca a especialidade” é aceita pelos profissionais que consideram o trabalho como um conjunto de atividades especializadas e acreditam na formação continuada apenas como um aperfeiçoamento pessoal. Esses trabalhadores valorizam todos os saberes - técnicos, teóricos e práticos – desde que diretamente relacionados à sua atuação profissional, não só por acreditarem que esses saberes lhes possibilitarão a excelência de suas práticas, como também a “progressão ao longo de uma carreira estruturada em níveis”.

- A formação “centrada na instituição” é aceita por profissionais que acreditam na formação continuada como um processo que deve propiciar

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

No Brasil, as características da formação continuada de professores, segundo os resultados da pesquisa realizada por Gama e Terrazzan (2007, p.p 10-11), são:

1. Programas de Formação Continuada de professores são aquelas propostas elaboradas e implementadas, por iniciativa do Ministério de Educação e/ou das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Essas propostas, normalmente, visam atender às grandes demandas dos sistemas de ensino, ou seja, são elaboradas para abranger todos os professores, de determinada rede de ensino, ou uma grande parcela deles. Nessa categoria, agrupamos um total de 22 propostas.
2. Projetos de Pesquisa para a Formação Continuada de Professores são aquelas propostas elaboradas e implementadas por iniciativa de

pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Visam investigar e apresentar resultados a partir intervenções em determinado grupo de sujeitos (professores, membros das equipes diretivas, técnicos das secretarias etc.). Realizam suas pesquisas objetivando sinalizar possibilidades / ou limitações para a formação continuada, segundo certos modelos, estratégias e/ou atividades de formação. A abrangência dessas propostas fica restrita às amostras de sujeitos constituídas para a pesquisa. Nessa categoria, agrupamos um total de 11 propostas.

3. Projetos Escolares para a Formação Continuada dos professores - São aquelas propostas elaboradas, adotadas e implementadas por iniciativa da própria escola, de seus professores e da equipe diretiva, sem vínculo com outras instâncias do sistema público. Normalmente, são elaboradas visando à reorganização ou reestruturação de algum setor ou práticas na instituição. São restritas ao número de professores da escola ou de uma parcela deles. Apenas uma proposta foi classificada nessa categoria.

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

As autoras Gama e Terrazzan (2007, p.p 15-16) chegam a duas formulações básicas sobre a formação continuada de professores no Brasil, a saber:

1. Quando as propostas são elaboradas por iniciativa das secretarias, coordenadorias e gerências regionais ou das próprias escolas, as principais ações realizadas são os cursos e as palestras, aproximando-se

do primeiro nível que favorece uma formação individual. Mesmo quando fazem referências aos grupos de trabalho/estudo, percebe-se que estão privilegiando uma formação “para a aquisição de diplomas”, onde o foco não está na construção de saberes e competências, mas sim, na aquisição de certificados (títulos) que atendam às exigências da progressão na carreira. Ou, ainda, uma formação fora do trabalho, onde o professor busca receitas prontas que possam ser transpostas quase que automaticamente para as suas salas de aula.

2. Quando as propostas de formação continuada são elaboradas por iniciativa de pesquisadores e de grupos de pesquisa, as ações aproximam-se do segundo nível de formação que ocorre em “Grupos de Trabalho”, objetivando a reflexão individual e coletiva sobre as práticas escolares e o estabelecimento de trocas e confronto entre os pares. Observamos que, nesses casos, existe uma maior preocupação com o detalhamento das ações, quase chegando a uma descrição das atividades desenvolvidas, no entanto, as informações ainda são vagas e pouco se consegue saber a dinâmica estabelecida entre formador e professores e entre os próprios professores nesses momentos. Podemos dizer, com algumas restrições, que essas propostas apresentam nuances da formação “centrada na instituição”, no entanto, ainda necessitando de avanços significativos para que possam ser classificadas nesse modelo.

Assim, as autoras concluem que “as propostas de formação continuada, independente das iniciativas e interesses que lhes deram origem, vêm acontecendo majoritariamente nas próprias escolas. Tanto no Brasil, como no exterior, a constatação básica é de que houve um deslocamento das ações formativas que antes aconteciam prioritariamente fora das escolas,

em eventos promovidos por outras instituições, para dentro do espaço escolar.” (Gama e Terrazzan, 2007, p. 14)

1.4. AMBIGUIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Silva (2006, p. 16),

ambiguidade é um fenômeno linguístico que permite que uma expressão possa ter várias interpretações válidas. Tal fenômeno pode apresentar-se de muitas formas, tem poder de mudar o entendimento de um texto, convertendo completamente seu sentido. Com tamanho poder, a ambiguidade causa problemas em textos cujo objetivo é de informar e esclarecer. Para resolver uma ambiguidade, é necessário conhecê-la de forma horizontal e vertical. Saber qual a largura e a profundidade do problema é fundamental para propor novas soluções.

Em seu trabalho dissertativo, intitulado “Ambiguidades da língua portuguesa: recorte classificatório para a elaboração de um modelo ontológico”, defendido em 2006, na Universidade de Brasília, Silva identifica três tipos de casos de ambiguidades com seus respectivos subtipos. Algumas delas são passíveis de ser resolvidas ou preservadas e permitem que se reconheça por quantos nomes uma mesma ambiguidade é conhecida.

Alguns autores, ao lidar com o discurso dos sujeitos da pesquisa, identificaram a presença de ambiguidades na compreensão do conceito de formação continuada de professores. Um exemplo disso é o trazido por Vieira e suas colaboradoras (2002), na obra “Ser professor: pistas na investigação”, quando, na Faculdade de Pedagogia do Ceará, empreende um denso projeto coletivo de pesquisa sobre o futuro do pedagogo e mostra, numa perspectiva quanti-qualitativa, os resultados do estudo.

Em tom provocativo, a autora abre um dos itens do capítulo três, chamado “Formação continuada – algo a dizer, mas...o quê?” e traz à baila que a maioria dos entrevistados, de maneira geral, pareciam ter algo a dizer em termos de atividades, que “apontam no sentido de processos dessa natureza”, no entanto, pairava nas respostas “certo desconhecimento” ou “uma visão um tanto superficial e episódica”. (p.81)

Na sequência de análise das falas dos informantes, as autoras vão apontando aspectos ambíguos que ora “negam a importância da formação continuada”, ora colocam seu “caráter supérfluo ou como algo que somente alguns precisam” (p.81). Além disso, o estudo revela que a noção que os sujeitos têm de formação continuada é “um tanto confusa” e “sem aplicação ao trabalho de ser professor”, ou não permitem perceber “um entendimento mínimo sobre a matéria”, ou, ainda, referem-se à “a ausência de atividades formação continuada na vida do professor” (p.82).

Diante desse quadro argumentativo, elas concluem afirmando que “os depoimentos evidenciam considerável desinformação sobre o sentido e o alcance da formação continuada na profissão professor. Talvez porque, na prática essa seja uma ausência que, de fato, se faz presente. Assim por inexistir, sua importância não chega a sequer ser registrada, o que, com certeza, é mais um elemento a ponderar em torno da precariedade das condições do ser professor” (p.83).

Outro pensamento sobre as ambiguidades foi trazido por Edgar Morin, o teórico da complexidade, numa visita ao SESC Pinheiros, em 2007. Em conversa com educadores, falou do excesso de informação a que estamos expostos e seus efeitos nem sempre benéficos. Morin expõe que existem, na atualidade, algumas regras sociais que precisam ser respeitadas para o mínimo de proteção contra a iminente “perda de sabedoria e conhecimento” que ela provoca. A segunda regra é a consciência acerca das ambiguidades e das ambivalências dos fatos, exemplificado da seguinte forma:

O desenvolvimento nos faz ganhar muitas coisas, mas também nos faz perder. Nós perdemos a antiga solidariedade, perdemos a grande família, aqueles laços entre os membros da grande família. Perdemos certo ritmo de vida, perdemos certa qualidade nos produtos, nos alimentos. Mas, por outro lado, ganhamos novos produtos, facilidades, melhorias na área dos transportes. Mas, o que é mais importante? Aquilo que ganhamos ou o que perdemos? (Morin, 2007, p.02)

Para o pesquisador, é preciso constatar as duas coisas e depois refletir, posto que “são processos que sempre têm dupla face”. Convém considerar se o que é mais importante é aquilo que se ganhamos ou o que se perde.

Um terceiro estudo que vem influenciando autores brasileiros sobre formação docente é o de Maurice Tardif. Em seu trabalho “Saberes docentes e formação profissional”, editado e com a revisão atualizada no Brasil em 2011, elabora oito ensaios distribuídos em duas partes, onde é levantada a problemática do saber docente. Ao longo dos textos ensaísticos, o autor alerta sobre algumas ideias presentes na sociedade que corroboram as concepções e as teorizações de saber, na perspectiva tradicional de relação teoria prática. Isso significa dizer que “o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou é portadora de um falso saber”. Tal interpretação provoca uma desvalorização dos docentes. “De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra, no campo dos saberes” (Tardif, 2011, p. 04).

Na tentativa de identificar e formalizar os saberes docentes presentes nas práticas, Tardif (2011) os divide em: “a) Saberes da formação profissional, que são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; b) Saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje, integrados nas universidades, sob a forma de

disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; c) Saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; e d) Os saberes experienciais ou práticos, que são os saberes baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, brotam da experiência individual e coletiva de saber fazer e saber ser”.

A segunda parte do livro de Tardif (2011) destaca, num dos itens principais, dos três que a compõem, “ambiguidades do saber docente”. Para o autor, na América do Norte, “as reformas referentes à formação dos professores e a profissão docente dominaram a última década.” Essas reformas foram intensas e custosas e, num balanço crítico, trouxeram problemas, dificuldades e obstáculos que se revelaram no modelo de formação que impede o saber dos professores.

A era de 1990, com o movimento de reformas, trouxe alguns objetivos ambiciosos “que foram retomados, em seguida, de diferentes maneiras, pela maioria das universidades americanas e canadenses que se empenharam nesse processo” (Tardif, 2011, p. 278).

A instituição da formação mais sólida intelectualmente,” através de uma formação universitária de alto nível e a pesquisa em Ciências da Educação, com edição dos repertórios de conhecimentos específicos ao ensino”, exigiu das Faculdades de Educação que tornassem “os programas de pesquisas mais eficazes e susceptíveis de oferecer aos futuros professores conhecimentos para aperfeiçoar sua prática”. Isso contrasta, na época, com a situação vigente nas escolas - professores sem qualificação legal ou abaixo dos padrões normalmente exigidos (Tardif, 2011, p.p 278-279).

A realização do objetivo acima resultaria na institucionalização de “uma verdadeira carreira no Magistério, a qual deveria comportar diferentes status e diferentes níveis de remuneração ligados ao desempenho dos professores, ao seu nível de formação.”

Concretamente, isso representaria a colocação da meritocracia, “fator contrário ao defendido tradicionalmente por sindicatos e associações de professores e ao modelo horizontal de carreira que prevalece no Magistério” (Tardif, 2011, p. 279).

1.5. MAPEAR A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Mapear ou construir mapas é uma atividade humana datada da antiguidade. A origem dos primeiros mapas é atribuída à pintura nas paredes feitas há cerca de 6.200 a.C, na Turquia. Noutras culturas ancestrais, também há registro de mapas, como a asteca, a esquimó e a mesopotâmica.

Há argumentos de que a origem etimológica é cartaginesa, significando toalha de mesa, posto que os navegadores e os negociantes, ao discutir sobre rotas, caminhos, localidades etc., em locais públicos, rabiscavam diretamente nas toalhas (*mappas*). Daí o surge o documento gráfico útil desde a antiguidade. Ao passar para a representação gráfica no papel, isto é, feita diretamente no papiro, os egípcios o denominaram de *Karte* (carta termo que designava a execução em folhas).

Bueno (2008 p.01) afirma que

os mapas são construídos segundo as concepções de realidade conhecidas por seu autor. (...). Para os medievais, a concepção da realidade ligada à representação compreendia o mundo real e o imaginário, o visível e o invisível, o concreto e o abstrato. (...) um mapa misturava o real e o imaginário era encarado como representação da verdade e da realidade”. Assim, o mapa ou carta pode ser considerado o material através do qual a comunicação se manifesta.

Diferentemente de alguns países que usam um dos termos, na língua portuguesa, encontram-se se os dois vocábulos. Mapa e carta coexistem e têm, praticamente, tudo em

comum. “Mas há certa tendência, no Brasil, em empregar o termo mapa quando se trata de documento mais simples ou mais diagramático. Ao contrário, o documento mais complexo, ou mais detalhado, tende à denominação de carta.”

Convém perceber que os mapas, como representações abstratas do mundo, são neutrais e devem ser interpretados cuidadosamente a fim de evitar distorções provocadas pelas projeções cartográficas. Nesse sentido, ao representar o globo terrestre, que é curvo num plano de um mapa, gerar coordenadas é uma tentativa de aproximar o conhecido do real.

Os objetos que se representam num mapa dependem do tipo de uso para o qual é elaborado. Na atualidade, o mapa pode ser: objeto didático, objeto de orientação, objeto estético ou de localização. Concorda-se com o pensamento de que “nada valeria desenhar mapas se não houvesse viajantes para percorrer (...) de nada valeria, também, se não tivesse quem os pudesse ver para então percorrê-los ou, vendo-os, não enxergassem a diversidade de possibilidades e caminhos, muitas vezes até não desenhados” (Monteiro, 2001 apud Santos, 2000).

Entendendo que, a formação continuada dos profissionais do magistério é um fenômeno recente e presente na microrregião de Guarabira, ainda em elaboração pelos sujeitos da pesquisa, o mapeamento aqui proposto assume a perspectiva de construção de caminhos e trajetórias visualizados ou não pelos envolvidos com a educação básica a partir de seus modos de compreensão.

Podendo figurar como um documento aberto a visão dos participantes pela abrangência dos olhares lançados a formação continuada no contexto local. Os elementos que comporão o mapa serão coletados das falas daqueles que nos municípios lidam com a formação continuada nas escolas públicas. A priori a teoria nos dá pistas e luzes que possibilitaram criar os cenários vividos e partilhados pelos informantes.

O mapa torna-se um elemento criado para possibilitar a expressão das compreensões dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada, num desenho que contemplará a existência de diversos elementos verbalizados e trazidos a público. Seus contornos, limites, tons, cores, linhas não podemos definir com antecedência. Estes nasceram e serão trazidos da percepção aguçada dos informantes sobre suas vivências, reflexões e compreensões.

1.6. DIRECIONAMENTO METODOLÓGICO

A proposta deste estudo é de mudar a cultura das pesquisas de sala de aula para que novos padrões interacionais e novas perspectivas sobre o que significa ensinar e aprender tenham lugar. Celani (2002 p. 28) reconhece que “é urgente mapear o Brasil, sem as divisões entre indivíduo e nação, como se um não implicasse necessariamente no outro”. É urgente olhar, “através da visão hegemônica (...), outro conjunto de possibilidades silenciadas que continuam cobrando cada vez mais a se realizar [...]. Essa polifonia precisa ser audível” e implica “transcender recortes empíricos ou identificações entre um sujeito e uma associação, sob o risco de perda da multiplicidade” (Linhares, 2000 p.p 79-144).

Entende-se que o mapeamento da formação continuada dos docentes, aqui proposto, poderá contribuir para a construção de uma nova epistemologia do *saber-fazer-poder* do professor da educação básica, que implica um “*aprender a ver*” (Monteiro, 2001), “o público culturalmente diversificado e trazido ao ambiente escolar” (Cf. Revista Nova Escola, S/D p. 43), num “aprendizado da leitura das imagens [não apenas] no sentido de que demandam, mas também que ajudem a construir um papel transformador e criativo [de] professores e estudantes enquanto leitores” críticos do cotidiano em suas múltiplas linguagens e tecnologias (Gouvêa e Martins, 2001), que percebem na invisibilidade dos modos de fazer (Alcântara, 2001) e que “lutam para não se esquecer da multiplicidade de histórias, de

objetivos, de sujeitos e de sentimentos que frequentam seus *espaços-tempos*” (Leite, 2001), que são elementos educativos.

Por considerar a necessidade de apreender o movimento do cotidiano, o *saber-fazer* dos docentes, nos espaços na/da escola pública de educação básica, elegeu-se a observação como método de trabalho aberto sem esquema predeterminado para dirigir o olhar para pontos fixados pelos pesquisadores, cuja intenção não é de comprovar uma hipótese tomada aprioristicamente. (Taveira, 2001 p.110).

Da experiência e da literatura consultada, destacam-se alguns pontos de importância para o desenvolvimento metodológico, a saber: que o cotidiano das escolas, como um espaço/tempo de produções/enredamentos de saberes, imaginações, projetos, artimanhas, representações e significados, é um “espaço/tempo de ações diversas no qual os pesquisadores estabelecem redes de relações com os que lá estão. Queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejemos ser, sempre acabamos por alterá-lo.” (Ferraço, 2001 p.93).

Isso significa que investigar o cotidiano, a partir do olhar, exige uma ampliação da lógica cartesiana, assumindo que a produção do saber envolve sentimentos, atitudes e sentidos outros. Nas palavras de Taveira (2001 p.109), é “necessário chegar à escola com os sentidos todos em alerta para (...) capta[ar] tudo aquilo que se oferece[r] a eles, desde sons, cheiros, desde luzes e outras cores até texturas”.

Monteiro (2001 p.28) refere que “ver não é somente olhar. O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. (...) Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las”. Ou seja, é necessário “olhar sem se acostumar com os limites físicos estabelecidos” (Alcântara, 2001 p.92).

Perrenoud (1999 p.166), ao tratar das verdadeiras competências na avaliação, informa que não é possível descartar “uma observação qualitativa dos fatos e gestos, palavras, raciocínios, hesitações, estratégias, decisões, caminhos do sujeito frente ao problema”.

Duas outras orientações metodológicas são ressaltadas quanto à observação do cotidiano. A primeira é referente aos espaços/tempos observados, que não devem estar restritos/confinados às salas de aula e aos horários de turmas específicas, mas abranger a riqueza de espaços da escola, tidos como ambientes de múltiplos aspectos. Nesse sentido, é importante “participar do cotidiano da escola em suas diferentes comemorações e festas, assim como do conselho de classe, reunião de professores/as, reflexão pedagógica, de planejamento etc.” (Candau p. 2000) É fundamental observar, nos mais variados espaços e tempos, “na entrada e saída do turno, na hora do lanche, no pátio, nos corredores, em sala de aula (Taveira, 2001 p.111) “ou no pátio da escola, mostrando-se a todos, duplas ou grupos alunos/alunas vão nos fazendo lembrar, nesses e em outros *espaços-tempos*, a vida que existe além da disciplina e na qual conhecimentos são trocados, tecidos , criados (...) para o *aprender e ensinar*” (Alves, 2001 p.24).

Para Valle (2000 p.109), “os espaços e tempos educativos são aqueles em que os homens constroem sua autonomia – individual, mas também, indissociavelmente, coletiva”. A segunda colocação, afirmada por vários pesquisadores, é o registro das informações. A escrita linear é insuficiente para apreender os elementos presentes no cotidiano. Sugere-se a utilização de meios imagéticos, simbólicos, as fotografias, os desenhos, os audiovisuais, dentre outros recursos da linguagem que permitem a apropriação de dimensões singulares das ações cotidianas.

Em relação à fotografia, Leite (2001, p.99) afirma que “muito mais do que as imagens do instante fotografado. Além do cenário, dos personagens e das leituras dos tempos e espaços aparentes, ela indica vínculos e relações presentes nos textos imagéticos e revela

também a intenção do fotógrafo e até, quem sabe seus desejos, suas características, suas artes de fazer e de ser. (...) Falam de momentos instáveis e de localizações pontuais da cartografia do cotidiano fotografado.”

De acordo com Sgarbi (2001, p.121),

as imagens despertam emoções e lembranças; outras vezes, as emoções e as lembranças tecem imagens que se harmonizam em histórias cotidianas de vidas inteiras, em narrativas que mostram e escondem fatos, pessoas, situações. A imagem fotográfica tem mostrado de maneira muito interessante a construção de algumas dessas narrativas.

As produções individuais de criação dos sujeitos no cotidiano escolar são meios de recuperar os fragmentos da memória, dos sujeitos-personagens que, às vezes, podem fazer a diferença no registro histórico. Dessa forma, estima-se a recuperação de documentos escritos diversos, tais como: documentação oficial: atas de reunião, grades curriculares, diários de classe, planos de aula, livro didático, exercícios escolares, avaliações.

Há que se ter em mente também que o saber não é algo pré-fabricado. “Cada um deve reconstruí-lo.” (Saint-Onge, 1999, p.214). Não se admite mais uma corporificação do saber que distinga aqueles que ensinam dos que aprendem, seja passiva ou ativa, isto é, a corporeidade do saber é própria da ação humana no mundo (Freire, 2001).

Ampliar a visão dinâmica de cultura, segundo Fourquin (1993 p.167), significaria considerar a escola “um ‘mundo social’, que tem suas características e vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E essa ‘cultura da escola’ (no sentido em que se pode também falar da cultura da oficina ou cultura da prisão) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar, que pode se definir como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que são, selecionados, organizados,

normalizados', 'rotinizado', sob efeito de imperativos de didatização”(apud Candau, 2000a, p.67). Convém, também, relativizar a capacidade de linguagem, pois nem todas juntas dão conta de expressar as compreensões da vida (Sgarbi, 2001 p.122).

Segundo Leite (2001 p.112), o “desafio é conseguir ouvir, nos relatos dos praticantes, o que escapa ao olhar hegemônico, o que traduz o cheiro e o sabor da vida cotidiana e sentir o quanto o simbólico existe em toda representação, seja por imagens, por palavras escritas ou contadas”. Para tanto, pensamos em construir entrevistas como instrumentos de coleta auxiliares da observação e do material documental escrito e simbólico. A opção, provavelmente, recairá sobre a técnica de entrevista semiestruturada, devido ao seu caráter de flexibilidade e a sua capacidade de aguçar a compreensão de pontos selecionados do cotidiano para um diálogo com os participantes.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção trata da metodologia do trabalho de investigação. Inicialmente, foi definida a área geográfica onde se levantaram as informações e os dados sobre a formação continuada de professores, isto é, a microrregião de Guarabira. Logo em seguida, apresentam-se os informantes, tecendo considerações sobre o perfil deles. Por fim, apresentam-se as ferramentas e os procedimentos adotados para levar a cabo os objetivos pretendidos.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

Em meados do ano de 2001, após a contratação de docentes para o quadro de professores efetivos da Universidade Estadual da Paraíba, o número de projetos de pesquisa e extensão aumentou. Percebeu-se que os cursos despertavam o interesse da comunidade e, prontamente, esgotavam-se as vagas. Algumas vezes, era necessário expandir a quantidade prevista. Era o início da formação continuada em nível acadêmico, com a participação e a responsabilidade direta de docentes da universidade. Começa-se, então, um período diferente de propostas de intervenção na educação básica através da formação docente. No entanto, naquele momento, não se tinha a clareza da necessidade de acompanhamento dos formandos, tampouco, de termos conhecimento do desenvolvimento dos egressos dos cursos, em seus locais de residência e de trabalho.

Passada mais de uma década do início desses eventos formativos, questiona-se: Como estaria a formação continuada de professores na Microrregião de Guarabira? O que vem ocorrendo com a formação continuada desses professores? Quais ações, programas, projetos,

cursos e eventos vêm ocorrendo no âmbito dos municípios? Como os professores vêm se envolvendo nesses processos formativos? Como as escolas públicas municipais compreendem e implantam a formação continuada de professores?

Admitindo as elaborações teóricas de que a formação continuada é um fenômeno recente, em construção, de importância mundial e que, inscrita em nosso tempo, comporta entendimentos diversos pela sua polissemia, lançou-se como problema de pesquisa o seguinte: Se a formação continuada dos profissionais da Educação é recente, atual e polissêmica, quais entendimentos expressos nos modos de compreensão dos sujeitos sobre formação continuada permitem potencializar os trabalhos de formação docente empreendidos na universidade?

O objetivo geral do trabalho foi de conhecer os modos de compreensão e de ação sobre formação continuada dos profissionais da escola pública na Microrregião de Guarabira. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Configurar o perfil dos profissionais de Educação que participam da formação continuada, na microrregião de Guarabira, e se envolvem com ela;
- Identificar as propostas, as ações, os projetos e os programas de formação continuada, partindo dos modos de compreensão dos sujeitos da pesquisa;
- Elencar os eventos colocados em ação pelas Secretarias de Educação e direção de escolas no entorno dos municípios que compõem a microrregião de Guarabira;
- Conhecer os caminhos da formação continuada empreendidos na trajetória dos profissionais da Educação no período em estudo.

A metodologia foi de cunho qualitativo, tipo descritivo e desenho não experimental. Como ferramentas para coleta dos dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas aplicadas a

professores, diretores, secretários de Educação e estudantes da educação básica na Microrregião de Guarabira.

2.2 CATEGORIAS DE ANÁLISES

Para conhecer os modos como os profissionais da educação compreendem a formação continuada, foram consideradas algumas variáveis já tratadas em outros estudos sobre esse fenômeno. Inicialmente, por se tratar da perspectiva de formação docente acadêmica, é necessário ter acesso aos dados da formação inicial, entendida como toda a formação do indivíduo anterior à formação de nível superior. Nesse sentido, a formação continuada tem uma relação de decorrência da formação inicial, posterior a ela, no processo de formação docente. Alguns estudos têm comprovado que a presença majoritária de mulheres no Magistério traz para as práticas pedagógicas uma configuração próxima ao perfil da formadora. Assim, a feminização do Magistério é concebida como condição de interferência no entendimento da formação continuada. Portanto, a variável sexo tem marca de referência neste estudo.

Outro aspecto que foi considerado na definição das variáveis foi o tempo de atuação no Magistério. Alguns autores constataram que esse tempo de vivência profissional passa por fases que interferem na compreensão dos docentes, expressando diferentes entendimentos. Por se trabalhar com os profissionais da área de Educação, a existência de diferentes funções ou cargo foi registrada como variável que poderá interferir na compreensão e nas proposituras sobre formação continuada.

2.3 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

O enfoque da investigação é o qualitativo, posto que se “busca obtener información de sujetos, comunidades, contextos, variables o situaciones em profundidad, en las *palabras, definiciones o términos* de los sujetos en su contexto” (Hernandez Sampieri et.al 2006 p. 06).

Nesse sentido, o termo qualitativo

implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito com perspicácia e competência científicas, os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2008, p.29).

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de se compreender detalhadamente os significados e as características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (Richardson, 1999). No enfoque qualitativo, o pesquisador

supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais (...) que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam ou fazem (Idem, 2008, p.28).

Esta pesquisa é descritiva por observar, registrar, caracterizar e descrever o objeto estudado sem manipulá-lo. Segundo Hernández Sampieri (2006), a abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações e por ser um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Finalmente, a pesquisa tem desenho não experimental, porque trata de um estudo em que não manipula de forma intencional a variável independente para depois analisá-la. Como

ressalta Hernandez Sampieri et.al (2010, p. 224), “em um estudo não-experimental não se constrói uma situação, mas se observam situações já existentes, não provocadas intencionalmente pelo observador”.

2.4 DELIMITAÇÃO GEOGRÁFICA E TEMPO DO ESTUDO

A Microrregião de Guarabira está “localizada, em grande parte, na depressão sublitorânea e abrange áreas do Piemonte da Borborema (...). Caracteriza-se pela importância de uma policultura fortemente diversificada e pela pecuária melhorada de grande porte voltada para o corte” (Moreira, 1988 p.03). É composta pelos seguintes municípios: Alagoinha, Araçagi, Belém, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Guarabira, Lagoa de Dentro, Mulungu, Pilõesinhos, Piraquituba e Serra da RAIZ.

MAPA N°01: Regionalização da Paraíba, mesorregião, microrregião e principais municípios - IBGE, 2005-2006



Criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e utilizada para fins estatísticos, a microrregião de Guarabira não é uma entidade administrativa e situa-se na região do agreste paraibano (uma das quatro divisões do estado da Paraíba). É “fortemente individualizada (...) quer pela diversidade das condições naturais, quer pela diversidade da organização da produção e pela forte concentração da população (a mais alta do Estado)” (*ibidem*, p.38).

Mapa Nº 02: Localização dos Campi da Universidade Estadual da Paraíba - 2011



Fonte: Site do Diretório Acadêmico de História, UEPB\CH.

Construído na cidade de Guarabira, o Centro de Humanidades, da Universidade Estadual da Paraíba, data de 1979. Atualmente, funciona com os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História e Geografia, além do Bacharelado em Direito e da pós-graduação, com Especialização em Literatura e interculturalidade afro-brasileira, Ensino de Língua e Linguística, História Cultural e Geografia e Território: planejamento urbano, rural e ambiental, e tem dois Mestrados aprovados em via de implantação na área de Letras e de História.

- **História dos municípios**

A história dos municípios, mostrada pelos dados do IBGE, permite-nos entender o cenário da microrregião de Guarabira. A origem das cidades é diversa. Algumas sequer têm fontes de registro e são atribuídas a relatos lendários, como é o caso de Lagoa de Dentro, cujo nome vem da lagoa encontrada por caçadores de porcos, distante e com água de boa potabilidade, assim como a cidade de Belém onde, nos primeiros momentos da povoação, surgiram vários distúrbios, e os frades atribuíram, a pedido dos habitantes, um nome.

Outras cidades receberam o nome devido à presença de algum objeto ou característica própria da região. Nesse sentido, o nome de Pilõezinhos deriva dos pequenos pilões de barro utilizados pelos colonizadores; Araçagi, nome de origem indígena, significa terra dos araçás (planta frutífera abundante das margens do rio local); Pirpirituba, que significa onde nasce o junco, em face da abundância dessa ciperácea na região; Serra da Raiz, nome que vem de uma raiz com propriedades medicinais, encontrada na localidade e usada no passado pelos silvícolas; Mulungu, árvore abundante da região; Alagoinha, nome atribuído após a construção de uma casa, em 1864, às margens de uma lagoa; Guarabira, de origem tupi, significa “morada das garças”, e Duas Estradas se deve ao cruzamento da rodovia com a linha férrea.

Uma das mais antigas povoações do estado da Paraíba, um dos primeiros aldeamentos da capitania Paraíba, o de Copaoba, compreende, atualmente, os municípios de Serra da Raiz, Belém, Caiçara, Duas Estradas e Sertãozinho. Além disso, o município de Alagoinha, por volta do Século XVI, foi ponto de passagem de contrabandistas franceses, à procura do ouro da Serra da Copaoba, região habitada por potiguaras, e o município de Guarabira, por estar situado em território indígena. O local do litoral até onde é considerado seu território atualmente foi percorrido por franceses e holandeses, em busca do suposto ouro.

Houve combates na região entre os franceses, que se aliaram aos indígenas contra os portugueses colonizadores da capitania. Por volta de 1592, os potiguara foram expulsos pelo governador Feliciano Coelho de Carvalho.

- **A educação nos municípios**

A formação continuada dos profissionais do Magistério é um fenômeno inscrito na área da Educação. Com o intuito de configurar a educação nos vários municípios da microrregião de Guarabira, recolhemos os dados fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no item ‘cidades’, datado do último levantamento realizado em 2010. O quadro abaixo revela o aspecto quantitativo e define os elementos necessários ao entendimento do setor da Educação por cidades, docentes, matrículas e escolas.

QUADRO Nº 01: A EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE
GUARABIRA SEGUNDO O IBGE - 2010

MUNICÍPIO	QTD DE DOCENTES		QTD DE MATRÍCULAS		QTD DE ESCOLAS	
	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICO	PRIVADO
ALAGOINHA	209	17	3.854	248	37	04
ARAÇAGI	269	17	4.157	196	70	04
BÉLEM	210	22	3.726	314	41	04
CAIÇARA	105	23	1.807	201	34	06
CUITEGI	108	00	1.901	00	29	00
DUAS ESTRADAS	57	06	1.097	62	13	02
GUARABIRA	556	247	12.081	4.724	81	41
LAGOA DE DENTRO	135	06	1.891	99	28	02
MULUNGU	130	00	2.259	00	47	00
PILÕEZINHOS	84	02	1.484	21	26	02
PIRPIRITUBA	138	22	2.419	297	28	06
SERRA DA RAIZ	64	00	674	00	17	00
TOTAL	2.065	362	37.350	6.162	479	71

Fonte: IBGE, 2010.

Observando os dados da Educação nos municípios que compõem a microrregião de Guarabira, no quadro acima, notamos que o setor público registra os maiores números. Em alguns lugares, não há ensino privado, principalmente nos menores municípios de área geográfica e população, conforme se depreende do quadro abaixo.

QUADRO Nº 02: CONFIGURAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA, POR ÁREA GEOGRÁFICA E POPULAÇÃO – IBGE, 2010

MUNICÍPIO	ÁREA GEOGRÁFICA	POPULAÇÃO
ALAGOINHA	96,980	13.576
ARAÇAGI	231,115	17.224
BÉLEM	100,153	17.093
CAIÇARA	127,914	7.220
CUITEGI	39,302	6.889
DUAS ESTRADAS	26,262	3.638
GUARABIRA	165,744	55.326
LAGOA DE DENTRO	84,508	7.370
MULUNGU	195,314	9.469
PILÕEZINHOS	43,901	5.155
PIRPIRITUBA	79,844	10.326
SERRA DA RAIZ	29,082	3.204

Fonte: IBGE, 2010.

Outros dados importantes para configurar a formação continuada na microrregião são apresentados no quadro abaixo, com informações do IBGE de 2006, quando faz o perfil dos municípios em termos de educação e, logo em seguida, através do levantamento de campo, atualizamos (2010) ou tecemos uma explicação para algumas informações apresentadas e de interesse no atual trabalho.

QUADRO Nº 03: EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE
 GUARABIRA: PROJETOS, PROGRAMAS, AÇÕES, CAPACITAÇÃO E
 CONTRATAÇÃO DOCENTE – IBGE, 2006.

MUNICÍPIO	PROJETOS, PROGRAMAS E AÇÕES	CAPACITAÇÃO DO DOCENTE	CONTRATAÇÃO DOCENTE
ALAGOINHA	SIM	NÃO	NÃO
ARAÇAGI	NÃO	SIM	NÃO
BELÉM	SIM	SIM	NÃO
CAIÇARA	NÃO	SIM	NÃO
CUITEGI	NÃO	SIM	NÃO
DUAS ESTRADAS	NÃO	SIM	NÃO
GUARABIRA	NÃO	SIM	NÃO
LAGOA DE DENTRO	SIM	SIM	NÃO
MULUNGU	NÃO	SIM	SIM
PILÔEZINHOS	SIM	SIM	NÃO
PIRPIRITUBA	SIM	SIM	NÃO
SERRA DA RAIZ	NÃO	SIM	NÃO

Fonte: IBGE, 2010.

Notou-se que a maioria dos municípios não têm projetos, programas ou ações na área da Educação (n. 07). Além disso, esse e outros municípios, que perfazem a quase totalidade da microrregião, oferecem capacitação docente e não vêm contratando professores nos últimos anos (exceção para Alagoinha e Mulungu, respectivamente).

Buscando entender esses dados dos levantamos no IBGE e *in loco*, percebeu-se que alguns municípios desenvolviam a capacitação docente de variadas formas, inclusive entendendo-a como formação continuada. Esse aspecto será visto mais detalhadamente nas partes seguintes. Isso não significa elaborar programas, projetos e ações na área da Educação com registro significativo pelos gestores. Muito dos eventos passam despercebidos, sem sistematização, não configuram como espaços de formação docente visualizados nos locais onde ocorrem, tampouco apontam alguma iniciativa do poder local de oferecer algo diferente

do implementado geralmente pelo investimento do MEC ou noutros municípios, a exemplo da capital do Estado.

Ressalte-se, porém, que o quantitativo de contratação de profissionais da Educação vem oscilando ao longo das últimas décadas e, em alguns momentos, até chegou a alcançar o número máximo permitido pela lei de responsabilidade administrativa. Isso é demonstrado no quadro de pessoal da administração pública, com detalhes no item de mesmo nome, nesta parte do trabalho.

Considerando a contratação dos gestores da Educação, como secretários da Educação do município, verificamos que a maioria - dois terços - pertencente à administração pública (n.08). Esses, geralmente, são professores afastados da sala de aula para exercício das funções e atribuições de secretários da Educação, sob licença para um tempo de atividades administrativas no setor, conforme mostra o quadro abaixo:

QUADRO Nº 04: TIPO DE CONTRATAÇÃO DOS SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO
NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DA PARAÍBA - IBGE – 2010

MUNICÍPIO	SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO	
	PERTENCENTE	NÃO PERTENCENTE
ALAGOINHA	X	
ARAÇAGI	X	
BÉLEM	X	
CAIÇARA	X	
CUITEGI	X	
DUAS ESTRADAS		X
GUARABIRA		X
LAGOA DE DENTRO		X
MULUNGU	X	
PILÔEZINHOS		X
PIRPIRITUBA	X	
SERRA DA RAIZ	X	
TOTAL	08	04

Fonte: IBGE, 2010.

Esses gestores também apresentam experiência profissional na área da Educação. Alguns, oriundos da sala de aula, mantêm o trabalho em escola pública; outros apresentam a disponibilidade exclusiva aos trabalhos da Secretaria. O fato é que a quase totalidade, conforme visualizamos no quadro abaixo, tem experiência profissional na área da Educação.

**QUADRO Nº 05: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS SECRETÁRIOS DE
EDUCAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010**

MUNICÍPIO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	
	SIM	NÃO
ALAGOINHA	X	
ARAÇAGI	X	
BÉLEM	X	
CAIÇARA	X	
CUITEGI	X	
DUAS ESTRADAS	X	
GUARABIRA	X	
LAGOA DE DENTRO	X	
MULUNGU	X	
PILÔEZINHOS		X
PIRPIRITUBA	X	
SERRA DA RAIZ	X	
TOTAL	11	01

Fonte: IBGE, 2010.

Em se tratando de docentes, os dados sobre contratação e formação acadêmica, muitas vezes, foram silenciados. Sabemos da existência de professor leigo, na região investigada, mas nos levantamentos que foram feitos na Secretaria nenhum número foi repassado. Apenas afirmaram que estavam em sala de aula e participavam da formação continuada apenas os efetivos e com formação docente suficiente. Esse fato fez com que fosse necessário ampliar o tempo de levantamento dos dados, porquanto a formação continuada é entendida como aquela que ocorre depois da primeira formação docente, segundo as várias falas aqui analisadas.

- **Gestão pública: o quadro de pessoal das administrações nos municípios**

Em relação ao período de 2001 a 2009, considerando as informações fornecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, percebe-se que, inicialmente, a maioria dos municípios da microrregião de Guarabira apresenta uma redução do quadro de pessoal da administração direta.

QUADRO Nº 06: QUADRO DE PESSOAL DOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE

GUARABIRA - 2010

MUNICÍPIO	ADMINISTRAÇÃO													
	DIRETA							INDIRETA						
	2001	2002	2004	2005	2006	2008	2009	2001	2002	2004	2005	2006	2008	2009
ALAGOINHA	502	486	505	612	531	605	519	05	07	13	26	23	32	20
ARAÇAGI	650	809	964	954	1029	951	1056	00	00	00	00	00	00	00
BÉLEM	604	627	442	566	697	804	833	59	48	04	03	03	02	03
CAIÇARA	420	400	404	380	372	385	416	00	00	00	00	00	00	00
CUITEGI	256	251	296	326	295	321	344	00	03	05	06	06	06	06
DUAS ESTRADAS	265	154	216	254	298	272	234	00	00	00	00	00	00	00
GUARABIRA	1156	1269	1288	1462	1893	1647	1634	00	00	04	08	03	06	06
LAGOA DE DENTRO	286	288	339	399	415	414	483	00	00	00	00	00	00	00
MULUNGU	385	442	455	457	516	395	485	00	00	00	00	00	00	00
PILÔEZINHOS	299	253	253	265	289	294	299	02	03	02	02	02	02	02
PIRPIRITUBA	465	455	451	387	356	398	458	00	00	03	03	03	03	04
SERRA DA RAIZ	239	208	250	263	260	215	266	00	00	00	00	00	00	00
TOTAL														

Fonte: IBGE, 2010.

Contudo, a partir do ano de 2002, esse nível da administração pública foi ampliado e passou a ser superior aos cortes de pessoal realizados. O aumento de pessoal se tornou mais forte nos períodos de 2004 e 2009. Em 2006, o acréscimo foi superior a 58%, representando a manutenção da ampliação em cinco dos municípios que a instituíram em 2001. Além disso, outros dois municípios passaram a usar da mesma lógica.

Logo em seguida, em 2008, o número de ampliação e de redução foi equivalente, o que significou a entrada de um município na primeira lógica. Mas, em 2009, 9 ou 75%, dos municípios têm a expansão da administração direta pelo quadro de pessoal. Isso significa que quatro municípios mantiveram a ampliação ao longo do período, que o procedimento inicial foi revertido em cinco das sete cidades que a empreenderam em 2001, e que as maiores expressões da expansão são oriundas dos municípios de Guarabira e Araçagi. Diante disso, verifica-se que a ampliação da administração direta pelo aumento de pessoal é uma tendência instaurada pelos governantes, com o aumento dos contratos na esfera pública.

A redução de pessoal colocada até 2009 pelas oscilações registradas no quadro de pessoal apresentou-se como um mecanismo que não conseguiu suplantar as sucessivas ampliações, porque o número inicial é igual ou inferior ao longo do período, ou seja, não resulta numa diminuição do número final de contratados pelo poder público. Pode-se afirmar que se muda o governante, mas não se muda a forma de governar. A expansão das contratações, no setor público, vem se constituindo uma das principais atividades econômicas desenvolvidas nas cidades.

2.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Neste trabalho, há várias unidades de análise. A primeira diz respeito aos profissionais da Educação que, após a formação inicial e em exercício do Magistério aceitaram participar como informantes da pesquisa. A segunda é o contexto da microrregião que comporta a história de formação dos municípios, o perfil dos profissionais, a configuração da educação básica e da gestão pública, levantados com base em documentos oficiais. A terceira é particular à realização da formação continuada nos municípios através de projetos, ações e programas, como eventos voltados para a formação docente e promovidos pelos envolvidos com a educação básica, que sejam citados pelos sujeitos da pesquisa.

Por se tratar de um estudo qualitativo, a amostra recaiu sobre uma unidade de análise ou um grupo de pessoas, contextos, eventos, fatos, comunidades etc., sem, necessariamente, ser representativo do universo que a representa ou seja foi de tipo não probabilística (Hernandez Sampieri et.al, 2006). Inicialmente, foi estabelecido que os espaços escolares fossem selecionados pela referência da população ou comunidade, partindo da indicação feita pelo entorno. Nas cidades, ouviu-se a indicação de moradores, transeuntes e das Secretarias de Educação dos municípios para eleger os espaços da pesquisa. O quadro 1 apresenta as escolas campo de pesquisa por município:

QUADRO Nº 07: ESCOLAS CAMPO DE PESQUISA POR MUNICÍPIO - 2010.

Escola	Município
Alagoinha	Escola Municipal Carlos Martins Beltrão
	Escola Municipal Severino Flavino Cavalcante
Belém	EMEF Anita de Melo Barbosa de Lima
Caiçara	Escola Municipal Maria Eudésia de Carvalho
Cuitegi	Escola Municipal Emílio Madruga
	Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel
	Escola Maria Monteiro da França
Duas Estradas	EMEF Maria Dutra
Guarabira	Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho
	Grupo Escolar Maria Eulália Cantalice
Lagoa de Dentro	EMEF Alfredo Chaves
Mulungu	Centro Educacional Epaminodas Torres de Aquino
Pirpirituba	EMEF Deputado Humberto Lucena
Pilõesinhos	EMEF PE Geraldo da Silva Pinto
Serra da RAIZ	EMEF João Nepumuceno de Oliveira

Fonte: Levantamento de campo, 2009-2010.

Os informantes da pesquisa, por município e grupo, são apresentados no quadro abaixo:

QUADRO Nº 08: INFORMANTES DA PESQUISA POR MUNICÍPIO DA
MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - PARAÍBA - 2010.

Município	Informantes	Quantidade
Alagoinha	Diretora de Escola	02
	Professores	08
Araçagi	Secretário de Educação	01
	Diretora de Escola	01
	Professores	06
Belém	Secretária de Educação	01
	Professores	06
	Estudantes	04
Caiçara	Professores	03
Cuitegi	Secretária de Educação	01
	Diretor de Escola	01
	Coordenadora	01
	Professores	08
Guarabira	Diretora de Escola	01
	Coordenadora	01
	Professores	03
	Estudantes	19
Duas Estradas	Secretária de Educação	01
	Professores	01
Lagoa de Dentro	Secretária de Educação	01
	Diretor de Escola	02
	Professores	04
Mulungu	Secretária de Educação	01
	Diretora de Escola	01
	Professores	06
	Estudantes	12
Pilõezinhos	Secretária de Educação	01
	Diretora de Escola	01
	Coordenadora	01
	Professores	09
	Estudantes	19
Pirpirituba	Secretária de Educação	01
	Diretora de Escola	01
	Professores	04
Serra da Raiz	Secretário de Educação	01
	Diretora de Escola	02
	Professores	02
	TOTAL	138

Fonte: Levantamento de campo, 2009-2010.

Em respeito aos princípios éticos estabelecidos desde a Convenção de Norumberge, afirmados pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, além daqueles

estabelecidos para pesquisas sociais, decidiu-se pelo uso do consentimento do informante da pesquisa em particular, considerando sua preservação com a garantia do anonimato sempre que ocorresse em risco superior aos benefícios advindos da participação no estudo, com a liberdade de desistir em qualquer etapa, sem necessidade de explicações, além de assegurar que as opiniões emitidas não poderiam ser usadas para o constrangimento ou por meio que permitisse a manipulação da informação pelo pesquisador.

As escolas indicadas foram da rede ou sistema público municipal de ensino, responsável pela educação básica - primeira ou segunda fase. Situadas na área urbana das cidades, são as únicas em alguns municípios e construídas junto das Secretarias de Educação, como prédio anexo ou vizinho, de médio porte e, geralmente, apresentam os melhores índices de desenvolvimento da educação básica¹ (Cf. Ministério de Educação do Brasil, IDEB, 2009).

QUADRO Nº 09: ÍNDICE DO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ESCOLA NOS MUNICÍPIOS DA MICRORREGIÃO DE GUABIRA - 2010

Escola	Município	IDEB	
		2009	2011
Alagoinha	Escola Municipal Carlos Martins Beltrão	2.6	*
	Escola Municipal Severino Flavino Cavalcante	4.1	3.9
Belém	EMEF Anita de Melo Barbosa de Lima	2.9	2.8
Caiçara	Escola Municipal Maria Eudésia de Carvalho	3.1	3.8
Cuitegi	Escola Municipal Emílio Madruga	*	*
	Escola Municipal Carolina de Farias Pimentel	*	*
	Escola Maria Monteiro da França	*	*
Duas Estradas	EMEF Professora Maria Dutra	3.1	3.0
Guarabira	Centro Educacional Raul de Freitas Mousinho	4.0	3.3
	Grupo Escolar Maria Eulália Cantalice	3.1	3.4
Lagoa de Dentro	EMEF Alfredo Chaves	3.4	3.5
Mulungu	Centro Educacional Epaminodas Torres de Aquino	3.3	3.4
Pirpirituba	EMEF Deputado Humberto Lucena	3.4	2.9
Pilõesinhos	EMEF PE Geraldo da Silva Pinto	3.5	3.4
Serra da RAIZ	EMEF João Nepumuceno de Oliveira	2.9	2.7

Fonte: INEP, 2009 e 2011.

Nota: * Não apresentou IDEB.

2.6 COLETA DOS DADOS

Posteriormente à leitura de vários documentos impressos e *on line*, livros, revistas, teses e artigos divulgados em cd ROM, sobre formação continuada, elaborou-se um instrumento de coleta das informações primárias, que foi aplicado aos secretários de Educação, aos diretores de escola, aos professores e aos estudantes, nas cidades da Microrregião de Guarabira. Por meio desse instrumento - composto de questões fechadas e abertas - foram solicitadas as seguintes informações: identificação da pesquisa, pedido de aceite para participar do estudo e dados básicos de identificação (demográficos: sexo e idade – essas duas variáveis podem interferir nas práticas docentes, em aspectos como – a feminização¹ da profissão docente e a entrada no Magistério no início de carreira e pela experiência prática². Este último figura historicamente no Nordeste brasileiro, sobretudo na zona rural). A segunda parte do instrumento de coleta foi organizada em dois blocos de questões que trataram das opiniões e das participações na formação continuada de professores. A quantidade de perguntas e a linguagem empregada foram modificadas para tentar atingir os informantes principalmente os estudantes.

Buscaram-se os contornos da formação continuada de professores na microrregião de Guarabira, iniciando pelas questões que tinham um grau menor de exigência do informante, com a intenção de estimular os sujeitos da pesquisa a refletirem sobre a formação continuada e expor seu ponto de vista. Nesse sentido, os questionamentos foram centrados no ser do

¹ A feminização do Magistério é discutida no processo de formação docente. Os sentidos para a expressão são variados. Neste trabalho, consideramos a feminização e as práticas de formação continuada, destacando a presença feminina nas salas de aula e na gestão de unidades educativas como escolas e Secretarias de Educação de alguns municípios da Microrregião de Guarabira. As referências básicas são Werle (2005) e Rabelo, Martins e Aveiro (2011).

² O Magistério da educação básica apresentou, historicamente, o fenômeno do professor leigo em sala de aula. Na região nordestina, os números constituíram marcas de caracterização dos docentes. A formação inicial em nível superior ainda é polêmica e não universalizada. Assim, a formação continuada de professores pode assumir inapropriadamente o caráter de primeira e mais importante formação docente, dispensando a formação em nível superior, com a configuração de cursos rápidos, aligeirados, esporádicos, sem continuidade e com pouca ou nenhuma relação com as necessidades formativas dos professores.

professor, a saber: Da compreensão da formação continuada - 1º. O que é a formação continuada de professores para os envolvidos com a educação básica nos municípios que compõem a Microrregião de Guarabira (secretários, diretores, professores e estudantes)? 2º. Os professores conseguem mostrar a sua formação continuada? 3º. Os estudantes percebem a formação continuada dos professores? Em caso positivo, 4º. Como os estudantes percebem a formação continuada de seus professores? Sobre a participação na formação continuada, as questões foram: a) Qual(is) ação(ões) foi(ram) realizada(s) pela Secretaria de Educação em relação à formação continuada de professores em seu município? b) Qual(is) foi(ram) a(s) ação(ões) da direção da escola em relação à formação continuada dos professores? c) Você participa(ou) de cursos, eventos, programas e/ou projetos de formação continuada de professores? Em caso afirmativo, responda: Quando? Onde? d) Como você avalia a formação continuada de professores em seu município? Por quê? As questões foram inseridas nos questionários e configuraram também nas entrevistas (Anexos 01, 02, 03 e 04).

Ao iniciar a coleta de informações, fez-se contato com os prováveis informantes, que se mostraram receptivos, e apresentou-se a intenção de pesquisa. Ouviram-se moradores e buscaram-se informações sobre a microrregião. Para isso, foram elencados dados referentes ao seu histórico, aos índices de desenvolvimento humano e à educação básica, além dos números relativos à educação disponibilizados pelo IBGE e pelas Secretarias de Educação - professores, estudantes e escolas.

A pré-testagem indicou que era preciso mudar algumas questões formuladas no instrumento e eliminar aquelas cuja formulação levava a interpretações dúbias e à inexistência de interação entre os professores e os demais envolvidos com a educação básica. A validação do instrumento foi realizada no final de 2009, depois de ser aplicado em cinco municípios (Cuitegi, Araçagi, Caiçara, Belém e Pilõezinhos) e de consulta com doutores especialistas da área. A ida aos municípios para a aplicação do instrumento foi aleatória.

Foram feitos 100 questionários para estudantes, 50, para docentes, 10 para diretores, e cinco, para secretários de Educação. Os questionários para estudantes foram os que menos apresentaram respostas devido a fatores internos às escolas (período de avaliações, comemorações, opinião do gestor escolar sobre o desconhecimento estudantil acerca do objeto da pesquisa, o que dificultou a entrega direta, pelo pesquisador, ou indireta, pelos profissionais da escola do instrumento disponibilizado). Os questionários finais aplicados nas entrevistas inseri-se nos anexos.

2.7 PROCEDIMENTO DA COLETA DOS DADOS

Os dados utilizados na pesquisa foram extraídos, primeiramente, da revisão da literatura, com as fontes primárias colhidas em bibliotecas públicas, pessoal e material de estudo em site de reconhecimento oficial. Além disso, fez-se um levantamento de informações no Sindicato dos Professores da Região do Brejo, onde se buscava entender a formação continuada nos novos planos de cargo, carreira e remuneração do Magistério Público. Lá se cederam quatro documentos que tratavam da regulamentação nos municípios de Caiçara, Belém, Lagoa de Dentro e Pirpirituba. Algumas Secretarias também foram entregues prontamente cópias aprovadas - Serra da Raiz, Pilõezinhos, Duas Estradas e Alagoinha. Noutras, nós recebe-se da Câmara municipal (Guarabira); no Sindicato, Araçagi e Lagoa de Dentro; das demais, aguardamos a entrega, porém sem resultado.

A atualização dos dados permitiu que se visualizasse a regulamentação da valorização do Magistério, a partir de 2009, foi alterada com a elaboração, a aprovação e a execução dos Planos de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério (PCCR)³ nos municípios de

³ Os PCCR são documentos oficiais que disciplinam, no âmbito do município, a carreira docente, tecendo regulamentação sobre o trabalho pedagógico realizado nas escolas e em programas educativos. Dispõem da qualificação, capacitação e formação continuada dos profissionais da Educação e estabelecem a progressão no

Araçagi, Caiçara, Cuitegi, Guarabira, Lagoa de Dentro e Pirpirituba. Outras fontes secundárias foram os materiais impressos para a realização de alguns programas e cursos cedidos por coordenadores e informações disponibilizadas através da internet sobre formação continuada de professores nos municípios da microrregião⁴.

Das leituras feitas, foram confeccionados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados para os secretários de Educação, professores, diretores e estudantes da educação básica de escolas públicas. Os questionários elaborados e testados previamente foram aplicados com o consentimento dos participantes, geralmente entregues em seus locais de trabalho ou de estudo, durante o horário das atividades pedagógicas. O prazo marcado para a devolução das respostas foi acordado com o grupo.

As entrevistas semiestruturadas, com técnica complementar ao uso dos questionários, foram prioritárias para a obtenção de informações dos gestores diretamente envolvidos com a formação continuada dos profissionais da Educação nos municípios e ocorreram em menor número do que o do instrumento básico de coleta.

2.8 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para proceder à análise dos dados, organizou-se um banco de dados com as informações extraídas dos questionários e das entrevistas, inicialmente, com a tabulação, através da planilha eletrônica do programa Windows Excel e, posteriormente, o tratamento dos dados com o emprego do Pacote Estatístico SPSS.

Magistério público e seus respectivos salários e remuneração. Para um conhecimento aprofundado sobre esse tema, ver, na bibliografia, a relação de PCCRs dos municípios que compõem a Microrregião de Guarabira.

⁴ Cf. a bibliografia no final do trabalho, onde apresentamos os documentos específicos dos programas, os endereços de sites que disponibilizam materiais pedagógicos e os textos orientadores das discussões sobre formação continuada ora realizada.

Percebeu-se a diversidade de explicações e de conceitos referidos pelos sujeitos da pesquisa frente à leitura das fontes e ao trabalho nas Secretarias de Educação e nas escolas, indicando discursos e propostas de formação continuada de professores. Notou-se que as colocações de Carvalho e de Simões (2002-2004) poderiam ser consideradas no entendimento da realidade expressa pelos informantes, a saber:

Os discursos da formação continuada de professores podem ser organizados a partir das conceituações. Nesse sentido, “há aqueles que definem pela aquisição de informações e competência (...) advogando o uso da telemática, teleducação, educação à distância, etc.”; um segundo grupo de autores a divulga “como prática reflexiva”; e o terceiro grupo concebe “a formação continuada para além da prática reflexiva”. Nesses dois últimos, “são predominantes os discursos que desqualificam estratégias propostas de forma vertical, como cursos, seminários, vivências, etc. (2002, p. 22).”

Edgar Morin (2007, pp.03-04) sugere alguns procedimentos para a interpretação das informações, além dos citados acima, a saber:

- “Na sociedade atual, há uma quantidade de informações e um grande progresso do saber em todos os âmbitos, mas a multiplicidade dos saberes não nos ajuda”.

Como resistência aos efeitos negativos desse processo, sugere:

- *A consciência acerca das ambiguidades e das ambivalências dos fatos* – “São processos que sempre têm dupla face. Convém considerar se o que é mais importante é aquilo que ganhamos ou o que perdemos. De qualquer forma, é preciso constatar as duas coisas e depois refletir”.
- *A sensibilidade em relação aos acontecimentos* – “Acontecimento é aquilo que nos surpreende, algo inesperado. As surpresas que nos provocam os grandes acontecimentos significam que nós nunca temos conhecimento suficiente. Esses acontecimentos nos ensinam a revisar nossa visão do mundo.”

- *A ecologia da ação* – “Quando uma ação começa, ela entra no mundo e sofre influências do meio - seja social, seja político ou natural. Finalmente, essa ação escapa do controle de seu autor e é possível que tome uma direção que não era a desejada e pode surtir um efeito contrário ao que originalmente se intentava.”

Para analisar as fotografias recolhidas, foram considerados o cenário, os personagens, os espaços e os tempos, tentando conceber o visível a partir da identificação dos vínculos e das relações presentes nas imagens, desvelando a intenção do fotógrafo. Com esse exercício, construiu-se a cartografia do cotidiano fotografado (LEITE, 2000)

Segundo Coutinho (2000, p. 01), ao tratar da pesquisa em comunicação, há três grupos de estudos: a imagem como documento, a análise da imagem como narrativa e a necessidade de se realizar o exercício do ver. No primeiro grupo, a fotografia, quando estudada, “é o registro de uma determinada realidade, representação de um caso ou situação” (Idem, 2000, p. 01). Ela é a prova da realidade, certificado de presença, recorte de um fato, situação. As imagens analisadas se constituiriam em uma forma de olhar, registrada pela ação, construção da realidade. O segundo estudo trata da análise da imagem em movimento, tais como vista no cinema, na TV e no vídeo. E o último tem como fundamental promover reflexões sobre a imagem, afirmando que haveria uma mudança não apenas nos registros visuais, mas também em sua forma de olhar.

Neste estudo, as fotografias são o registro de fatos ou situações de realidades acerca de eventos de formação continuada e receberam a perspectiva de exercício de ver. Assim, como afirma Sgarbi (2001), a imagem fotográfica possibilita a construção de algumas narrativas, em específico, aqui se considerou a da formação continuada de professores.

Na análise e na interpretação dos dados obtidos, foi levado em conta o cenário sociopolítico. Uma possível síntese das informações nos possibilita afirmar que a formação continuada de professores na microrregião de Guarabira apresenta especificidades que, se não

forem consideradas com rigor e seriedade, podem suscitar especulações ou meras distorções de dados frente ao contexto impregnado por ambiguidades e ambivalências. Nesse sentido, para entender a formação continuada de professores, é necessário entender o contexto onde ela está inserida.

2.9 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A expectativa de empreender um breve levantamento da formação continuada não foi implementada. No processo de coleta de informações, foi necessário dispor de um tempo maior para atingir tal intento, porquanto as dificuldades de localização dos informantes e da organização das próprias escolas respondiam diferente aos prazos estabelecidos *a priori*. Algumas vezes, foi preciso adaptar o instrumento ao informante e enveredar por outros caminhos, como a observação e a conversa informal com pessoas da comunidade.

Ao retornar às Secretarias para atualizar os dados da educação nos municípios, e às escolas, para entender alguns pontos colocados nas respostas, alguns informantes não mais faziam parte do quadro de docente. Tentou-se reencontrá-los, mas sem sucesso. Além disso, quando havia mudanças nos dados, eram, basicamente, no perfil dos secretários e de algumas ações promovidas nos municípios.

Houve uma série de dificuldades de coletar dados sobre a formação inicial dos professores, tanto em termos de curso e de nível quanto pelo tipo de contrato de trabalho do professor da educação básica. Algumas Secretarias de Educação afirmaram que não dispunham dessas informações, apenas sabiam que não havia mais professores leigos em sala de aula. Alegavam, também, que a contratação e o pagamento eram de obrigação das prefeituras.

3. RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta parte do trabalho, apresentamos os principais resultados alcançados com o estudo sobre formação continuada de professores na microrregião de Guarabira quanto ao perfil docente, aos acontecimentos formativos, ao entendimento dos envolvidos com a educação básica e à avaliação nos municípios.

Inicialmente, pretende-se mostrar que os informantes se aproximam do perfil do professor brasileiro, traçado pela UNESCO, e que isso serve para fomentar propostas formativas. São marcas desse processo a feminilização do Magistério e a presença de professores jovens, além de duas transições de perfil que ocorrem entre professores e entre os docentes e os gestores da educação municipal.

Posteriormente, tecemos considerações sobre os programas, os cursos, os projetos e os eventos promovidos e considerados pelos informantes como formação continuada e sobre as ações das Secretarias de Educação, a direção de escolas e os próprios docentes. Foi exposto o registro fotográfico feito pelos profissionais sobre formação continuada na escola. Por fim, fez-se uma abordagem a respeito do entendimento e da avaliação da formação continuada permeada por ambiguidades, semelhantes ao estudo realizado por Veiga (2002), e promoveu-se uma discussão com base na ação ecológica de Morin (2007).

3.1. QUANTO AO PERFIL DOCENTE

Um aspecto que chama a atenção em relação ao perfil docente é a composição por sexo. Nota-se que a maioria dos professores é do sexo feminino. Em algumas cidades da microrregião de Guarabira, os respondentes são exclusivamente mulheres (Duas Estradas,

Alagoinha, Serra da Raiz e Guarabira). A exceção registrada é no município de Pirpirituba, com o percentual inferior a 50% para o sexo feminino.

TABELA Nº 01: DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS QUANTO AO SEXO NA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010

Sexo	Frequência	%	Válido %	Acumulada %
Masculino	13	23,6	23,6	23,6
Feminino	42	76,4	76,4	100,0
Total	55	100,0	100,0	

Fonte: Questionários da pesquisa, 2010.

A configuração dos informantes se aproxima do perfil do professor brasileiro, que apresenta 81,3% dos docentes mulheres e 18,6%, de homens (UNESCO, 2004). No referido estudo, afirma-se que “a predominância de mulheres na profissão docente no Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar, como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país”. (p.45)

A presença feminina no Magistério revela relações que ultrapassam a questão do sexo em si, o que implica práticas permeadas pelo predomínio da emoção, expressão da afetividade da mulher. A marca do cuidado com o lar e com a família também é associada ao universo da atuação das mulheres que, na sociedade brasileira, é colocada como uma postura defensiva e conservadora. Esse fenômeno se denomina feminilização docente (Carvalho, 1996 e Vieira, 2002).

Segundo Fusari (1990, p.30),

a situação histórica de precariedade pela baixa remuneração recebida e a contratação colocada à mercê dos apadrinhamentos políticos no Magistério” deram lhes o status de feminino, isto é, “trabalho secundário, desvalorizado, que servia para pagar as pequenas despesas pessoais das trabalhadoras e de seus filhos.

Convém registrar que, na Microrregião de Guarabira, em algumas cidades, apenas nos últimos anos, os homens passaram a fazer parte do Magistério da educação básica. Os primeiros contratados assumiram as salas de aula no ano de 2009 (Serra da Raiz, Mulungu).

Essa transição do perfil do professor corrobora os estudos realizados por Batista e Codo (1999), que detectaram a desfeminização do Magistério em nível internacional, impulsionada por dois fatores: a terceirização da economia, que passou a excluir trabalhadores das indústrias e os levou a procurar emprego, inclusive na área da Educação, e as mudanças na identidade de gênero, posto que as qualidades atribuídas ao feminino são cada vez mais residuais. Segundo Vieira (2002, p.29), “na docência, ao mesmo tempo em que esse movimento se reflete também se consolida.”

Um segundo elemento a considerar em relação ao perfil do docente é a idade. Na microrregião de Guarabira, é possível verificar que a média de idade dos professores é de, aproximadamente, 35 anos. A entrada no Magistério se dá pelo sexo feminino em idade média inferior à do masculino. Também se constata que, em todos os intervalos de idade, as mulheres apresentam os maiores percentuais.

TABELA Nº 02: DISTRIBUIÇÕES DE FREQUÊNCIA PARA IDADE E EXPERIÊNCIA
NO MAGISTÉRIO, NA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010

Idade		Frequência	%	Válido %	Acumulada %
Validade	15 ---21	2	3,6	4,1	4,1
	21 ---27	6	10,9	12,2	16,3
	27 ---33	7	12,7	14,3	30,6
	33 ---39	21	38,2	42,9	73,5
	39 ---45	8	14,5	16,3	89,8
	45 ---51	5	9,1	10,2	100,0
	Total	49	89,1	100,0	
Não informado	6	10,9			
Total	55	100,0			

Fonte: Questionários da pesquisa, 2010.

Nota: * A coluna % indica a porcentagem de professores em cada faixa etária, incluindo os que não informaram a idade.

Nota-se que a faixa etária predominante é a de 33 - 39 anos, com 38,2%. O percentual acumulado e sua interpretação são os seguintes: 89,8% têm idade inferior à faixa de 39- 45 anos, isto é, os professores são relativamente jovens.

Quanto à experiência profissional, a média é de 13 anos. Esse dado indica que houve contratação docente na última década. O município de Mulungu informa esse procedimento no levantamento censitário em 2007 (Perfil dos municípios, IBGE, 2007). Nos municípios de Araçagi (2007), Duas Estradas e Belém (2009), Cuitegi (2010) e Pilõezinhos (2010) houve concursos públicos (Cf. Secretarias de Educação e informações on-line).

O terceiro aspecto do perfil a se visualizar é o do gestor da educação municipal. Os secretários de Educação apresentam a idade e a experiência profissional, em média, superior à dos docentes (41,63 anos e 16,5 anos, respectivamente). Isso porque o secretário de Educação, além de ter iniciado sua vida profissional na área da Educação como docente (Araçagi, Cuitegi, Lagoa de Dentro, Mulungu, Pilõezinhos, Belém, Duas Estradas, Pirpirituba, Serra da Raiz), pode ter experiência em gestão de unidades menores (diretor de escola, coordenador pedagógico, orientador educacional, nos municípios de Cuitegi, Lagoa de Dentro, Mulungu, e ter participado de outras atividades na área de agente educacional⁵ e tutor⁶ - Araçagi, Duas Estradas).

O cargo comissionado é exercido, prioritariamente, através de contrato de trabalho temporário, sem vínculo efetivo (fora do quadro de administração direta, nos municípios em que não exercem a função de docente em concomitância: Araçagi, Cuitegi, Lagoa de Dentro, Mulungu e Pilõezinhos ou por um servidor público efetivo, que também é docente). A definição do dirigente municipal de Educação ocorre com a indicação do poder público municipal (prefeito da cidade), que é cargo de sua confiança (Cf. PCCRs, 2009-2010).

Nas entrevistas, foram encontradas, pelo menos, duas relações distintas referentes à docência e expressas pelos secretários, a saber: há aqueles que entraram na docência e continuaram (Lagoa de Dentro, Duas Estradas, Pirpirituba, Serra da Raiz, Belém) e outros, ao assumirem a sala de aula, desistiram da profissão, por perceber que não se sentiam bem. Mas, como nos municípios a principal atividade econômica é o emprego no setor público, eles passaram a ocupar os cargos por várias gestões (Mulungu, Pilõezinhos). O registro também se constitui um fato entre diretores escolares (Alagoinha, Cuitegi). Nesse sentido, sua vocação é entendida.

⁵ Agente educacional é conhecido como aquele profissional que auxilia o professor na sala de aula

⁶ Tutor é uma pessoa responsável, que tem o objetivo de educar e ensinar outra pessoa. É, também, o indivíduo que ensina em colégios e universidades, pessoalmente ou a distância.

3.2. QUANTO AO TIPO E À PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Perguntou-se aos informantes quais ações de formação continuada de professores foram realizadas pelas Secretarias de Educação do município e pela direção da escola, se haviam participado ou não delas ou de qualquer outra iniciativa nesse âmbito (cursos, eventos, programas e\ou projetos) e sobre os lugares e o tempo das ações (questões de nº 3.a, 3.b, 3.c). Essas questões foram respondidas quase unanimemente, num total de oito, dos nove secretários de Educação, cujas respostas estão resumidas na tabela abaixo:

Como se depreende das respostas, a maioria das ações foi oriunda do Ministério da Educação do Brasil – MEC - ou externa às escolas. Com mais participação na realização de cursos ou implantação de programas (Araçagi, Belém, Duas Estradas, Lagoa de Dentro, Pilõezinhos e Serra da Raiz), com início de polo de ensino a distância (Duas Estradas, Mulungu e Serra da Raiz), seguido de eventos externos às escolas (seminários e conferências, Serra da Raiz e encontros pedagógicos, Belém) e reuniões internas à Secretaria (Mulungu), embora alguns apontem para trabalhos ligados à escola que vão do projeto e do planejamento ao acompanhamento dos docentes (Pirpirituba, Pilõezinhos, Lagoa de Dentro, Mulungu, Serra da RAIZ e Duas Estradas).

TABELA Nº 03: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010

Município	Ação empreendida	Participação
Araçagi	Ações direcionadas pelo MEC em parceria com o município	Curso de formação de gestores municipais
Belém	Implantação do Pró-formação, PCNs (concluídos), Pró-letramento ⁷ (em andamento), disponibilização de professores para fazer o Curso de Mídias e preparação para realizar o Curso de Formação sobre Cultura Afro-brasileira	Encontros de Formação (noutros municípios e estados)
Duas Estradas	Programas semipresenciais e encontros mensais com os professores	Curso para gestores pelo MEC, Implantação de programas e do polo de ensino a distância; monitoramento do PAR (Educenso) e leituras
Lagoa de Dentro	Cursos de Gestar II ⁸ e Pró-letramento, semanas pedagógicas, oficinas em metodologias específicas, acompanhamento dos professores e inscrição na plataforma Paulo Freire	*
Mulungu	Planejamento bimestral, inscrição na plataforma Paulo Freire, reunião com a equipe, escola e a comunidade e participação da UNDIME	Curso de gestão semipresencial (UFBA) ⁹ e pelo MEC, reuniões internas à secretaria, inscrição na plataforma Paulo Freire e comemorações festivas.
Pilõesinhos	PCN, Pró-letramento, Curso de Informática e planejamento	Em 2007-2008, na própria escola.
Pirpirituba	Projetos – trabalham na sala de aula. Além da sala de aula (a culminância é pública).	Vamos à praça mostrar ao público (prevista). A comunidade prestigia. Trabalho na escola. Depois vamos inverter a participação no processo.
Serra da Raiz	Conclusão do Pró-letramento, encontros pedagógicos, visitas às escolas e comemorações de festividades	Seminário educação contextualizada e Conferências.

Fonte: Entrevista com os secretários da Educação dos municípios da microrregião de Guarabira

Nota: * Alagoinha, Caiçara, Cuitegi e Guarabira não informaram.

⁷ PRÓ-LETRAMENTO “é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura\escrita e matemática nos anos\séries iniciais do ensino fundamental”. O programa é realizado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), por Universidades Parceiras e com adesão dos estados e municípios. É destinado aos professores em exercício no ensino fundamental de escolas públicas. (Cf. Guia do Pró-letramento, 2010, p.01).

⁸ GESTAR II: “Esse programa visa à reorientação da prática escolar de forma a propiciar que os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental tenham acesso aos conhecimentos linguísticos e matemáticos necessários ao exercício da cidadania” (...) voltados para docentes de escolas públicas das redes estaduais, municipais e distrital de ensino. (Secretaria de Educação Básica, 2010, p.01)

⁹ Especialização em Gestão do Desenvolvimento e Responsabilidade Social: “O curso propõe a formação qualificada de gestores, objetivando ultrapassar dicotomias entre teoria e prática e cultivar o compromisso social das organizações.” (Universidade Federal da Bahia, 2010, p.01).

TABELA Nº 04: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO
DIRETORES DE ESCOLA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010.

Município	Ação empreendida	Participação
Alagoinha	Elaboração e reuniões para o PDE	Metade diz que participou de reciclagem (no município) e de planejamentos, no início e no meio do ano.
Araçagi	Planejamento a cada bimestre, com palestrante e voltado para a necessidade institucional.	Não participou.
Cuitegi	Incentivar os professores a se qualificarem, participar de capacitações, de eventos, programas e está sempre atualizada com a realidade, etc.	Afirma fora do município, mas não especifica (Guarabira e João Pessoa).
Lagoa de Dentro	Na sala de aula, os professores realizaram projetos, 2009. Trabalhos em grupo	Capacitação docente, na escola, 2010.
Mulungu	Não houve esse ano (não saiu do papel). A maior das ações é fazer com que o professor reavalie sua metodologia e amplie seus conhecimentos.	Curso de Gestão (Campina Grande, 2009).
Pilõezinhos	Pró-letramento, leitura e produção de textos, PCN, Pilõezinhos, pluralidade cultural, língua brasileira de sinais, inclusão social (João Pessoa), motivação.	Participou da formação na escola e em outros municípios (Campina Grande e João Pessoa)
Pirpirituba	Um treinamento para os professores dessa unidade executora junto com outros professores.	Afirma fora do município, mas não especifica (Sertãozinho, 2009).
Serra da Raiz	A direção da escola organizou um horário flexível para que os professores pudessem participar da formação continuada.	Afirma que participou, mas não especifica.

Fonte: Entrevista com os secretários da Educação dos municípios da microrregião de Guarabira

Nota: * Alagoinha, Caiçara, Cuitegi e Guarabira não informaram.

Quando interrogados sobre a participação nas ações de formação continuada, a metade dos diretores afirmou que incentivou a participação externa (Cuitegi, Serra da Raiz, Alagoinha, Pilõezinhos) e a reavaliação metodológica (Mulungu, Pilõezinhos) sem especificar. Há registro de planejamento bimestral (Araçagi), de treinamento (Pirpirituba) e

de projetos internos à escola e à sala de aula (Cuitegi, Lagoa de Dentro, Pilõezinhos). A maioria participou de cursos de capacitação ou de outros eventos (Cuitegi, Lagoa de Dentro, Mulungu, Pirpirituba, Pilõezinhos, Serra da RAIZ, Alagoinha, Araçagi), a metade não registrou a forma de participação, e um terço não citou ação e/ou participação (Alagoinha, Caiçara, Cuitegi e Guarabira).

TABELA Nº 05: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010.

Município	Participação
Alagoinha	A maioria afirma ter participado dos eventos de formação continuada. Metade dos promovidos anualmente pela SME e os demais participaram de capacitações em outros lugares (João Pessoa, Escola Municipal), no período de 2010.
Araçagi	Participou e participa de cursos (mídias na educação) ¹⁰ .
Belém	A maioria afirmou ter participado de cursos e eventos em 2007-2008 (Especialização, Gestar II Pró-letramento e alguns projetos).
Caiçara	A maioria diz ter participado dos cursos: Linux (intermediário), E-Pro-info ¹¹ , mídias a distância (básico).
Cuitegi	Participou de cursos (PCN, Gestor, Pró-letramento) e de outros eventos direcionados à área da Educação.
Duas Estradas	Planejamento bimestral, cursos e inscrição na Plataforma Paulo Freire
Guarabira	Seminários, curso de capacitação em leitura escrita de curta duração, no município e em João Pessoa
Lagoa de Dentro	Cursos em parceria com o MEC, além de encontros pedagógicos.
Mulungu	Cursos e projetos que extrapolam o município, presenciais ou a distância, realizados na atual década.
Pilõezinhos	Participaram de ações de formação continuada. Em maior número, em projeto interno à escola, outros em programas nacionais de formação docente, e os demais, em projeto externo à cidade.
Pirpirituba	Cursos de capacitação para o ensino fundamental (Pró-letramento e Educação Especial) e eventos que tratam da educação e do teleposto na Secretaria de Educação do Município.
Serra da Raiz	Curso Pro-letramento, 2009, em Serra da Raiz, Oficina em Campina Grande e em outros municípios pela UEPB.

Fonte: Entrevista com os professores da educação básica dos municípios da microrregião de Guarabira

¹⁰ Mídias na Educação: “É um programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica.”(Ministério da Educação, 2010, p.01)AA

¹¹ ProInfo: É um programa educacional criado pelo MEC, em 1997, “para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio.”(Secretaria de Educação a Distância, 2010, p.01)

Os professores afirmaram ter participado de cursos. A metade deles referiu que participou de outros eventos na área da Educação (Belém, Cuitegi, Pirpirituba, Lagoa de Dentro, Alagoinha e Pilõezinhos) e de projetos pedagógicos e\ou oficinas internas à escola (Mulungu, Lagoa de Dentro, Serra da Raiz e Pilõezinhos). Além dos que são ofertados pelas Secretarias de Educação e pela direção das escolas, esses profissionais buscam outros espaços para a formação continuada (Alagoinha, Pilõezinhos, Serra da Raiz e Mulungu), como mostram estes seus discursos:

“Já, no ano de 2008, no Curso de Especialização na UFPB/Campus III/CCHSA”.
(Professor 01)

“Sim, eu procuro está sempre atualizado com a realidade educacional, participando de cursos, programas, e eventos direcionados a área de educação.” (Professor 02)

“Sim, em outros municípios e na UEPB.” (Professor 03)

“Sim ‘Projeto de Leitura’, direcionado pela Cooperativa Educar Novo Horizonte”
[Grifos do professor] (Professor 04).

Os estudantes emitiram respostas aos formulários em menor número, devido a uma série de fatores, a saber: a opinião dos gestores sobre o desconhecimento acerca da formação continuada independente do nível de ensino, o que dificultou a entrega do material de coleta de dados em alguns casos, e o nível de leitura e de escrita insuficiente, visto que havia escolas que trabalhavam com a educação infantil, com o ensino fundamental primeira fase ou programa de aceleração da aprendizagem, além do calendário letivo, visto que a realização de algumas atividades e os horários impediram o levantamento com os discentes (avaliações, atividades externas à sala de aula e entrega dos prédios escolares para o pleito eleitoral).

TABELA Nº 06: PARTICIPAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA SEGUNDO OS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA MICRORREGIÃO DE GUARABIRA - 2010.

Município	Participação
Belém	Um registro de participação na própria escola, no ano de 2009.
Guarabira	Duas pessoas se lembraram de uma palestra e de um encontro sobre o novo acordo ortográfico.
Mulungu	Um diz acreditar que não houve, e três apontam como normal a educação do professor para ensinar e as festividades na escola.
Pilõesinhos	A realização de cursos, reuniões e eventos na escola (planejamento), o concurso público e a retirada dos professores leigos da sala de aula.

Fonte: Entrevista com os estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira.

Nota: Alagoinha, Araçagi, Caiçara, Cuitegi, Duas Estradas, Guarabira, Pirpirituba, Serra da Raiz não informaram.

O conhecimento estudantil a cerca da formação continuada dos professores é variado. Há considerável nível de informação sobre o que se passa na escola. A maioria ocorre devido à realização de eventos dos quais os estudantes participam (palestra, encontro, reuniões, planejamento, nas cidades de Guarabira, Mulungu, Pilõesinhos, Belém), mas também se percebe que eles sabem de outros fatores que interferem na formação continuada, como os concursos públicos e a retirada dos leigos da sala de aula (Pilõesinhos).

3.3. DOS CURSOS NA ESCOLA: REGISTROS DE PROFESSORES

Há alguns registros dos eventos nas Secretarias de Educação dos municípios e nas direções escolares, além dos realizados pelos próprios professores para preservar a memória de sua formação continuada. Para tanto, os recursos audiovisuais são amplamente utilizados. Encontrou-se desde filmagens até portfólios que, geralmente, são produzidos para guardar de recordação ou servir para avaliar os eventos, visto que é frequente a solicitação de relatórios aos formandos.

Após meses de levantamento de informações nas escolas municipais, tecendo diálogos com diretores e professores, pediu-se que fosse cedido algum registro da formação continuada. Foram entregues imagens de eventos realizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Geraldo Pinto, na cidade de Pilõezinhos (09 fotografias de tamanhos variados, entre 05x07cm a 10x15cm).

A princípio, soube-se que a diretora e um professor geralmente participavam dos eventos de formação continuada promovidos fora da escola. Conversando com eles, depois da entrevista com a secretária de Educação, ficou claro que tinham acesso, aprendiam, organizavam eventos similares na escola e desenvolviam com os outros docentes. Em horário oposto ao das aulas, geralmente, duas vezes por semana, os professores frequentavam os cursos.

Devido ao fato de a formação recebida ter se voltado mais para a educação básica - primeira fase - os eventos priorizaram essa etapa do ensino. Os docentes cursistas são do período diurno e participavam dos cursos à noite numa das salas de aula da escola. Nas reuniões, a diretora assumia a condução dos trabalhos. Escolhia o local, reunia os professores, fazia exposições, promovia discussões, construía o material didático-pedagógico através de dinâmicas que envolviam o grupo de professores formandos.

As fotografias foram recolhidas e organizadas, na tentativa de levar para o público alguns desses momentos. Veja-se:

Foto Nº 01: No centro, a diretora discute com as professoras sobre o material.



Fonte: Elaboração própria

Foto Nº 02: Orientação de uma dinâmica com participação da direção, da técnica da Secretaria de Educação e de professores.



Fonte: Elaboração própria

Fotos nºs 03 e 04: Confeccção de material pelas professoras



Fotos Nº 05 a 08: Etapas do Curso de Formação Continuada na escola



Fonte: Elaboração própria

As fotografias, além de revelar a prova da realidade, funcionando como certificado de presença, recorte de um fato ou situação, nesse caso, de um curso de formação continuada promovido na escola pela diretora, possibilita que se refleta sobre a imagem. As imagens mostram que a diretora, através de uma atividade ou dinâmica em grupo, voltada para a área de língua portuguesa, dá dicas para que os professores, ativamente, construam metodologicamente materiais didáticos. Logo em seguida, a diretora, que era o foco inicial da imagem, sai da cena fotografada, e alguns docentes discutem os achados, confeccionam, enquanto outro está afastado do grupo, num gesto de reflexão sobre o construído. A autoria do trabalho é feita pelo grupo de docente, com expressões visíveis de aprovação e ânimo por ter participado do evento.

Diante do exposto, em relação à formação continuada de professores na Microrregião de Guarabira, percebemos que:

1. Predominam as ações colocadas por programas nacionais de formação continuada, promovidos em parceria com o MEC. As Secretarias de Educação municipais aderem à proposta e programam cursos com as universidades. Esses eventos incentivam a participação, valorizam a participação externa à escola e reconhecem o horário de trabalho (Cf. Planos de Cargos, Carreira e Remuneração Salarial de Profissionais do Magistério ou Docentes, nos municípios de: Belém, Alagoinha, Caiçara, Lagoa de Dentro, Serra da Raiz, Guarabira, Duas Estradas, nas falas de diretores e professores - a flexibilização e o desconto de horas-aulas semanais, nas cidades de Caiçara, Duas Estradas, Serra da Raiz), contando com recursos financeiros ou suporte econômico.

2. Em menor número, mas não menos importante, há registros de eventos internos às escolas, entendidos como formação continuada pelos envolvidos com a educação básica. Às vezes, funcionando como extensão dos primeiros, devido ao desejo de professores de compartilharem o conhecimento e\ou aprendizagem, numa perspectiva de melhorar a escola,

através do trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Alguns desses eventos, quando projetos ou trabalhos oriundos de escola que contam com autonomia financeira, tornam-se viáveis e acontecem.

3. Os docentes, além das ofertas já citadas, buscam outros espaços formativos que extrapolam os limites da microrregião. Talvez em menor grau de ocorrência, mas que revelam a valorização da formação continuada atribuída pelo docente para o desenvolvimento pessoal e profissional. A autonomia, mesmo que relativa, expressa a liberdade de conquistar outros níveis de conhecimento, subjetivo ou não.

Essas formas parecem se complementar ou não se excluem entre si, embora ainda não consigamos afirmar que o professor participa simultaneamente\sucessivamente ou isoladamente das várias oportunidades formativas.

3.4. AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A avaliação da formação continuada de professores, na microrregião de Guarabira, comporta, prioritariamente, o discurso da ausência ou insuficiência. Predominantemente, encontram-se nos discursos expressões do tipo: “não houve”, “temos muito que fazer para alcançarmos nossos objetivos”, “não é 100%, pois estamos apenas começando”, “precisamos melhorar”, “Boa, porque sempre que os professores têm oportunidade estamos buscando o melhor.”

Para os informantes, a formação continuada é boa:

- “sendo os resultados vistos na prática. Mas falta tempo e a influência de outros meios é prejudicial.”

- “falta maior integração entre secretaria/direção escolar e a participação de professores também é colocada na avaliação de professores e diretores.”
- “é positiva, dando oportunidades aos professores de se preparar melhor, tornando-os muito atuante - inovam-se dia-a-dia. Mas que não houve pela direção da escola.”
- a formação continuada “é natural pela questão geográfica (município pobre), funcionando de acordo com o sistema educacional do município.”
- “a formação continuada, não tenha contemplado o número de professores, mesmo que oferecido não é cursado.”
- “boa, devido as oportunidades (cursos semipresenciais, a distância) e necessidade do professor se capacitar, porém reduzida aos que estão inseridos”. “falhas na formação continuada desejando melhoria na informática.”
- “longe de ser a melhor. Muito distante. É preciso fazer um acompanhamento de fato, mas temos poucos colaboradores. Começamos os cursos sabendo que pelo menos metade vai desistir (perdem o estímulo)”.
- “embora seja um município pequeno e a demanda não é tão grande, há muito trabalho a fazer”.
- a formação continuada “é muito fraca, porque não realizaram ações, nem projetos. É necessário que aconteça com mais frequência.”

A maioria dos estudantes acha boa a formação continuada porque, aos poucos, melhora o ensino, mas dizem que os professores precisam aprender mais (legal), e as

oportunidades para eles não são tão favoráveis (não é muito frequente). Um terço dos respondentes considera ótima a formação devido à responsabilidade e ao jeito de ser dos docentes.

3.5. O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na microrregião de Guarabira, os professores envolvidos com a educação básica entendem a formação continuada como permeada por ambiguidades. Há quem considere que a formação só é necessária para alguns docentes, como mostram estas falas:

“Tem professor e professor. Na matrícula os pais dizem dá pra matricular com fulan@. Na reunião se nota que um professor menos interessado pouco interessa a família do aluno.” (Secretário de Educação Y)

“Precisa melhorar o professor. Tem quem faça um belíssimo trabalho”.
(Secretário de Educação Y)

“Depende do professor: ação e atitude”. (Diretor de escola Z)

“Alguns procuram diversificar a metodologia, outros não admitem mudanças.” (Diretor de escola K)

Outros a concebem pela ausência de cursos ou programas de formação docente promovidos por secretarias, direção da escola ou outra esfera do poder público governamental.

“Oportunidade de preparar melhor, mas não houve pela direção.”
(Professor Z)

“Não houve ações, nem projetos. É necessário com mais frequência.”

(Professor Z)

“Mesmo que oferecido, não é cursado pelo professor.” (Secretário de educação)

“É algo que ainda vai acontecer. O primeiro professor que vai sair será para fazer o Linux.” (Secretária de Educação).

“Pode ser um curso...” (Secretária de Educação).

“É necessário que haja mais frequência nas reuniões.” (Direção de Escola)

Nas falas dos entrevistados, também se constataram definições pouco esclarecedoras sobre a formação continuada e outras mais amplas, não tão precisas, no sentido de indicar o docente como pessoa, a ação coletiva organizada e/ou compartilhada pelos envolvidos com a educação básica do município, como estas:

“Traz benefícios ao município, não sendo uma questão particular.”

(Secretário de Educação)

“Na busca de caminhos, através de conversas, nos planejamentos, discutindo soluções vivenciadas na prática...” (Professor U)

“Na atualização, lecionando não só nas salas de aulas.” (Professor Y)

As ambiguidades e as ambivalências refletidas numa ecologia da ação, a partir dos acontecimentos relativos à formação continuada de docentes, reveladas como possibilidades no contexto da microrregião de Guarabira, permitem configurar um mapa cuja centralidade se coloca no ser do professor, em vias de profissionalização.

3.6 DAS AMBIGUIDADES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES

A compreensão da formação continuada pelos envolvidos com a educação básica, na Microrregião de Guarabira, envolve discursos permeados por ambiguidades. Em suas falas, é possível identificar polos de afirmação\nnegação sobre como entendem a formação continuada. Elegeram-se as ambiguidades mais recorrentes e expressas pela maioria dos entrevistados como tópicos que abrem lacunas para se compreender a formação continuada. Assim, ora as ambiguidades são assumidas por vários sujeitos da pesquisa, ora são colocadas individualmente.

Nos tópicos levantados, teceram-se questionamentos a fim de contribuir com a perspectiva crítica reflexiva da formação continuada do Magistério. Os discursos sobre formação continuada trazem marcas das experiências vivenciadas nos eventos, nos programas e nos cursos realizados nos municípios pelos docentes. Além disso, alguns aspectos são identificados nos processos formativos similares desenvolvidos no Brasil e em outros países, ao longo das últimas décadas.

- A formação continuada é um fim em si mesmo ou um processo?

Nas falas de alguns informantes, a formação continuada é um fim ou resultado. O término de um curso, programa ou qualquer evento em que o professor estaria apto, pronto e acabado para o trabalho em sala de aula. Isso significaria negar a formação continuada docente. As colocações revelaram que não há continuidade da formação docente, que é possível desvincular a formação inicial da continuada e que a concepção de ser é finita,

completa pelo conhecimento externo, adquirido e aplicável à prática cotidiana. A informação só interessa se for utilitária.

Implanta-se qualquer ação, seja com a participação direta do docente ou não, posto que os aspectos mais importantes são o resultado, a meta atingida, o currículo acrescido e a aprendizagem provada. A frequência das ações é pouco tratada, às vezes, não é citada, portanto, é um vácuo ou tema silenciado/negligenciado. Assim, ao docente caberia cumprir planos, programas e regras. Usar materiais comprados e colocados nas escolas, mesmo que não tenham escolhido. Não há espaço para crítica, e a passividade se instala. Por outro lado, há os que pensam na formação continuada como um processo. Alguns a definem, outros lançam o termo. Há, ainda, os que atribuem “a troca de experiência” ou a “um dado momento”. O desenvolvimento pessoal e profissional ocorre numa relação com a saída dos espaços construídos nos municípios.

Quando relacionados os sujeitos nas secretarias e nas escolas, as aproximações e os distanciamentos aparecem claramente, os contornos delineiam limites, demarcam territórios. Na maioria dos casos, são grupos que não se falam, pouco se encontram e nunca dialogam, ou seja, o conhecimento que têm do outro é o que pensam sobre ele, uma imagem construída dessa relação, mas não da relação de uns com os outros.

- A formação continuada é para ser aplicada na prática ou nem sempre se faz?

No que diz respeito à questão anterior, quando se carrega o discurso de aplicar o conhecimento na prática, são veiculadas duas ideias-força. A primeira concebe que todas as informações contidas nos materiais programáticos devem ser conhecidas, isto é, lidas. Ouviram-se relatos de reclusão de professores em locais afastados para estudo, isolados totalmente, sem contato com os demais envolvidos na formação docente, e de cursos que ocupam os formando por 24 horas, durante semanas de intensivo estudo. Nesses eventos, são

distribuídos e divulgados os materiais didáticos para multiplicar a formação docente pelo repasse de operações diretas nas escolas, isto é, a reprodução dos cursos noutros espaços.

Junto com essa atitude, vem a segunda ideia motriz, de que ao professor compete “resolver problemas presentes no cotidiano escolar pela colocação de capacidades e habilidades” (Professores de Cuitegi, Caiçara, Lagoa de Dentre, Mulungu, Guarabira). Mesmo quando se afirma que, nem sempre, isso ocorre, porque só alguns conseguem “fazer”, “reverter”, “mudar a prática e a escola”, esse alguém é, exclusivamente, o professor. Não se percebe nas falas a perspectiva da ação coletiva dos que trabalham na escola. O trabalho pedagógico fica restrito ao que o professor consegue realizar. Num cenário de dificuldades e de obstáculos, os envolvidos com a formação continuada veem a figura do professor como a de quem é capaz de enfrentar a situação adversa e mudar a prática cotidiana instaurada nas salas de aula.

Ressalte-se, no entanto, que a limitação dos processos formativos demonstrados na parte anterior é restrita a alguns docentes e pouco praticada em direção às necessidades formativas dos profissionais da escola, o que é um agravante nessa potência docente e gera a compreensão naturalizada de que só alguns professores conseguem, através da formação continuada, resolver a problemática da sala de aula.

- A formação docente é participação sem envolvimento ou mudança do ser do professor?

Na questão anterior, implicitamente, está a de que a formação docente não exigiria a participação com o envolvimento dos que seriam responsáveis pela educação¹². A esfera social seria o lócus da Educação. Nela as reuniões com a comunidade, quando são realizadas,

¹² A Constituição Federal do Brasil, em vigor desde 1988, estabelece, em seu artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

parecem ter por base a cobrança. Exige-se do professor, que exige do estudante, que exige da família etc. São apenas exigências. Não se encontra praticamente encaminhamento de participação coletiva em que, juntos, organizem as responsabilidades das partes com a Educação.

Assumir a qualidade da Educação como resultante do trabalho direto dos professores para promover o acesso ao conhecimento e à aprendizagem expressos em metas não deveria fazer exigências sociais? Apontar espaços que são escolas frente a outros que não alcançam o status de instituição escolar é uma relação, no mínimo, problemática.¹³

Abrir a escola para a diversidade de seres de múltiplas aprendizagens, nesse contexto, é um intento de esperança. Acreditar que lá chegaram os diferentes e serão atendidos não dispensa o entendimento de que o docente muda, e os que fazem a escola, também. São novas relações que se dão e se darão e que exigem um espaço coletivo de respeito à pessoa. Seria essa uma utopia realizável?

- A formação continuada do professor é vista em sala de aula na prática ou não é mostrada?

Um considerável número de respostas afirmou que os docentes mostram o resultado da formação continuada. Eles pensam que a formação continuada influencia na alteração das práticas docentes. Algumas vezes, implica mudanças significativas para os envolvidos com a educação básica. Essa compreensão é fortalecida com o retorno às salas de aula, após um evento ou curso, e se intensifica quando os professores conseguem implantar inovações nas práticas pedagógicas que são visualizadas.

¹³ Os exames avaliativos externos à escola, como o IDEB, parece que incidem sobre a avaliação das instituições pela comunidade do entorno. Assim, através do senso comum, as pessoas distinguem a qualidade da educação pela qualidade das instalações prediais que atendem à população. Nesse sentido, a precariedade na infraestrutura faz com que não se enxergue uma escola frente à outra.

Ressalte-se, entretanto, que, colada com essa concepção de formação continuada, coaduna-se a de que os esforços feitos não resultam em melhoria do trabalho pedagógico nem alteram positivamente a prática docente ou modificam o ser professor, posto que “alguns docentes não querem mudar”, e “os estudantes estão mesmo desligados” (Professor de Cuitegi e secretários de Educação de Belém e de Lagoa de Dentro, secretário de Educação de Serra da Raiz, respectivamente). Nesse contexto, ocorre abandono da sala de aula e de projetos pedagógicos que ficam restritos ao trabalho de alguns docentes “que fazem a diferença”.

Os estudantes e os demais informantes pensam que a prática pedagógica é modificada por alguns. Eles dizem perceber “os esforços dos que estudam e estão atualizados”, mas também colocam que há professores que só estão interessados no ganho financeiro advindo com a implantação dos PCCRs, o que incide no reconhecimento da melhoria do trabalho docente avaliado externamente e internamente e justificam “a retirada de alguns docentes da sala de aula como fator decisivo na melhoria da aprendizagem”(Professores de Guarabira e estudantes de Pilõezinhos) ocorrido durante o levantamento de informações em algumas escolas de vários municípios, sob alegação de retirada dos professores leigos e da contratação através de concurso público).

Diante disso, questiona-se: Será essa regulação a novidade a se implantar com a formação continuada? Será essa a reciclagem docente? Quais são as necessidades formativas dos que estamos formando?¹⁴ Quando os profissionais se dividem, incluindo os pais e os estudantes, em torno das práticas pedagógicas instituídas nas escolas, como promover uma avaliação do trabalho pedagógico em que a participação ativa dos envolvidos tenha por base a valorização docente, a qualidade e as responsabilidades dos coparticipantes? Essas questões

¹⁴ O conceito de necessidades formativas teve origem na assunção de que existem exigências para determinado exercício profissional. Elas são formuladas em função de metas. Tradicionalmente, estiveram ligados à discrepância com o desempenho. No entanto, quando se liga ao futuro, oferece uma dimensão proativa em médio e longo prazos, o que decorre da necessidade de formar determinadas competências.

devem ser colocadas no processo de formação continuada de docentes, o que possibilitaria o redimensionamento da formação docente numa perspectiva da participação ativa dos envolvidos.

A resposta aos questionamentos implicaria considerar os princípios de afirmação e valorização do Magistério e visaria à promoção de ações conjuntas de corresponsabilidades com a educação o que, quiçá, interferiria na construção de parcerias entre os envolvidos com a educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira.

- Atualizações docentes são necessárias e imprescindíveis, mas as oportunidades são restritas, desfavoráveis e, às vezes, não ocorrem

A formação continuada, de acordo com as falas dos entrevistados, poderia envolver qualquer ação, sendo resultado ou processo, em que predominam a atualização docente, a capacitação e a qualificação e se restringe ao treinamento e à reciclagem, e quando colocadas no contexto, poderiam ser negadas, como necessidade imprescindível do ser professor.

Outras falas afirmam que o “mercado da formação” a que os docentes estariam submetidos e em competição fortalecida com a implantação da regulamentação dos planos de carreira do Magistério geralmente estabelecem a formação continuada como um dos itens principais para a remuneração do Magistério, em termos de ascensão funcional, com progressão na carreira e nos vencimentos. O acesso aos cursos e a permanência neles são uma questão de se “manter professor, gestor e tutor.”

Quando se solicita um registro significativo da formação continuada, logo atribuem a criação de polos de educação a distância. A solução que “abre as portas do conhecimento” é, para alguns, “uma aprendizagem não segura” (Professores de Mulungu e Caiçara, 2010). Isso significa que muitos cursos, “mesmo que ofertados, não têm suas vagas preenchidas. E se

começa os cursos sabendo que vários desistirão” (Secretaria de Educação de Duas Estradas, 2010).

Nessa perspectiva, foram feitas as seguintes perguntas aos entrevistados: Por que as ofertas de curso não respondem às necessidades docentes? Como entender que eventos afirmados pelos professores-gestores como “envolventes”, “dinâmicos” e “importantes para mudar preconceitos”, quando abertos, já não incluem a participação dos docentes? Aposta-se no fracasso da formação? Que expectativas fogem à elaboração dos eventos e impedem a permanência com qualidade da formação dos docentes?

Para solucionar a questão, alguns acham que a solução é sair do Magistério; outros, deixar a sala de aula ou os municípios. Assim, o abandono da sala de aula ou a resistência em permanecer como docente são expressões de um contexto, faces de uma mesma moeda (Professor em Serra da Raiz, 2010).

Um dos termos mais ouvidos foi ‘oportunidade’. Em quase todos os lugares, a resposta mais recorrente foi: “A formação continuada de professores era a oportunidade de conhecer,” “aprender”, “atualizar”, “crescer”, “evoluir”, “avançar”, “desenvolver” (Professores de Cuitegi, Belém, Duas Estradas, Serra da Raiz, Pilõezinhos, Mulungu). Haveria um otimismo pedagógico na perspectiva de um futuro melhor que mobilizaria os docentes? Os docentes acreditam que a formação continuada pode mudar esse contexto? Por que há forte afirmativa da formação continuada na microrregião?

É preciso olhar para a “chegada dos ventos da oportunidade¹⁵”, que levaram à formação continuada. Em síntese, os participantes de programas ofertados, os que tinham projetos e foram reconhecidos nas Secretarias de Educação ou nas escolas, os que tiveram acesso a determinada informação ou meio, os que poderiam contar com uma indicação política e os que saíram do município porque tinham recursos financeiros próprios ou

¹⁵ A expressão é utilizada por Mário Sérgio Cortella (2008), significando a ida em direção a um lugar de sucesso (porto).

contaram com recursos públicos conseguiram desenvolver um processo de formação docente. Porém, ao ouvi-los, escutam-se restrições, ações desfavoráveis e que não ocorreram de fato. Nesse sentido, a necessidade de formação continuada pelas carências formativas ¹⁶é visivelmente pontuada.

Que carências seriam essas que permeiam as falas dos envolvidos com a educação básica na Microrregião de Guarabira? Quais ausências são sentidas por gestores, docentes e estudantes dentro e fora das escolas? Quais presenças afirmativas são potencializadoras de mudança e que animariam culturalmente aqueles que fazem a educação nos municípios? Poderíamos ter olhares que, saindo da lógica linear, fossem capazes de indicar caminhos construídos nos coletivos?

- A formação é precária, fraca, não há ou é boa porque ocorre?

Retomando as colocações anteriores, novamente a oposição se apresenta nas falas. Verificou-se que os entendimentos de formação continuada colocados como mínimos ou superficiais permitiriam tecer avaliações. A predominância do conceito bom atribuído é revelador de carências e de colocações (re)definidoras das ações promovidas.

Que carências ou faltas são citadas nos discursos da insuficiência e da precariedade trazida pela realidade dos informantes? Partindo desse contexto, o que nos traz surpresas e pode gerar respostas para a formação continuada de professores?

Inicialmente, pensamos que a escola e seus profissionais organizados por aulas, disciplinas, matérias, com horário para execução das atividades, entre outras atribuições institucionais sem um trabalho que articulem os saberes, com encontros, reuniões que promovam a aprendizagem da troca de experiência tendem a atividades isoladas e a ações fragmentadas. Ao estabelecer competências para o professor, o coordenador, o diretor, o

¹⁶ Carência de informações e de conhecimento necessário ao trabalho educativo do docente.

secretário e os estudantes, na tentativa de gerar responsabilidades e efetivar a formação continuada, como se esse mecanismo, por si só, garantisse o sucesso dos eventos com harmonia entre os participantes, descobre-se que a realidade faz outras exigências.

O primeiro sinal é a falta de integração entre os agentes. Sem uma devida comunicação, as direções podem não conseguir levar os trabalhos que atendam a tantos interesses difusos. “Muitas ações não saem do papel, não ocorrem” (Secretária de Educação de Duas Estradas e professores de Caiçara e de Cuitegi). Os trabalhos não são feitos, acumulam-se ou os profissionais, isoladamente, extrapolam os horários e estendem suas atividades profissionais em casa.

A necessidade de atingir metas e índices colocados pode ser intensificada frente às condições de vida adversa. O registro da falta de tempo e dos meios é prejudicial e seus indicadores. Assim, o tempo do trabalho extrapola os espaços da escola e implica tempo de vida. Mas, como desvincular e gerar um trabalho produtivo e prazeroso? Esse questionamento e o reforço de um trabalho “útil” são uma marca nas falas de vários docentes. (Cuitegi, Pirpirituba, Serra da Raiz, Duas Estradas, Pilõezinhos,...)

Como fazer frente à propaganda de “toda criança na escola” (Programa estratégico do Ministério da Educação do Brasil, que visa enfrentar o problema da desistência de estudantes jovens da educação básica através de ações como: melhoria na merenda escolar; assistência médico-odontológica; distribuição de materiais escolares e capacitação dos professores.)” e de que a “educação é um direito de todos sem investir em educação básica” (Secretário de Educação de Lagoa de Dentro e Mulungu)? O que fazer quando os estudantes que chegam às salas de aula já dominam linguagens como a virtual e usam a internet – um instrumento que muitos professores ainda estão aprendendo a usar? Como agir com desenvoltura no uso dos meios tecnológicos quando os docentes não os têm em casa? Como numa profissão em que o saber tradicionalmente foi exclusivo do docente se coloca a aprendizagem em interação?

Como, diante de um público que vem em busca do saber frente às condições acima não tem medo de errar e ser visto como culpado pelo fracasso?

Essa série de questionamentos é trazida quando se fala de necessidades formativas dos professores. Desafiadoras, algumas vêm sendo enfrentadas através de programas de formação continuada; outras ainda denotam o contexto das escolas públicas.

É importante ressaltar que não basta ofertar ao professor a formação continuada, com o uso dos recursos tecnológicos, mas conscientizá-lo de que esse curso é um desafio que precisa enfrentar. Além disso, é preciso investir na infraestrutura dos prédios públicos. Nesse sentido, alguns gestores e docentes expuseram o seguinte questionamento: como fazer quando a sala construída para dispor os equipamentos não consegue ser concluída ou, se concluída, não comporta a quantidade de pessoas que queriam ter acesso gratuito, ou quando chegam os equipamentos, logo em seguida, a escola é roubada? (Professores de Pirpirituba e Duas Estradas).

Outro aspecto a se considerar são os prédios escolares novos, que são construídos em comunidades carentes, e muitas famílias passaram a admirá-los. Horas a fio, víamos pessoas nas escolas. Elas queriam está lá. Observar a boniteza do prédio que elas não possuíam como moradia, mas que seus filhos podiam frequentar (Caiçara e Alagoinha).

Um novo mundo visível dá dimensões que comportam uma leitura da qualidade das instituições escolares e pode exigir muito dos profissionais. Um exemplo disso é uma situação em que, com a construção de prédios novos, bonitos, com equipamentos, estudantes ávidos por aprender, jovens que, fora da idade\serie, voltaram a estudar, numa dinâmica do imediato, os profissionais se veem na responsabilidade de atender a essa demanda, que não é individual nem homogênea.

Adaptar-se às condições concretas ou saber lidar com elas é um elemento inovador. São gestos simples de cuidado com os outros praticados pelos mais jovens. Alguns

professores e estudantes vibraram após uma reunião de implantação do Conselho Escolar e afirmaram: “tiveram uma grande vitória, decidimos em grupo o que fazer no horário livre do intervalo” (Professores de Araçagi). No entanto, ações desse tipo, às vezes, são ditas com vergonha. “É pequena, pobre, simples” e para constar em pesquisas, dizem que devem ficar em *off*, em sigilo e segredo (Professores de Cuitegi, Duas Estradas e Serra da Raiz).

É interessante observar como a existência e a solidariedade podem ser negadas ou secundarizadas. Como não se compartilha o envolvimento com outro. Aqui não se defende que esse deva ser o tratamento dispensado a instituições públicas de ensino pelo poder público, mas que o cuidar do outro seja educativo.

3.7 DISCUSSÃO

Os entendimentos são diversos, os enfoques e as propostas distintas. Esse é o cenário da Microrregião de Guarabira, em torno da formação continuada de professores. Os discursos e as práticas revelam essa situação. As ambivalências permeiam as explicações e se expressam nos enunciados produzidos. Nesse sentido, colocá-las em evidência, buscando refletir sobre as ações empreendidas pelos sujeitos envolvidos com a formação docente, é o norte para gerar respostas que são visualizações de caminhos construídos. Foram considerados a importância, a necessidade, o tempo e os limites da formação continuada nas falas dos envolvidos.

Esta parte do trabalho foi organizada com a colocação de tópicos por município, com vistas a expressar como os profissionais da educação básica entendem a formação docente pela ambivalência.

3.7.1 Capacitação para a sala de aula e a sociedade: trabalho, prática pedagógica e aprendizagem

Iniciou-se o levantamento das informações pela cidade de Belém. Durante três semanas, voltou-se à Secretaria e prolongou-se o prazo de entrega dos questionários. Mesmo assim, só emitiram respostas à secretária, aos professores (n. 06) e aos estudantes (n. 04).

Das respostas recolhidas, constatou-se que a secretária de Educação e alguns professores veem a formação continuada como um processo (evolução das práticas pedagógicas, troca de experiências); outros professores e estudantes a concebem mais pela finalidade (melhoria do desempenho, aperfeiçoamento e currículo). Os últimos relacionam o entendimento à importância/necessidade da formação de professores.

A divisão de opiniões também aparece quando questionados sobre a percepção estudantil da formação continuada dos professores. Um grupo de docentes afirma que “é possível na forma de expressão e dinamismo do professor em sala de aula, isto é, um melhor desempenho, pois esses sentem as mudanças nas aulas, quando pelas metodologias diversificadas alguns docentes agem em sala de aula. Contudo, outros professores acham que os estudantes não têm interesse, não discutem, não sabem ou não compreendem”.

Para a secretária de Educação, a percepção se dá “através da mudança de prática, da forma de tratá-lo como pessoa, como também no entusiasmo em sala de aula,” o que se aproxima do primeiro grupo de docentes e dos estudantes que dizem perceber a formação continuada docente “através da mudança de prática, da forma de tratá-lo como pessoa, como também no entusiasmo em sala de aula.”

3.7.2 Atualização docente: aprimoramento dos conhecimentos e acompanhamento das práticas pedagógicas em sala de aula

Na cidade de Pilõezinhos, procurou-se a secretária de Educação do município e uma escola pública municipal de educação básica. Devido à distância geográfica entre as duas e por estar mais próxima da secretaria, procedeu-se aos trabalhos de levantamento nesse setor da educação. A secretária de Educação se prontificou a fornecer as informações necessárias à pesquisa. A equipe foi receptiva e demonstrou vontade de que a formação continuada fosse ampliada.

Assim, na Escola Padre Geraldo Pinto, foram encontrados muitos estudantes nos corredores, barulho, alguns professores na sala da secretária, que também funcionava como direção da escola. A diretora argumentou que estava sem condições de responder e repassou os questionários a um professor, pedindo que ele ficasse responsável por mais essa atividade.

Para a secretária, a formação continuada do professor é necessária para melhorar o desempenho desse profissional e se revela nas práticas cotidianas. No entanto, afirma que a prática do professor não condiz com sua formação. Sobre esse aspecto, questiona-se: Como entender a situação referida acima? O que há em Pilõezinhos que comporta tal entendimento de formação continuada?

TABELA Nº 07: O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA, PILÕEZINHOS

– PB

O ENTENDIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	
Informantes	Entendimento
Secretária de Educação	Entende-se que se faz necessário essa formação continuada para melhor desempenho do professor.
Diretor de escola	A formação continuada auxilia o professor a identificar as dificuldades do ensino.
Professor	Processo de adaptação entre os tipos de ensino, meio de renovar os conhecimentos e a metodologia (aprendizagem e qualificação), num crescimento pessoal e profissional.
Estudante	O entendimento é o seguinte: “estudo básico que continuam quando explicam, querem e descobrem o algo novo, sendo cauteloso e cuidadoso.”
SOBRE A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES A RESPEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	
Informantes	Respostas
Secretária de Educação	Nos trabalhos desenvolvidos em sua prática cotidiana
Diretor de escola	Em branco
Professor	Nas práticas adotadas no cotidiano da sala de aula (metodologia dinâmicas e inovação), percebidas na confiança de agir do professor e vistas na mudança do ensino.
Estudante	No ensino melhor, mais rápido. Percebemos no jeito de explicar: calma, criatividade e tirar as dúvidas.

Fonte: Entrevista com estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira

Para responder a essas questões, tratou-se de outra informação referente à participação na formação continuada (Questão 3. a), em que são colocadas as ações da secretária e citadas (Cf. Tabela Nº 03). Percebeu-se que a formação continuada empreendida pela secretária foi através da implantação de programas e de cursos realizados na escola, nos anos anteriores. Isso não responde à questão satisfatoriamente, mas nos permite lançar outros questionamentos no sentido de entender a formação realizada, quais sejam: Se a formação deveria melhorar a prática, e isso não ocorreu, para que serve a formação continuada realizada? Por que isso ocorre? A formação é um quadro pintado aprioristicamente, sem

considerar as ações docentes ou de fora da escola real? Quando se programa uma formação docente, o que se tem como base?

3.7.3 Obrigação e busca: qualificação, atualização e capacitação - formando para formar

Depois de conhecer a secretária de Educação de Alagoinha, a próxima cidade visitada foi Cuitegi. Diferentemente dos anteriores, o prédio da Secretaria se encontra fora da área urbana da cidade, distante geograficamente de outros prédios. Isolado da cidade, é o mais próximo de Guarabira, se considerada a localização do Centro de Humanidades.

Ao chegar lá, havia muitas pessoas à espera da secretária. Alguns em atendimentos por horas, outros numa fila para consulta. Havia duas professoras do município que aguardavam ansiosas para falar com a secretária. Elas logo foram atendidas pelos auxiliares, que ficaram de encaminhar suas solicitações.

Depois de alguns minutos a secretária apareceu e ficou entusiasmada com a pesquisa. Em suas palavras, revelou ter gostado muito da ideia e considerou-a válida e de vital importância para a Microrregião. Afirmou que participaria e que incentivaria os demais envolvidos com a educação básica do município a também fazê-lo. A conversa durou cerca de meia hora. O material da pesquisa a ser enviado à escola foi deixado para ser respondido. O retorno foi agendado para os próximos quinze dias.

Devido às atividades de final de ano, os questionários foram devolvidos no mês de fevereiro. Sua distribuição e a devolução foram feitas de forma organizada. Mas, como estava adoentada, a secretária não terminou de responder ao questionário, que foi devolvido pela sua auxiliar (informação recebida).

“Entendo que é fundamental, porque para ser um bom profissional a pessoa necessita de uma formação adequada.” (Professor W)

“É uma formação dada a partir da necessidade em atender alguma DEMANDA.” (Professor Y)

“É muito boa por que foi uma oportunidade de adquirir mais conhecimentos, e oportunidade, e prática para a nossa formação continuada dos professores.” (Professor D)

“Na minha opinião, a formação continuada é uma forma de auxiliar a prática educativa do professor, bem como dar oportunidade dele expor suas dificuldades e trocar experiências com os demais professores.” (Professor S)

“Um meio através do qual está oferecendo aos professores técnicas que levam a fugir do quadro, giz e livro, tornando às aulas um momento agradável e interessante.” (Professor F)

“Entendo como um processo de aprendizagem que serve para melhorar o ensino da educação básica.” (Professor K)

“Entendo que o professor tem em mente que com a formação continuada eles poderão se atualizar.” (Professor P)

Os professores entendem a formação continuada de forma variada. Há aqueles que a compreendem como fundamental (meio, processo de aprendizagem); já outros a consideram uma oportunidade (adquirir conhecimentos – técnicas de tornar as aulas mais agradáveis, expor dificuldades e trocar experiências, atualização); e os demais a colocam como necessária para atender às exigências do setor de atuação profissional (atualização docente e atuação profissional para atender a alguma demanda).

A síntese das falas dos professores sobre a percepção estudantil da formação continuada docente aponta que ela é fundamental para atender a alguma demanda, oportunidade de se adquirir mais conhecimento (atualizar-se), trocar experiência, o que auxilia a prática educativa do professor e o processo de aprendizagem para melhorar a educação básica (meio). O diretor refere que a percepção estudantil está relacionada à prática docente do dia a dia.

3.7.4 Atualização dos conhecimentos pedagógicos: participação segura e inclusão – em busca de outros territórios

Depois de conhecer Pilõezinhos, Belém e Cuitegi, foi-se a Caiçara. Nesse município, houve dificuldades de levantar os dados. Inicialmente, devido ao fato de o secretário de Educação ter marcado a entrevista duas vezes e não ter respondido às questões. Agendou a entrega quatro vezes, mas não devolveu as respostas até a presente data. Usamos da presença física, do envio e do pedido online, além de telefonemas para sensibilizá-lo a responder ao questionário, mas não obtivemos êxito.

Na escola, não foi muito diferente. Primeiro, a pesquisadora foi encaminhada por um funcionário da Secretaria de Educação à escola municipal mais próxima, onde havia movimento de estudantes nos corredores e na secretaria da escola. Não havia aula, nem professor em sala de aula, de forma que os estudantes que estavam na escola ocupavam os corredores e a secretaria fazendo barulho. O que ocorria era encaminhado para a coordenação pedagógica do colégio.

Retornou àquela escola três vezes. Na primeira, comunicaram que o prazo para as respostas não fora suficiente, por isso não nenhum questionário estava respondido. Na segunda visita, não havia mais aula e não sabiam onde estavam os questionários que

deveriam ser devolvidos. Na última vez, o coordenador encontrou três formulários de professores.

A escola, vazia, contrastava com o ginásio bastante visitado, onde ocorreriam as comemorações do final do ano, com sorteio de brindes, cestas básicas, entre outras atividades previstas, como o *show* do secretário de Educação do município com a participação do prefeito, entre outros ilustres. Mas faltavam professores e estudantes, porque se implantaram mudanças nos planos e no planejamento realizado nos dias anteriores, com rodízio de professores. Outro fato que chamou a atenção foi o pagamento dos salários. Com risos e protestos, algumas pessoas agiam sem saber o motivo do prêmio ou da punição exposta nos contracheques. No quadro abaixo, apresentam-se as respostas desses profissionais sobre como concebem a formação continuada.

TABELA Nº 08: ENTENDIMENTO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
CAIÇARA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA - 2010

Profissionais	Respostas
Secretária de educação	Não respondeu
Diretor de escola	Não respondeu
Professor	Entendo que serve de parâmetro para que o professor exerça suas funções de acordo com os conhecimentos adquiridos. É um processo em que vários professores tem oportunidade de reciclar-se, interagindo e conhecendo novos horizontes. Como um processo de formação para se aperfeiçoarem melhor em seus conhecimentos pedagógicos diários.
Estudante	Não respondeu

Fonte: Entrevista com secretários de Educação, diretores de escola, professores e estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira

De acordo com os resultados, a maioria entende a formação continuada como um processo em que os professores têm oportunidade de se reciclar e aperfeiçoar seus

conhecimentos pedagógicos, interagindo e conhecendo novos horizontes. Há também quem pense na formação como um parâmetro a ser usado entre os conhecimentos adquiridos e as funções docentes. Sobre essa questão, vejamos as respostas abaixo:

“Quando o professor inova seu método de ensino.” (Professor X)

“A meu ver os professores precisam estar constantemente se renovando no conhecimento e conteúdos.” (Professor Y)

“Como um professor que sempre inova metodologias e que transmitem conhecimentos claros.” (Professor Z)

Nas falas dos professores, os estudantes percebem a formação continuada do docente quando o professor, ao transmitir os conhecimentos, procura, constantemente, inovar a metodologia empregada, o que seria percebido pelos estudantes como formação continuada.

Essa prática pedagógica seria assegurada pela participação em eventos com profissionais que dominem o conhecimento e em horário de trabalho dos docentes, constituindo-se num direito à formação continuada.

3.7.5 Atualização: oportunidade de crescimento e acompanhamento de uma formação diferente

Depois da visita a Cuitegi, o próximo passo foi a ida à Secretaria de Educação do município de Araçagi. A antessala estava sendo ornamentada com motivos natalinos. Mesmo assim, informou-se à secretária de Educação sobre a pesquisa que estava realizando. Ela disse que estava disponível para apresentar as informações necessárias. Havia também um professor de uma escola municipal que se comprometeu a responder e levar mais questionários para a direção, professores e estudantes. Agendou-se um retorno para a coleta de informações para a semana seguinte. No entanto, um dia depois, num ato do prefeito da

cidade, o final do semestre letivo foi antecipado e, em consequência, houve o término do calendário escolar. A medida tornou perplexos muitos dos profissionais que passaram a solicitar um prazo maior para a entrega dos questionários.

Em janeiro, a secretária de Educação foi destituída do cargo. Segundo comentários, devido a divergências na administração pública da Secretaria. Esse fato foi visualizado pelos encaminhamentos em relação à organização das escolas. Em meio a esses acontecimentos, os formulários só foram devolvidos em março, portanto, não houve resposta de estudantes. Tivemos a participação do diretor e de quatro professores, além da secretária.

No quadro 13, abaixo, apresenta-se uma síntese do pensamento desses profissionais sobre formação continuada:

TABELA Nº 09: ENTENDIMENTOS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ARAÇAGI, 2010.

Profissionais	Síntese
Secretária de Educação	Um princípio fundamental que garante o sucesso.
Diretor de escola	Entendo que se faz necessário e fará toda a diferença em sala de aula.
Professor	É uma ótima oportunidade de atualização. Entendo, como um processo importante e necessário para qualificar o profissional na sua área. Como algo necessário à prática em sala de aula. Entendo como uma forma de rever o que está fazendo errado e procurar o certo.
Estudante	Não respondeu

Fonte: Entrevista com secretários da Educação, diretores de escola, professores e estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira.

Como expresso no quadro acima, os sujeitos da pesquisa concebem que a formação continuada deve ser fundamental ou garantia de sucesso e capaz de fazer a diferença em sala de aula pela atualização do profissional.

Quando perguntados sobre se os estudantes percebem a formação continuada dos docentes, eles responderam positivamente, como mostra o quadro 14.

TABELA Nº 10: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA - ARAÇAGI, 2010.

Profissionais	Síntese
Secretária de educação	Pelas inovações em salas de aulas.
Diretor de escola	Percebem através das aulas mais bem planejadas, envolventes e criativas.
Professor	Nos novos métodos de aplicação de aulas, nos resultados. Eles percebem que o seu professor está mais qualificado. Com uma melhor atuação em suas aulas. Eles sabem e percebem o comportamento e procedimentos de um educador. São observadores. Se sentem prejudicados.
Estudante	Não respondeu

Fonte: Entrevista com secretários da Educação, diretores de escola, professores e estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira.

Nota-se que, para os entrevistados, os estudantes percebem o trabalho pedagógico como inovador nas salas de aula e entendem que qualificação e atuação são interdependentes. Outro aspecto passível de visualização é que o conhecimento adquirido na formação deve ser aplicado em aulas que devem ser planejadas para serem envolventes e criativas. Isso significa que não é qualquer informação que interessa ao docente, mas aquela que ele pode usar em um planejamento inovador.

3.7.6 Aprendizagem e mudança: acompanhamento e colaboração – renovação sem limites

Em abril de 2010, o encontro foi com a secretária de Educação de Duas Estradas, que forneceu uma entrevista sobre a formação continuada dos professores do município. Foi uma das atividades mais ricas da pesquisa, visto que foram obtidos dados importantes e sentiu-se uma receptividade do trabalho.

A pesquisadora conheceu uma escola municipal, onde foi apresentada à diretora e a alguns professores, que se comprometeram em participar da pesquisa. Os questionários para os estudantes foram aplicados durante a semana devido ao horário. O retorno para buscá-los foi no início do mês maio, mas, a diretora da escola viajara a Brasília e se esqueceu de deixá-los na escola. Ela se comprometeu a devolvê-los quinze dias depois. A secretária da Educação entregou a atualização da gestão pública do município. As variações dos dados são referentes ao seu ingresso na Secretaria.

Em relação ao entendimento sobre formação continuada dos professores, as respostas foram estas:

“Como professora, entendo a formação continuada como forma de se manter professora. O professor deve se manter atualizado e a formação continuada é a oportunidade. Competimos no mercado. Temos avaliação do desempenho com reconhecimento e destaque.” (Secretária de educação)

“Entendo como meio eficaz para melhoria do ensino.” (Professora)

Quanto à pergunta sobre como os estudantes percebem a formação continuada, as respostas são as seguintes:

“Há uma mudança do perfil, mas não sei do interesse dos estudantes pelo que ocorre. Ano passado envolvemos o 9º ano e por isso, tenho a sensação que eles não percebem.” (Secretária de Educação)

“Na prática, se torna evidente para os alunos essa formação a começar na maneira da própria pedagogia do ensino.” (Professor)

3.7.7 Oportunidade de aprendizagem da prática pedagógica: conhecimento, carreira, aprendizagem – novos horizontes

A penúltima cidade visitada foi Lagoa de Dentro, onde a pesquisadora foi muito bem recepcionada pelas Diretoras da Escola Municipal Alfredo Alves, que se mostraram interessadas, reservaram uma sala para responder aos questionários, que funcionaram como entrevistas, certamente pela vontade de serem ouvidas. Uma delas tem 26 anos no Magistério, na mesma escola. Fala muito de sonhos e de utopias. Suas palavras dizem muito dos docentes e da esperança de melhorar a educação, que se refere a um lugar melhor para os seus (filhos).

O contato com o secretário de Educação do município só foi possível em maio. Primeiramente, foi difícil chegar à secretária de Educação do município, por causa de um temporal que se abateu sobre a cidade, no momento do contato inicial (abril) e do sepultamento de uma professora aposentada, num dia de expediente facultativo nas instituições públicas escolares (a Secretaria e a escola estavam de portas fechadas).

Na entrevista, o secretário de Educação se mostrou receptivo ao trabalho. Falou da experiência na Secretaria e fez uma retrospectiva de sua vida profissional desde a formação inicial na UEPB até a atual função. Assim, foram descobertas muitas particularidades do município e aproveitou-se o momento para atualizar os dados sobre a Educação (gestão

pública do IBGE – 2006) que, enfocando itens relativos à valorização docente e à capacitação profissional no município. A atualização feita pelo secretário mostrou que as modificações são referentes à sua entrada na Secretaria.

O entendimento da formação continuada pode ser visualizado no quadro abaixo, onde se apresenta uma síntese das respostas:

TABELA Nº 11: ENTENDIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA - LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.

Profissionais	Síntese das respostas
Secretária de educação	É uma ferramenta para enfrentar os desafios atuais da educação, capaz de promover mudanças no município.
Diretor de escola	Entendo como “que dá continuidade de algo. Segue em frente.”
Professor	Essa formação é oferecida através de estudos sobre determinados temas, projetos com de diferentes áreas. Como uma formação a mais. A troca de experiência, a busca de conhecimentos, ajuda a desenvolver um melhor trabalho. Como cursos que beneficiam a capacidade intelectual do professor. Como algo primário, indispensável e norteador do desenvolvimento educacional.
Estudante	Não respondeu

Fonte: Entrevista com secretários da Educação, diretores de escolas, professores e estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira

Esse entendimento é amplo e pormenorizado. Talvez o de maior abrangência sobre formação continuada na Microrregião de Guarabira. Isso porque pensam que, como ferramenta capaz de enfrentar os desafios atuais da Educação, norteia o desenvolvimento municipal (promovendo mudanças e sendo uma formação a mais para o docente). Essa formação pode assumir distintas formas que possibilitem a melhoria do trabalho docente, com benefício para a capacidade intelectual.

Embora também se perceba nas falas das diretoras a perspectiva de continuidade, elas definiram a formação continuada como algo que “segue em frente”.

TABELA Nº 12: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA - LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.

Profissionais	Síntese das respostas
Secretária de Educação	Não percebem ainda. A mudança o professor tem que levar para a sala de aula e isso não está chegando (digo não de forma generalizada).
Diretor de escola	Nas atividades feitas em sala de aula.
Professor	Através da forma como o professor trabalha os conteúdos e com aulas bem planejadas. Creio que através da metodologia. Inovação em sala de aula é o reflexo dessa formação. Como profissionais que buscam a melhor qualidade de ensino. Tudo que aprendemos transmitimos de maneira espontânea por isso o estudante é o maior perceptor.
Estudante	Não respondeu

Fonte: Entrevista com secretários da Educação, diretores de escola, professores e estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira

Em se tratando da percepção estudantil da formação continuada docente, há diferentes posicionamentos, pois o secretário de Educação diz não perceber ou não estar chegando à escola de forma generalizada. A diretora diz que os estudantes percebem a formação continuada nas atividades feitas em sala de aula, e os professores pensam que os estudantes a percebem no trabalho pedagógico, em atividades inovadoras.

Embora, a princípio, pareça haver divergência, observando atentamente as falas, percebe-se uma mesma explicação, ou seja, o secretário acredita que, pelo trabalho pedagógico de alguns docentes, os estudantes percebem a formação continuada. A diretora aponta para as atividades feitas em sala de aula, e os professores entendem que isso ocorre quando as aulas são bem planejadas (buscam a qualidade do ensino).

Grosso modo, dizem que a formação continuada de docente amplamente definida é realizada por alguns docentes materializando-se na escola, nas atividades docentes bem planejadas, que têm a finalidade de melhorar a educação (qualidade do ensino pelo trabalho pedagógico).

3.7.8 Conhecimento, qualidade, aprendizagem – ampliar horizontes, aprofundar estudos e melhorar a aprendizagem

Na Escola Municipal Senador Humberto Lucena, em Pirpirituba, conversou-se com vários professores e a diretora. Os professores, muito interessados, responderam às questões (a maioria dos presentes, em número de seis). Alguns, de forma sucinta, e outros, com riqueza de informações.

Devido ao temporal que atingiu a escola, deixando à vista o precário estado de conservação predial do telhado, algumas salas foram inundadas, e estudantes sofreram pequenos acidentes. A diretora, às voltas com a situação, organizou os professores na secretaria do colégio, que passaram a responder por outras atividades, devido a impossibilidades de realização das aulas.

Cada docente se envolveu com uma atividade urgente e de interesse da comunidade escolar. Uma professora tentava fechar o cadastro dos livros com as editoras; outra organizava pacotes de roupas, conferindo as vestimentas escolares; um professor elaborava provas, e uma professora, afastada da sala de aula (por tempo de contribuição social), fazia o trabalho de apoio pedagógico na confecção das provas. Outra ainda ajudava a elaborar um ofício para a Secretaria de Educação, pedindo providências urgentes para reformar a escola (telhado). Esse é um momento proveitoso de observação do trabalho na escola.

“Entendo a formação continuada de professores da educação básica como uma forma de inovação, uma porta que se abre para ampliar os conhecimentos e repassá-los com clareza para seus alunos.” (Professor W)

“Entendo que o professor ao participar desse processo vai ganhar novos conhecimentos e melhorar sua prática pedagógica.” (Professor C)

“Busca saberes de formação na aprendizagem e também torna-se mais cidadãos aqueles mais necessitados.” (Professor U)

O entendimento da formação continuada é amplo e avaliativo (nas falas, houve metáforas como: “porta que se abre, com ganhos na melhoria da prática pedagógica”). Relacionam a importância do trabalho pedagógico voltado para os mais necessitados e o compreendem como um avanço na educação do professor.

A percepção estudantil sobre formação continuada, na visão dos professores, é de que:

“Os estudantes percebem a formação continuada de seus professores como, realmente é, uma sequência nos estudos, algo muito bom para o professor, seja capaz de exercer com segurança a sua função de professor”. (Professor X)

“Os professores ficam mais dinâmicos e a aula possa ser mais prazerosa”. (Professor Y)

“Na motivação de suas aulas, nas suas dinâmicas”. (Professor Z)

Em síntese, os docentes concebem a percepção pelo que eles acham de importante na formação continuada (sequência nos estudos, com mais segurança do docente e com aulas mais dinâmicas e prazerosas). Mas a diretora afirma diretamente que “os estudantes percebem a formação continuada com ansiedade”.

3.7.9 Atualização, qualificação útil à sala de aula e ao desenvolvimento da escola

A pesquisadora chegou à cidade de Mulungu em meados do mês de maio de 2010, e encontrou a disponibilidade da secretária de ser entrevistada. Ela foi cordial e conversou sobre as questões colocadas por cerca de uma hora e meia, mas teve que sair para outra reunião do Conselho Tutelar, no centro da cidade, que estava agendada.

Também conheceu a única escola municipal da zona urbana, onde encontrou o diretor que respondeu prontamente às questões e pediu a colaboração de professores e de alunos nas respostas para as questões da pesquisa. Essa foi a primeira direção escolar que, além de permitir o acesso aos estudantes, acompanhou a pesquisadora às salas de aula. Essa foi a melhor abertura. A sala de aula onde dedicou mais tempo foi o 6º ano; a professora e os estudantes aceitaram participar prontamente da emissão das respostas. Eles foram solicitados a responder sem preocupação e, caso tivessem dúvidas, elas seriam esclarecidas. Também foram informados de que não seriam atribuídas notas a quem participasse e que aquele exercício serviria para o docente ou a escola. Outro argumento para a aplicação dos instrumentos foi de que não seriam obrigados a respondê-los em sua integridade, só as questões que quisessem ou soubessem responder. Mesmo assim, no início, temiam responder. Levantavam-se e perguntavam sobre quase todas as questões. Devido à rapidez na hora de devolver os questionários, a professora resolveu entregar sem concluir as últimas questões que afirmou não conhecer.

Na semana seguinte, voltou à escola, a fim de recolher os questionários dos professores, que não os haviam concluído (n.07). Solicitou também à secretária que atualizasse os dados, e ela designou uma equipe técnica para fazer tal trabalho, pois, nessa semana, os secretários se reuniram noutras cidades.

Os questionários foram devolvidos quase na totalidade pelos docentes no prazo previsto (n. 06), e suas respostas, depois de digitadas, passaram a compor uma síntese que apresento logo em seguida, no quadro abaixo:

TABELA Nº 13: ENTENDIMENTO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA - LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.

Informantes	Síntese das repostas
Secretária de Educação	É a constante atualização da sua graduação. É está se capacitando, trazendo de sua experiência. (...). Você teria a graduação ou tem uma. Entendo que é importante pelo menos no início (entrada em sala de aula, de um professor inexperiente) o acompanhamento dos confrontos teoria e prática. Não conhecemos a sala de aula. Isso quem sabe é o professor. A prática filtra a teoria.
Diretor de escola	É um momento em que os professores aprendem, ensinam, afinal troca de experiências.
Professor	Normal. Como um subsídio para aprender a conviver mais intensamente com os interesses e o pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar. É necessária a formação continuada de professores para ápice da educação no contexto social, político e econômico. O que está sempre participando de cursos de formação, palestras, simpósios, debates, etc., sobre educação e assuntos relativos. A formação continuada de professores é o ponto de partida, para uma educação com qualidade, inserida no contexto social, político e econômico. Como um processo contínuo com objetivo de reflexão e aprimoramento das ações educativas.
Estudante	Não souberam ou não quiseram responder a questão.

Fonte: Entrevista com secretários de Educação, diretores de escolas, professores e estudantes da

educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira

Nota-se que o entendimento da secretária, do diretor da escola e de alguns professores é semelhante. Em seus comentários, a formação continuada comporta momentos (entrada em sala de aula, em que se aprende e se ensina, troca de experiências), embora a reflexão e o aprimoramento das ações educativas só apareçam nas falas de alguns docentes.

TABELA Nº 14: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES, SEGUNDO OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA - LAGOA DE DENTRO – PARAÍBA, 2010.

Informantes	Síntese das respostas
Secretária de Educação	Não só os estudantes, mas as famílias também. A gente vê aqui. Tem professor e “professor”. Na matrícula eles dizem: dá pra matricular com fulano(a). Na reunião de pais se nota que um professor menos interessado pouco interessa a família do aluno.
Diretor de escola	Os mesmos relataram que após uma formação continuada retornaram para sala de aula mais dinâmicos.
Professor	Não sei. Através da conversa no dia-a-dia em sala de aula. Através de sua práxis educativa em sala de aula. Na ministração das aulas, na exposição de materiais, na segurança em que debatem os diversos assuntos e no está por dentro de temas atuais. Através de uma práxis educativa eficaz, prazerosa e comprometida com os educandos, tendo como ponto de partida a realidade social de cada um. No cotidiano com disponibilidade de inovações na prática educativa e a diversidade a interagir com multidisciplinaridade.
Estudante	A maioria não respondeu ou deixou em branco e quase a metade diz perceber a formação continuada, quando o professor explica o exercício, fazendo-o entender melhor (a forma), assim avaliam o professor (legal ou chato).

Fonte: Entrevista com estudantes da educação básica dos municípios da Microrregião de Guarabira

As opiniões sobre a percepção estudantil da formação continuada revelam diferenças acentuadas, tanto relativas ao contexto de abrangência da percepção (comunidade, família, estudantes) quanto à apreensão do trabalho pedagógico (interesse, atuação em sala de aula,

compromisso). Os próprios estudantes dizem que percebem a formação continuada pela avaliação da forma do trabalho pedagógico realizado em sala de aula (que se confunde com a avaliação do próprio docente).

3.7.10 Atualização e aperfeiçoamento: trabalho e planejamento – poderia ser melhor

O último município do qual se levantaram dados sobre a formação continuada na educação básica, na microrregião de Guarabira, foi Serra da Raiz. As entrevistas com o secretário da Educação e o agendamento da visita à cidade para conhecer os trabalhos lá realizados aconteceram em João Pessoa, local de residência do gestor, no final do mês de maio de 2010, que me recebeu numa Agência de Consultoria – FOCO. Durante a entrevista, houve várias interrupções causadas pela atenção do entrevistado a outras atividades (atender telefone, cuidar de um filho pequeno). Foram registradas, por escrito, as perguntas que os entrevistados responderam em uma hora e meia. Ao final, solicitou-se um contato com a escola municipal e perguntou-se se haveria algum contratempo em realizar entrevistas com a direção, professores e estudantes. A resposta foi que não, mas seria interessante telefonar antes. Assim se procedeu durante três semanas. Contudo, a diretora alegou dificuldades porque estavam no período de provas semestrais, com rodízio de professores e finalização das atividades previstas no calendário escolar, portanto, um momento de trabalho intensificado, inoportuno para o levantamento de informações. Dessa forma, ficou acordado que o levantamento poderia ser feito com o retorno das atividades em agosto daquele ano.

Mesmo assim, será expresso o entendimento extraído da fala do secretário de Educação do município. Em suas palavras, a formação continuada é colocada como “atitude ou providência para aprimorar conhecimentos dos estudantes e professores”, por isso, “pode

assumir várias formas, de acordo com a realidade (...), cursos, vivências em grupos de estudos, entre outros”.

Os professores concebem assim a formação continuada:

“Boa, hoje se deparando com necessidade de acompanhar as mudanças exigidas pela sociedade e ao mesmo tempo as tecnologias avançadas.”

(Professor Q)

“Como todo processo em que ocorre a interação de conhecimento e aprendizagem.” (Professor R)

Em seguida, perguntou-se se eles achavam que os estudantes percebiam a formação continuada dos docentes. As respostas foram:

“Não verifiquei isso ainda, mas os estudantes mesmo estão desligados.

Por exemplo: no Se Liga¹⁷ a professora abandonou a sala de aula. Eles falam muitos palavrões. Aprendem em casa, usam em todo canto. Aí se reúne na escola, conselho tutelar (...) se tem um acompanhamento.”

(Secretário de Educação, 2010)

“Por todas as aulas expositivas, sempre levando novidade, aulas diferenciadas que diferencia das outras que não se profissionaliza.”

(Professor Q)

“Os professores ao participarem de cursos de formação, apresentam inovações em suas aulas.” (Professor R)

¹⁷ O “Programa Se Liga” alfabetiza crianças repetentes das primeiras séries do ensino fundamental, o que faz a diferença na qualidade da educação de meninos e meninas. Isso porque o Programa introduz, na rede de ensino, uma cultura de gestão eficaz, focada em resultados e capaz de ajudar o aluno a vencer na escola e na vida.

A relação entre as duas falas permite dar visibilidade ao entendimento de formação continuada, embora o entrevistado afirme que não se consegue apreender o que os estudantes percebem. Pareceu que as discussões, quando envolvem questões problemáticas do cotidiano (uso de palavrões ou linguagem ofensiva em sala de aula pelos estudantes) que desencadearam conflitos (discussões com o abandono da sala de aula pelo docente) entre aqueles que fazem a escola (professores, alunos, entre outros) provocam um melhor entendimento da questão por eles (o professor entra em contato com a linguagem de fora da escola e a forma de tratar as pessoas, até mesmo aquelas com quem os estudantes têm relação mais próxima de parentesco ou responsabilidade), e isso não é aceito pelo docente, cuja ação é o abandono da sala de aula. Assim, finda-se a prática do docente.

O estudante acostumado a agir assim, em casa ou fora da escola, quando questionado, passa a perceber que ali há diferenças e que seu agir também precisa ser modificado. Mas isso não cessa a ação, necessariamente, pois permite refleti-la. O desfecho da situação foi que os estudantes, ao saberem que seus atos promoveram o abandono da sala de aula, pediram que o professor voltasse, mas ele, já decidido, seguiu seu caminho e continuou a se formar fora daquele ambiente, noutros espaços.

3.7.11 Conhecimento e inovação: trabalho, formação e prática pedagógica

Seguindo as visitas aos municípios da Microrregião de Guarabira, após a coleta de informações em Cuitegi, Belém e Caiçara, a pesquisadora seguiu para Alagoinha. Foram feitos vários contatos com a Secretaria de Educação do município. No entanto, desde o primeiro momento do levantamento, foi difícil obter os dados necessários à configuração do modo de compreensão da formação continuada através das falas dos gestores. Foram cinco idas à cidade, a fim de aplicar o instrumento de coleta de dados com a Secretaria de

Educação. Nas tentativas feitas, vários argumentos foram utilizados para evitar tal intento, tais como: o período de aplicação conflita com as atividades escolares, devido a outras atividades urgentes, não tinham tempo de participar da pesquisa, entre outros. Assim, notou-se pouco interesse dos gestores do município para o andamento dos trabalhos de coleta de dados. Diante dessa constatação, a pesquisadora resolveu ir às escolas públicas indicadas no IBGE, para sentir a receptividade ao nosso trabalho. Os professores e alguns diretores reconheceram a importância da pesquisa e se dispuseram a responder aos formulários de coleta. Conheceu duas escolas bem diferentes. A primeira, na zona urbana, perto do centro, com pouco movimento de alunos, de pequeno porte e com problemas de infraestrutura. A segunda, recém-construída, com boa infraestrutura, distante da área urbana da cidade, muito movimentada, situada numa comunidade carente e administrada por jovens em formação acadêmica.

Animados com a pesquisa, os docentes cumpriram o prazo previsto para a coleta dos dados e devolveram prontamente suas respostas. Os diretores, mesmo colocando certa resistência aos nossos trabalhos, aceitaram colaborar com o fornecimento das informações solicitadas. De acordo com as informações coletadas, percebe-se que o entendimento de formação continuada de alguns professores se aproxima do dos diretores, no tocante “a novos conhecimentos e inovações” (Professores e Diretores), advindos de cursos e de reciclagem. Outro aspecto a destacar sobre a compreensão dos docentes é que a formação continuada tem o momento de “renovação de ideias pela troca de experiências” (Professores X, K, L) ou “estudo” (Professores R,T,U), que interfere na “melhoria do trabalho docente” (Professores X, K, L), tornando visível um série de fatores como “necessidade, formação permanente, independência profissional, autonomia, reflexão crítica, autoavaliação e prática pedagógica.” (Professores X, K, L, K, L)

Na compreensão da maioria dos docentes, a formação continuada reflete no processo de ensino-aprendizagem. Quanto à percepção dos estudantes sobre a formação continuada, os docentes atribuem a vários aspectos, ora visíveis ora sensíveis: “as novidades em sala de aula”, as “novas técnicas”, “a postura com segurança, a temática”, os “objetivos do trabalho” e a “concepção dialética” (Professores X, K, L, R, K, L).

Para os diretores escolares, a percepção estudantil se configura “quando o professor quebra a rotina, fazendo aulas atrativas” (Diretor M) ou “no interesse dos professores em mudar as aulas” (Diretor G).

3.7.12 Conhecimento, novidades e dinamismo

A cidade de Guarabira, que dá nome à microrregião, dispõe de um campus universitário, da maior rede de escolas públicas e serve como polo para os demais municípios, foi a que mais tempo levou para a coleta de dados. A proximidade física não foi suficiente para interferir positivamente no processo de levantamento de informações. Além disso, a Secretaria de Educação, semelhantemente às atitudes dos secretários de Caiçara e de Cuitegi, dificultou o repasse das informações solicitadas, porquanto agendava várias vezes a atividade de coleta, mas colocava empecilhos para dispor os dados solicitados. Dessa forma, os referidos gestores nos deram como resposta o silêncio, não emitiram uma só palavra oral ou escrita sobre a formação continuada em seus municípios.

Os professores, sensíveis aos objetivos da pesquisa, aceitaram colaborar e prontamente emitiram suas respostas. Em suas palavras, a formação continuada está ligada a “conhecimento” e a “coisas novas” (Professores G, N), é uma ferramenta “para se chegar ao conhecimento” e os estimula a “procurarem por coisas novas” (Professores G, L, N).

A percepção estudantil da formação continuada, segundo os docentes, está diretamente relacionada à sala de aula. Afirmam que a percepção se dá “no processo diário das atividades escolares”, “quando o professor ministra suas aulas com dinamismo e não sendo monótono” e “com novidades nas aulas, brincadeiras” (Professores G, L, N). Para alguns docentes, “os resultados são positivos para ambos – professor e aluno” (Professores G, N).

3.7.13. Dos achados sobre formação continuada – iniciativas

Alguns achados no processo de investigação surpreenderam e chamaram a atenção para uma provável *ecologia da ação*. Abaixo, destacam-se os que mais vitalidade teriam frente ao entendimento dos modos de compreensão dos sujeitos da pesquisa, a saber:

- A predominância de ações promovidas do MEC, em parceria com Secretarias de Educação;
- A importância e a necessidade de formação continuada de professores;
- A avaliação – positiva - dos programas, projetos, ações e eventos, com perspectiva de melhoria da qualidade formação docente;
- Múltiplas percepções dos envolvidos sobre a formação continuada de professores.

Dos levantamentos realizados, percebia-se que, em alguns municípios, havia melhoria de infraestrutura de escolas pela construção de novos prédios ou reforma com adaptação dos já existentes, implantação de computadores ou novos equipamentos de trabalho; iniciava-se o pagamento pelos novos PCCRs, abriam-se concursos, chamavam concursados ou decidiam-se as novas contratações na justiça. Nesse contexto, algumas pessoas colocavam uma visão da competência docente fortemente naturalizada pelo entorno escolar, com interferência das variáveis sociodemográficas.

Verificou-se também que o levantamento feito, em pleno período de campanha eleitoral para governador do Estado, apresentava informações dúbias. As cidades se dividiram entre o apoio ao atual governador ou ao seu opositor (prefeito da capital do estado), sobretudo no primeiro turno. Mesmo diante da tentativa de coibir os abusos dos períodos eleitorais com a punição prevista em lei e de frequentes denúncias de desvio ou de mau uso das verbas públicas, o clima, no primeiro turno da campanha, foi de acirramento político.

Diante disso, a organização de dados revelou que ocorria interferência do contexto nas falas dos informantes do estudo. Chegou-se a compreender que as falas de alguns docentes expressavam muitas das ideias contidas nos programas e nos cursos pelos quais se formava o professor, além de a perspectiva de melhoria da formação continuada estar relacionada à progressão de carreira no Magistério, demandando outras leituras dos processos formativos, sobretudo na dimensão do conhecimento.

Quando a análise das informações estava quase fechada, momento pós-período eleitoral, a pesquisadora foi surpreendida pela convocação de alguns informantes para fornecer as entrevistas anteriormente agendadas. Assim, voltou a alguns municípios e ouviu os coordenadores de programas de formação continuada do município de Guarabira, os diretores e professores da cidade de Pilõesinhos e Alagoinha.

Os prazos que foram reabertos para recolher as informações permitiram ampliar o entendimento, nos seguintes pontos:

1. A direção escolar e a formação docente;
2. As coordenações dos programas de formação nas cidades;
3. A formação continuada interna à escola, o registro e os fundamentos teórico-metodológicos.

A formação continuada, na Microrregião de Guarabira, comporta vários entendimentos pelos sujeitos envolvidos com a educação básica. Em certa medida, para a

maioria dos participantes, a formação continuada advém de programas ou projetos externos às escolas, promovidos com recursos oriundos do MEC ou de outra instância educativa, como fundações, sindicatos, entre outros. Esses eventos esporádicos ocorriam na dimensão física das cidades, eram realizados pela prefeitura ou via Secretaria de Educação. Sua duração era variável, e quando estimulados pelos gestores escolares, a participação docente, seja por licença remunerada, seja por reconhecimento de que horas dedicadas ao trabalho docente, instituindo com carga horária e\ou remuneração ampliada no PCCR, seriam recompensadas gerando melhoria salarial, o que permite expandir o número de atendimentos ou aos profissionais inseridos nos referidos eventos.

A perspectiva da formação continuada conservadora, vinda de fora das escolas, em eventos rápidos, trazidos por profissionais externos, sem a necessidade de considerar as necessidades formativas docentes, fruto da compreensão de que alguns detêm o conhecimento valorizado, é a que se faz mais presente nesse contexto. O reconhecimento de que há um saber válido e explicativo da formação continuada, advindo de autoridades locais ou de investigadores, cientistas da educação, está presente na mentalidade dos profissionais da educação básica.

A ruptura na relação teoria-prática é expressa, principalmente, pelos docentes, que entendem a teoria como um estudo particular aprofundado, não necessariamente ligado à realidade e voltado para a prática docente. À prática caberia o papel de fazer as definições da teoria, numa expressão quase sempre presente nas falas dos professores de que a formação continuada é para resolver problemas. A competência, nesse sentido, teria duas dimensões que se complementam, mas não compõem a totalidade da ação do sujeito. A reprodução das relações sociais está clara. Há aqueles que pensam, pesquisam, elaboram, sistematizam o saber valorizado – conhecimento - geralmente ministrante de cursos, gestores da educação municipal, secretários de Educação, prefeitos ou docentes de nível superior do ensino;

também há aqueles que fazem atividades pedagógicas, ministram aulas, resolvem problemas práticos da sala de aula, intervêm - os práticos – geralmente professores ou diretores de escolas que lidam com estudantes e demais profissionais da educação básica.

No entanto, essa visão descrita e identificada acima convive com outras. Uma segunda visão de formação continuada é encontrada nas falas dos sujeitos da pesquisa e em ações práticas - a formação continuada a partir da escola. Em número mais restrito, em cerca de três municípios dos que compõem a microrregião, encontrou-se uma defesa de que a formação continuada ocorreria na escola, considerando as demandas existentes. Lá, os professores, em reunião, desenvolveriam suas capacidades e habilidades para educação. A troca de saberes, num processo contínuo de aprendizagem, estaria presente e seria valorizada pelos que fazem a escola como instância educativa. No diálogo, haveria o encontro das possíveis soluções para o enfrentamento das situações didáticas vivenciadas na escola pelos profissionais do Magistério. Não haveria um saber superior, tampouco um profissional mais valorizado que outros, e a participação no processo se daria por interesse de crescimento e desenvolvimento das pessoas. O registro das ações pelos envolvidos não tem, a priori, um prazo, rigor ou exigência avaliativa, mas comporia o quadro da memória dos profissionais. Os portfólios são os formatos mais utilizados, além dos relatórios. Nesse estágio de compreensão, os profissionais admitem que o que aprenderam ou aprendem é passível de ser não só transmitido, reproduzido para outros, mas construído nas relações com os outros, em que a interação é tão importante quanto a produção do conhecimento e do ser professor.

Outra perspectiva que perpassa os entendimentos é a da formação continuada como prática emancipadora. Alguns profissionais, em menor grau de ocorrência, entendendo a importância e julgando a formação continuada como necessária à formação docente, buscam outros espaços formativos que consideram educativos e que extrapolam os limites geográficos da microrregião. Isso revela a valorização da formação continuada atribuída pelo

docente ao desenvolvimento pessoal e profissional. A autonomia, mesmo que relativa, expressa a liberdade de conquistar outros níveis de conhecimento subjetivo ou não.

Teoricamente, essas perspectivas podem ser isoladas e ser fundamentadas de forma distinta nos aspectos socioculturais, mas, nas falas dos informantes da pesquisa, surge a compreensão de que elas parecem se complementar ou não se excluem entre si.

Afirmar que o professor participa, simultaneamente\sucessivamente ou isoladamente, das várias oportunidades formativas na microrregião de Guarabira, ainda segue como ponto de investigação e saber se a formação docente inicial é, de fato, universalizada nos diversos municípios. Mas a tentativa de mascarar uma situação real, pintando um quadro de evolução nos dados da educação, aparece em várias falas e na negativa de dados precisos sobre a formação docente. Dizer que não há professor leigo em sala de aula é diferente de afirmar e comprovar que não há professor leigo.

Por fim, o estudo revelou a concretização do objetivo geral do trabalho - de conhecer os modos de compreensão e de ação sobre formação continuada dos profissionais da escola pública na Microrregião de Guarabira - acima sintetizado. Assim, é possível identificar, nos sujeitos da pesquisa, o perfil dos profissionais da área de Educação que participam da formação continuada, na microrregião de Guarabira, e se envolvem com ela. Esses personagens nos forneceram dados que permitiram identificar as propostas, as ações, os projetos e os programas de formação continuada, partindo dos modos de compreensão e, em suas falas, lançaram um rol de eventos colocados em ação pelas Secretarias de Educação e direção de escolas, no entorno dos municípios que compõem a microrregião de Guarabira. Nos discursos, encontramos os caminhos da formação continuada empreendidos na trajetória dos profissionais da Educação, visualizando um mapa aberto, construído por aqueles que ousaram viver a experiência da formação continuada.

CONCLUSÃO

A intenção do estudo é de investigar a formação continuada na microrregião de Guarabira, com o objetivo de conhecer os modos de compreensão e de ação na Microrregião de Guarabira, na perspectiva de tecer caminhos visualizados com os envolvidos na educação básica dos municípios e apresentar os direcionamentos projetados para orientar o trabalho universitário numa perspectiva crítica reflexiva da Educação. Nesse contexto, realiza-se um delineamento da formação continuada, através da produção difundida no Brasil, com discussão sobre os limites e os contornos que um processo instaurado recentemente comporta. Compartilha-se o enfrentamento que alguns autores relatavam, inicialmente, com a produção intelectual existente e disponível para consulta no mercado.

O Objetivo geral foi conhecer os modos de compreensão e de ação sobre formação continuada dos profissionais da escola pública na Microrregião de Guarabira.

Os Objetivos específicos foram:

- Apresentar o perfil do profissional da educação básica que participa do processo de formação continuada desenvolvido na microrregião de Guarabira;
- Identificar as propostas, as ações, os projetos e os programas de formação continuada, partindo dos modos de compreensão dos sujeitos da pesquisa;
- Elencar os eventos colocados em ação a partir das Secretarias de Educação e direção de escolas no entorno dos municípios que compõem a microrregião de Guarabira;
- Conhecer os caminhos da formação continuada empreendidos na trajetória dos profissionais da Educação no período em estudo.

A metodologia foi de cunho qualitativo, tipo descritivo e desenho não experimental. Como ferramentas para coleta dos dados utilizaram-se entrevistas semiestruturadas aplicadas a

professores, diretores, secretários de Educação e estudantes da educação básica na Microrregião de Guarabira.

O estudo revelou alguns aspectos importantes. Primeiro, o perfil docente jovem, bem à média brasileira e internacional. Além disso, registra-se que a feminização do Magistério vem sendo acompanhada da contratação de homens para o exercício da docência na educação básica em alguns municípios. Isso parece indicar uma mescla no perfil ou um estado de transição na contratação de professores do Magistério da educação básica, semelhante ao registrado por Francisco Codó.

Mediante os dados selecionados, notou-se também que o gestor educacional ingressa na carreira, geralmente, como docente, o que nos permite lançar positivamente um olhar sobre uma possível valorização do Magistério pelo reconhecimento do trabalho docente, embora não identificamos outros trabalhadores da escola que venham galgar esse espaço ou função na carreira pública.

A não disponibilidade de dados concretos nas Secretarias de Educação sobre a formação inicial dos docentes lotados no quadro do Magistério público municipal dificulta a compreensão de uma efetivação do preceito de que os atuais professores, nesse nível de ensino, tenham cumprido as prerrogativas colocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, quando afirma que a formação docente em nível superior é necessária ao exercício da função nas séries iniciais da Educação. Dessa forma, os professores entrevistados podem considerar a formação em programas e cursos como formação continuada, sem antes terem a formação acadêmica em nível superior de ensino.

Diante disso, é indispensável não desvincular a formação inicial da formação continuada, como alertou uma série de estudos tratados ao longo da revisão de literatura empreendida no início deste trabalho. As razões principais que veem para referendar essa importância encontra-se no fato de impossibilitar o emprego do professor leigo, figura

histórica e tradicional no cenário da educação de primeira fase, no Brasil, sobretudo no Nordeste. Acresce-se a isso a capacidade de veicular a valorização do Magistério pela participação na formação continuada como necessidade dos docentes que trabalham no cotidiano escolar e sabem de suas reais habilidades e potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator interessante é a contratação de docentes através de concurso público, o que vem permitindo selecionar o quadro de professores de forma pública e com a perspectiva de estabilidade funcional no serviço público, fugindo ao apadrinhamento político e à indicação de pessoas despreparadas para assumir a sala de aula, por estar a única opção de trabalho nas várias localidades onde o fenômeno do desemprego se faz presente.

A história de adversidade política na região, que ora comporta a leitura de um território para reunir as diferenças, compondo um cenário denominado microrregião, muitas vezes, desfaz-se quando vemos no tempo as disputas por terras, riquezas e prestígio, ora revela espaços construídos que extrapolam os limites e os contornos físicos e geográficos criados individualmente pela vontade de mudar o lugar, com autonomia, trazendo à baila a autoformação. Há que se compreender que a formação continuada docente não pode ser vista descolada desse contexto. Isso acaba por ser essa uma prática educativa, histórica, social e cultural.

O estudo empreendido visou trazer os modos de compreensão da formação continuada pelos sujeitos desse processo, na Microrregião de Guarabira. E na tentativa de fazê-lo materializado e sistematizado, fomos criando passos metodológicos. Alguns deles se mostraram adequados aos informantes, como as entrevistas semiestruturadas, além dos levantamentos de dados e as informações em fontes impressas ou *on-line*; outros não resultaram frente aos objetivos pretendidos no estudo, como os questionários, embora esses

últimos, pouco praticados na pesquisa sobre formação continuada, fossem recomendados pela amplitude de cobertura e do estado da arte em que se encontra o tema da investigação.

Os resultados atingidos com o estudo foram diversos, mas serão apresentados aqueles que poderiam gerar reflexões acerca da formação continuada na Microrregião de Guarabira.

A riqueza de termos associados à formação continuada, expressa nos discursos dos envolvidos com a educação básica na área investigada, traz uma série de ambiguidades e expressa ambivalência, elencadas a seguir.

As universidades públicas, como instituições reconhecidamente potencializadoras de formação continuada de professores por meio da pós-graduação, geradora de perspectivas de inovações curriculares de mudanças em práticas pedagógicas. Na microrregião de Guarabira, as universidades públicas são colocadas como instituições reconhecidamente potencializadoras da formação continuada de professores. Alguns informantes afirmam que a formação desejada é a da pós-graduação. Os novos PCCR reforçam a questão tornando-a prioritária.

O trabalho construído com as escolas, ao longo das últimas décadas, tem afirmado uma relação de respeito às demandas que nos chegam. Nesse contexto, entrar nas escolas e rever o formando desejoso de retornar à universidade e seguir os estudos, na perspectiva de promover um ensino público melhor e alimentar a esperança de inovações curriculares assumidas pelo coletivo dos que fazem a educação, é a resposta que o entorno mostrou e que reafirma algumas das convicções desta pesquisa.

Seguir na tentativa de renovar as práticas pedagógicas nas escolas também revelou aspectos do contexto que se desconhecia. O que foi aprendido faz tecer novas relações com o entorno. O metodológico como espaço de reflexão da ação docente é provocador.

Conclui-se, então, que a formação continuada comporta diferentes modos de entendimento pelos profissionais da educação básica. Ora se aproxima do discurso

promovido pelos programas e pelos projetos oriundos do MEC ou financiados por ele e que servem de repetição literal dos materiais tratados, ao longo dos eventos formativos, ora se distancia, mas interfere na compreensão dos profissionais, cuja reprodução das práticas docentes se faz quando aplica os saberes dos cursos na implantação de cursos similares realizados na escola, ora, ao se afastar dos espaços tradicionais da formação continuada, revela um potencial emancipador de autonomia, próximo da reflexão das práticas, da subjetivação e da mudança do ser professor e dos grupos de envolvidos na formação. Os entendimentos distintos de diversas leituras compõem o fenômeno recente da formação continuada. E para entendê-la, é preciso aproximar-se do que revelam os informantes do estudo.

O problema de pesquisa poderia ser respondido positivamente de várias maneiras. A primeira, se se pretende seguir a concepção conservadora da formação continuada, expressa pela maioria dos profissionais da educação. O elemento a potencializar o trabalho universitário será a realização de cursos rápidos, por pessoas qualificadas, realizados fora das escolas, sem necessária vinculação com a demanda concreta e real, que certifique os participantes, com financiamento, horas de trabalho extra fora de sala de aula, sem ligação com o ensino. Quebrando as relações teoria-prática, ensino-pesquisa, pesquisa-extensão, planejamento-execução, entre outras. A segunda perspectiva de resposta ao problema implica superar a dimensão de reprodução do discurso e da prática da maioria dos informantes e investir em processos de formação continuada, de longa duração, permanentes, que desenvolvam, além dos saberes profissionais, por meio da interação e do diálogo, a autonomia do ser professor, através das práticas reflexivas e subjetivas que formam o profissional do Magistério, sem que se limite a uma questão de meras habilidades e competências.

Os objetivos traçados auxiliaram a pesquisa sobre os modos de se compreender a formação continuada permitindo conhecê-los. Assim, configurar o perfil dos profissionais de Educação que participam da formação continuada na microrregião de Guarabira e se envolvem nela; identificar as propostas, as ações, os projetos e os programas, partindo dos modos de compreensão dos sujeitos da pesquisa; elencar os eventos colocados em ação pelas Secretarias de Educação e direção de escolas, no entorno dos municípios, e distinguir os caminhos da formação continuada empreendidos na trajetória dos profissionais da Educação, no período em estudo, foi um interessante exercício para apreender elementos que poderão possibilitar um trabalho universitário de formação continuada voltado para as demandas identificadas, comprometido com os profissionais da Educação, em sua dimensão real, concreta, de forma a efetivar a relação teoria-prática, sem distinção entre os que sabem e os que almejam o conhecimento, entre a universidade e a escola pública de educação básica, entre o discurso e a prática pedagógica. Nesse sentido, foi um trabalho consciente e conscientizador de compromisso e comprometimento com o social e o cultural como esferas educativas.

Por fim, investigar a formação continuada, através dos modos de compreensão dos envolvidos com a educação básica, permite que se lance uma série de recomendações que serão feitas logo em seguida.

RECOMENDAÇÕES

Muitas questões podem ser colocadas e suscitar novas pesquisas e trabalhos comprometidos com o professor como ser em formação. Os desafios de uma educação emancipatória estão no cerne da problemática em investigação. Devido aos recentes estudos sobre a formação continuada, as respostas serão trazidas no futuro, correndo aqui o risco de inconclusão.

Para os novos estudos, pensou-se em algumas recomendações, a saber:

- * Verificar se as contratações docentes e as melhorias na infraestrutura das escolas e a implantação dos PCCRs têm incidido na melhoria da qualidade da educação básica na região;
- * Tecer a conjectura no IDEB e as políticas públicas.

- * Verificar quais eventos formativos interessariam aos profissionais do Magistério e que poderiam ser empreendidos pelas instituições de ensino superior, prioritariamente, as universidades:

- * Investir na relação entre a formação docente e as práticas de sala de aula;

- * Promover o acompanhamento do novo perfil docente da educação básica e a relação família\escola;

- * Organizar os arquivos na Secretaria de Educação, com a finalidade de promover a criação de banco de dados público sobre a formação continuada dos profissionais do Magistério.

- * Investigar se o docente que assume o cargo de gestor público muda sua visão ao longo da carreira do Magistério.

Essas ações são de vital importância para se compreender a formação continuada.

REFERENCIAS

- ALCÂNTARA, A. V. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES, N. SGARBI, P. (2001) . **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, (Coleção O sentido da escola; 20).
- _____. Espaço e tempo de ensinar e aprender. CANDAU, V. M.(2000) - **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A.
- ALVES, M. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. (2007) Rio de Janeiro: Elsevier.
- ALVES, E. S. (2010). **Trabalho docente e proletarização**. Revista HISTEDBR. Campinas: SP: FAE\UNICAMP.
- AZAMBUJA, G de.(2005). **Formação continuada e a continuidade da formação**. Caxambu, MG: ED. ANPED.
- BITTENCOURT, A B & F, N S C (Org.) (2001) - **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez.
- BOCAYUVA, P. C. C. e VEIGA, S M.(1999) **Afinal, que país é esse?** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANDAU, V (1996). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes,
- CARVALHO, J M (Org.). (2002) **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES.
- CELANI, M. A. A (Orgs) (2002). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: SP: Mercado das letras (Coleção As faces da linguística aplicada).
- CAMPOS, M. M. (2008). **A qualidade da educação: sob o olhar dos professores**. São Paulo: Idea e Fundação SM.
- CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L, PERRENOUD, P, ALTER, M e ____ (2001).

Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?

Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.ed.rev. Porto Alegre: Artes Médicas.

CHIMENTÃO, L Ke. **O significado da formação continuada docente.** (2009). Londrina, PR: ED. UEL.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** (2008). Petrópolis, Rj: Vozes.

CARDOSO, A. A, PINO, M A B e DORNELES, C. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil.** Rio Grande do Sul, ANPED SUL.

COUTINHO, I. **Leitura e análise de imagem.** (2000). São Paulo: mimeo.

CUNHA, E Me e CESARE, C M. de. (2007). **Programa nacional de capacitação das cidades - financiamento das cidades: instrumentos fiscais e política urbana.** Brasília: Ministério.

ESTÊVÃO, C A. V. (2001). Organizações educativas, justiça e formação. FERREIRA, N S C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** Cortez.

ESTRELA, M T.(2001). A formação contínua entre teoria e prática. In: FERREIRA, N S C (Org.). **Formação continuada e gestão da educação.** Cortez.

FERRAÇO, C E. (2001). Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano. In: OLIVEIRA, I B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A.

FERREIRA, N S C e AGUIAR, M Â da S. (Orgs.) (2001). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3.ed. São Paulo: Cortez.

_____. (Org.).(2001). **Formação continuada e gestão da educação.** Cortez.

- FLORIDE, M A e STEINLE, M C B. (2006). **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. PR: ED. GOV. <http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em 13/11/2012.
- FREIRE, P. (1994). **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra.
- _____. (1995). **A sombra dessa mangueira**. 2.ed. São Paulo: Olho d'água.
- FUSARI, J C (Org.). (1990). **O professor de 1º grau: trabalho e formação**. São Paulo: Loyola (Coleção Magistério em ação).
- _____. **Para onde vão os modelos de formação continuada** (2007). Santa Catarina, PR: ED.UFS.
- GAMA, M E e TERRAZZAN, E A. (2007). **Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país**. Caxambu, MG: ED. ANPED. <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Acesso em 15/11/2012.
- GAUTHIER, Clermont, MARTINEAU, Stéphane, DESBIENS, Jean-François et al. (1998). **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: ED. UNIJUÍ, (Coleção Fronteiras da educação).
- GERALDI, C M. G, FIORENTINI, D e PEREIRA, E M de A (Orgs.). (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB, (Coleção Leituras no Brasil).
- GONÇALVES, T O e GONÇALVES, T V O.(1998). Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C M. G, FIORENTINI, D e PEREIRA, E M de A (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP:

- Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil –ALB, (Coleção Leituras no Brasil).
- GOUVÊA, G e MARTINS, I.(2001). Imagens e educação da/na escola. ALCÂNTARA, ÂV. Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem? In: ALVES, N, SGARBI, Paulo. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, (Coleção O sentido da escola; 20).
- HERNANDEZ SAMPIERI (2006). Metodología de Investigación. Mac Graw-Hill, México.
- HYPOLLITO, D. (2000). Formação Continuada: análise de termos. **Revista Integração ensino, pesquisa, extensão**. SI: maio, Ano VI nº 21.
- LEITE, M. Remexendo fotografias e cotidianos. (2001). In: ALVES, N, SGARBI, P. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, (Coleção O sentido da escola; 20).
- LIBÂNIO, J C.(2000). **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da nossa época v; 67).
- LIMA, L C.(2001). **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez.
- LINHARES, C F.(2000). **A escola e seus profissionais: tradição e contradição**. 2.ed. rev.atual. Rio de Janeiro: AGIR.
- LUCKSEI, C. C. (1999). **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9.ed. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, L M. (2000). **Política e práticas na formação de professores: riscos de corrupção da teoria**. Revista Nacional de Política e Administração da Educação. Semestral. Porto Alegre, v.16, n.2, jul/dez.
- MACIEL, L S e SHIGUNOV NETO, A (Orgs.). (2004). **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez.

MEDEIROS, R. (2005). Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica Paulo Freire**. Ano 1, nº 01. Pelotas, RS: UFPEL.

MELO, G N. **Formação continuada de professores**. (2003). Disponível em: www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/educontinuada.pdf. Acesso: 13|11\2012.

MONTEIRO, S C F. (2001). Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, Nilda, SGARBI, Paulo. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A (Coleção O sentido da escola ; 20).

MORIN, E. (2007). Entre perdas e ganhos. São Paulo: SESC. Disponível em: http://www.sescsp.org.br/sesc/revistas/revistas_link.cfm?edicao_id=305&Artigo_ID=4739&IDCategoria=5418&reftype=2. Acesso: 08/06/11.

MOTA, F A B da. (2009). **Formação continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas**. ED. PPGE/ME, FURB (Atos de pesquisa em educação)

NÓVOA, A.(1997). **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA, I B.(2001). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A.

OLIVEIRA, R P de e ADRIÃO, T (Orgs.). (2002). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, (Coleção Legislação e política educacional; v.2).

PAQUAY, L, PERRENOUD, P, ALTER, M e CHARLIER, É. (2001). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2.e.rev. Porto Alegre: Artes Médicas.

- PAULA, M G S .(2006). **Formação continuada centrada na escola: o trabalho docente a partir da reflexão teoria e prática.** PR: ED. GOV. [http: www.diaadiaeducação.pr.gov.br/pde/arquivos/1726-6.pdf](http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/pde/arquivos/1726-6.pdf). Acesso em 13/11/2012.
- PENNA, M (Coord.). (2001). **É esse ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos PCN.** João Pessoa: ED. UFPB.
- PERRENOUD, P.(1999a). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- _____.(1999b). **Construir competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- _____. (1999c). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação.** quadrimestral. São Paulo: ANPED.
- _____. (2000). **10 novas competências para ensinar.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- RABELO, A O e MARTINS, A M. (2011). **A mulher no Magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério.** Uberlândia, MG: UFU.
- Revista Nova Escola.** (S/D). Parâmetros Curriculares Nacionais Fáceis de aprender. Edição Especial: Abril. Mensal.
- Revista Nova Escola.** mensal. Jan/fev. S/L: Abril, 2004.
- RICHARDSON, R (Org) (1999). **Pesquisa Social.** Capítulo 6. São Paulo: Ed. Atlas.
- SEVERINO, A. J. A nova LDB e a formação de professores: um passo à frente e dois atrás.
- FERREIRA, N S C e AGUIAR, M Â da S. (Orgs.). (2001). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 3.ed. São Paulo: Cortez.

- SGARBI, P. (2001). Colando textos, colando imagens. ALVES, N e _____. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, (Coleção O sentido da escola; 20).
- SCHÖN, D A.(2007). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. reimp. Porto Alegre: Artmed.
- SILVA, L B. **Ambiguidades da língua portuguesa: recorte classificatório para a elaboração de um modelo ontológico**. (2006). Brasília: UNB. (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências da Informação, defendida em 22 de maio de 2006).
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. (2011). Petrópolis, RJ: Vozes.
- TAVEIRA, E B.(2001). A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre as redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A.
- TEIXEIRA, L H G. (2000).**Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar**. Revista Nacional de Política e Administração da educação. Semestral. Porto Alegre, v.16, jan/jun.
- VALLE, L. (2000). Espaços e tempos educativos na contemporaneidade: a paideia democrática como emergência do singular e do comum. In: CANDAU, Vera Maria. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A.
- VIEIRA, S L.(2002). **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano (Série Educação em Movimento, v. 2).
- WERLE, F O C.(2005). **Práticas de gestão e feminização do Magistério**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v.35, n.126.
- WERNECK, H.(2001). **Se a boa escola é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

ANEXOS

Formulário para professores

Estimados docentes, estou recolhendo dados para a elaboração de meu trabalho de Doutorado, por isso peço a sua colaboração, respondendo às questões abaixo. Caso necessitem de um espaço maior para escrever, usem o verso da folha. Agradeço a atenção e a presteza nas respostas.

QUESTÕES:**1. Identificação:**

- a) Sexo: _____ b) Idade: _____
c) Experiência no Magistério (anos trabalhados): _____
d) Outras funções exercidas na área da Educação:

2. Opinião sobre formação continuada:

- a) Você considera importante a formação continuada de professores da educação básica? Por quê?
- b) Como você entende a formação continuada de professores da educação básica? Explique.
- c) Como os estudantes percebem a formação continuada de seus professores? Explique.
- d) Você consegue mostrar seu processo de formação continuada? Explique.

4 Participação na formação continuada:

- a) Que ação(ões) foi (foram) realizada (s) pela Secretaria de Educação em relação à formação continuada de professores em seu município?
- b) Qual(is) foi(ram) a(s) ação(ões) da direção da escola em relação à formação continuada dos professores?
- c) Você participa(ou) de cursos, eventos, programas e/ou projetos de formação continuada de professores? Em caso afirmativo, responda: Quando? Onde?
- d) Como você avalia a formação continuada de professores em seu município? Por quê?

Formulário para secretários de Educação

Prezados secretários de Educação, estou recolhendo dados para a elaboração de meu trabalho de Doutorado, por isso peço a colaboração de V.S^a. para responder às questões abaixo. Caso necessitem de um espaço maior para escrever, usem o verso da folha. Agradeço a atenção e a presteza nas respostas.

QUESTÕES:

1. Identificação:

- a) Sexo: _____ b) Idade: _____
 c) Experiência no Magistério (anos trabalhados): _____
 d) Outras funções exercidas na área da Educação: _____
-
-

2. Opinião sobre formação continuada:

- a) Você considera importante a formação continuada de professores da educação básica? Por quê?
- b) Como você entende a formação continuada de professores da educação básica? Explique.
- c) Como os estudantes percebem a formação continuada de seus professores? Explique.
- d) Você consegue mostrar seu processo de formação continuada? Explique.

3. Participação na formação continuada:

- a) Qual(is) ação(ões) foi (foram) realizada (s) pela Secretaria de Educação em relação à formação continuada de professores em seu município?
- b) Qual(is) foi(ram) a(s) ação(ões) da direção da escola em relação à formação continuada dos professores?
- c) Você participa(ou) de cursos, eventos, programas e/ou projetos de formação continuada de professores? Em caso afirmativo, responda: Quando? Onde?
- d) Como você avalia a formação continuada de professores em seu município? Por quê?

Formulário para diretores de Escolas

Prezados diretores, estou recolhendo dados para a elaboração de meu trabalho de Doutorado, por isso peço a colaboração de V.S^a. para responder às questões abaixo. Caso necessitem de um espaço maior para escrever, usem o verso da folha. Agradeço a atenção e a presteza nas respostas.

QUESTÕES:**1. Identificação:**

- a) Sexo: _____ b) Idade: _____
c) Experiência no Magistério (anos trabalhados): _____
d) Outras funções exercidas na área da Educação:

2. Opinião sobre formação continuada:

- a) Você considera importante a formação continuada de professores da educação básica? Por quê?
- b) Como você entende a formação continuada de professores da educação básica? Explique.
- c) Como os estudantes percebem a formação continuada de seus professores? Explique.
- d) Você consegue mostrar seu processo de formação continuada? Explique.

4. Participação na formação continuada:

- a) Qual(is) ação(ões) foi (foram) realizada (s) pela Secretaria de Educação em relação à formação continuada de professores em seu município?
- b) Qual(is) foi(ram) a(s) ação(ões) da direção da escola em relação à formação continuada dos professores?
- c) Você participa(ou) de cursos, eventos, programas e/ou projetos de formação continuada de professores? Em caso afirmativo, responda: Quando? Onde?
- d) Como você avalia a formação continuada de professores em seu município? Por quê?

Formulário para estudantes

Estimados estudantes, estou recolhendo dados para a elaboração de meu trabalho de Doutorado, por isso, peço a colaboração de vocês para responderem às questões abaixo. Caso necessitem de um espaço maior para escrever, usem o verso da folha. Agradeço a atenção e as respostas.

QUESTÕES:

1. Identificação:

- a) Sexo: _____
- b) Idade: _____

2. Opinião sobre formação continuada:

- a) Você considera importante a formação continuada de professores da educação básica? Por quê?
- b) Como você entende a formação continuada de professores da educação básica? Explique.
- d) Como os estudantes percebem a formação continuada de seus professores? Explique.
- e) Como você avalia a formação continuada de professores em seu município?
- f) Você acredita que os professores conseguem mostrar seu processo de formação continuada? Explique.
- g) Qual(is) ação(ões) foi (foram) realizada (s) pela Secretaria de Educação em relação à formação continuada de professores em seu município?
- h) Qual(is) foi(ram) a(s) ação(ões) da direção de sua escola em relação à formação continuada dos professores?
- i) Você participa(ou) de cursos, eventos, programas e/ou projetos de formação continuada de professores? Em caso afirmativo, responda: Quando? Onde?

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

Nós, professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Geraldo Pinto, situada na cidade de Pilõezinhos, depois de conhecermos e entendermos os objetivos, os procedimentos metodológicos, os riscos e os benefícios da pesquisa, bem como de estar cientes da necessidade do uso de nossa imagem e ou depoimento, especificado no Termo de Consentimento e Esclarecido, AUTORIZAMOS, através do presente termo, a pesquisadora RITA DE CÁSSIA DA ROCHA CAVALCANTE a usar nossas fotos que sejam necessárias e os depoimentos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, liberamos a utilização desse material para fins científicos e de estudos (livro, artigo, slides e transparências), em favor da pesquisadora acima mencionada.

A presente autorização é concebida a título gratuito, abrangendo o uso de imagens acima mencionadas em todo o território nacional e no exterior.

Por ser de nossa vontade, declaramos que autorizamos o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a nossa imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

Guarabira, 20 de novembro de 2012.

Rita de Cássia da Rocha Cavalcante
Pesquisadora

Sujeitos da pesquisa:
