



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CENTRADA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMADORES DE
MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

BELÉM/PA

2019

JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CENTRADA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMADORES DE
MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Pará
(UFPA), como requisito parcial para obtenção do
Título de Doutor em Educação.**

**Linha de pesquisa: Formação de Professores,
Trabalho Docente, Teorias e Práticas
Educacionais.**

**Orientadora: Profa. Dra. Cely do Socorro Costa
Nunes.**

BELÉM/PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A481f Amador, Judenilson Teixeira.
Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola : percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica / Judenilson Teixeira Amador, . — 2019.
251 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Formação continuada de professores centrada na escola. 2. Melhoria da prática pedagógica. 3.
Necessidades formativas. I. Título.

CDD 370

JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
CENTRADA NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E FORMADORES DE
MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes.

Avaliado em: 28/02/2019

Banca Examinadora

Orientadora

Prof.^a. Dr.^a. Cely do Socorro Costa Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Membro Interno

Prof.^a. Dr.^a. Eliana da Silva Felipe
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Membro Interno

Prof. Dr. Carlos Nazareno Borges
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Membro Externo

Prof.^a. Dr.^a. Antônia Costa Andrade
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Membro Externo

Prof.^a. Dr.^a. Marta Genú Soares
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

**BELÉM/PA
2019**

A **Cristina Costa**, minha esposa, pelo estímulo, apoio e espera. Pela compreensão do período em que passava ausente de sua vida, mas também pela força de incentivo para que eu chegasse ao final dessa caminhada.

Aos meus filhos:

Glenda, pelo orgulho e entusiasmo:

– Pai, precisa escrever tudo isso?

– Quando o Senhor vai terminar?

– Ainda falta muito tempo?

João Victor, pela paciência:

– Pai! Quero ver o que o senhor vai inventar de estudar quando acabar o Doutorado!

A minha **família**, em especial a querida mãe, **Olinda Teixeira Amador**, que sempre acreditou na capacidade de seus filhos e ao meu pai, **Júlio da Silva Amador**, pelos ensinamentos que me proporciona.

A minha irmã **Juliete Amador** e ao meu cunhado e amigo **Emerson Aragão** por me acolherem em sua residência nos períodos de estadias em Belém.

AGRADECIMENTOS

A Deus meu criador e senhor, propiciador de tudo, fonte do amor infinito!

A todos os meus professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA) que socializaram seus conhecimentos e experiências.

À doutora Cely do Socorro Costa Nunes, pelo carinho com que sempre me acolheu e pela esmerada atenção na orientação deste trabalho, ora de perto, ora mais distante, mas sempre com muita competência, dedicação e solícita a colaborar em sua construção. Pessoa especial, que nos momentos mais difíceis de nossas trajetórias, manteve-se firme oferecendo-me suporte com maestria e sabedoria, por isso, além de Orientadora, me atrevo a chamá-la de Amiga.

À Professora Eliete do Rosário, diretora da Escola – *locus* da pesquisa –, pela recepção, companheirismo e acolhimento no período da pesquisa de campo.

A todos os professores formadores que colaboraram com seus saberes no projeto de formação.

A todos os professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra que se dispuseram em participar desta pesquisa. O meu muito obrigado!

Aos membros da Banca de Qualificação, professores: Antônia Andrade, Carlos Borges, Eliana Felipe e Marta Genú, pela leitura criteriosa do trabalho o que contribuiu significativamente no processo de construção e conclusão desta tese.

A Conceição Cabral pelo companheirismo, amizade e solidariedade comigo durante esses quatro anos.

E a todos que contribuíram com a realização deste trabalho e não foram citados, sintam-se contemplados, pois esta conquista é um pouco de cada um de nós.

"Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática".

(FREIRE, 1991, p. 58)

RESUMO

O presente estudo, associado à linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”, teve como marco de investigação a formação continuada de professores centrada na escola, com o objetivo de analisar as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na Escola para a melhoria da prática pedagógica. Para isso, procuramos responder a seguinte questão: Quais as percepções dos professores do ensino fundamental e dos formadores sobre as contribuições da formação continuada centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica? A tese contida é que a formação continuada de professores centrada na escola proposta a partir de necessidades formativas, desenvolvida de forma colaborativa, fundada na reflexão das práticas pedagógicas, apresenta fortes indícios que podem contribuir para melhoria da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, para o processo educativo. Trata de uma pesquisa qualitativa com enfoque na etnografia colaborativa (CHIZZOTTI, 2003; SAMPIERI, COLLADO e LÚCIO, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008; PIMENTA, 2005; RIBEIRO, 2005; IBIAPANA, 2008, entre outros), da qual participaram: dez professores formadores e dezesseis professores dos anos finais do Ensino Fundamental. O estudo envolveu a aplicação de questionário, elaboração e desenvolvimento de um projeto de formação continuada no *locus*, entrevista semiestruturada e observação. O questionário aplicado delineou o perfil dos professores e as suas necessidades de formação. Com base nos dados extraídos dos questionários foi possível buscar subsídios para planejar e desenvolver o projeto de formação que contou com a participação de formadores externos e internos. Com a entrevista estruturada, foi possível verificar como os professores compreendem a contribuição da formação centrada na escola e como avaliam a *práxis*, vivenciadas como melhoria da prática laboral. As análises dos registros indicaram que: a formação contínua de professores, centrada na escola, pode ser uma agenda possível nos contextos escolares como forma de reflexão da *práxis*, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores; quando o projeto de formação continuada de professores integra o Projeto Político Pedagógico da Escola, tal formação tende a ser contínua e sistemática, promotora de uma cultura formativa; uma formação contínua de professores, quando parte das necessidades formativas dos professores e da escola, possibilita a melhoria da prática pedagógica dos professores; quando privilegia diferentes eventos formativos, é trabalhada em colaboração com os professores e quando conta com o apoio de formadores externos e da gestão escolar, tende a ser mais legitimada pela comunidade docente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores centrada na escola. Melhoria da prática pedagógica. Necessidades formativas.

RESUMEN

El presente estudio, asociado a la línea de investigación "Formación de Profesores, Trabajo Docente, Teorías y Prácticas Educativas", tuvo como marco de investigación la formación continuada de profesores centrada en la escuela, con el objetivo de analizar las percepciones de profesores y de formadores sobre las contribuciones de la formación continuada de profesores de la enseñanza fundamental centrada en la Escuela para la mejora de la práctica pedagógica. Para ello, buscamos responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las percepciones de los profesores de la enseñanza fundamental y de los formadores sobre las contribuciones de la formación continuada centrada en la escuela para la mejora de la práctica pedagógica? La tesis contenida es que la formación continuada de profesores centrada en la escuela propuesta a partir de necesidades formativas, desarrollada de forma colaborativa, fundada en la reflexión de las prácticas pedagógicas, presenta fuertes indicios que pueden contribuir para mejorar la práctica pedagógica de los profesores y, consecuentemente, para el proceso educativo. En el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en el análisis de los resultados obtenidos en el estudio. profesores formadores y dieciséis profesores de los años finales de la Enseñanza Fundamental. El estudio involucró la aplicación de cuestionario, elaboración y desarrollo de un proyecto de formación continuada en el locus, entrevista semiestructurada y observación. El cuestionario aplicado delineó el perfil de los profesores y sus necesidades de formación. Con base en los datos extraídos de los cuestionarios fue posible buscar subsidios para planificar y desarrollar el proyecto de formación que contó con la participación de formadores externos e internos. Con la entrevista estructurada, fue posible verificar cómo los profesores comprenden la contribución de la formación centrada en la escuela y cómo evalúan la praxis, vivenciadas como mejora de la práctica laboral. Los análisis de los registros indicaron que: la formación continua de profesores, centrada en la escuela, puede ser una agenda posible en los contextos escolares como forma de reflexión de la praxis, con miras a la mejora de la práctica pedagógica de los profesores; cuando el proyecto de formación continuada de profesores integra el Proyecto Político Pedagógico de la Escuela, tal formación tiende a ser continua y sistemática, promotora de una cultura formativa; una formación continua de profesores, cuando parte de las necesidades formativas de los profesores y de la escuela, posibilita la mejora de la práctica pedagógica de los profesores; cuando se privilegia diferentes eventos formativos, es trabajada en colaboración con los profesores y cuando cuenta con el apoyo de formadores externos y de la gestión escolar, tiende a ser más legitimada.

Palabras clave: Formación continuada de profesores centrada en la escuela. Mejora de la práctica pedagógica. Necesidades formativas.

RÉSUMÉ

La présente étude, associée à la ligne de recherche "Formation des enseignants, enseignement, théories et pratiques éducatives", avait pour cadre de recherche la formation continue des enseignants centrée sur l'école, avec pour objectif d'analyser les perceptions des enseignants et des formateurs les contributions de la formation continue des enseignants du primaire centrés sur l'école à l'amélioration des pratiques pédagogiques. À cette fin, nous essayons de répondre à la question suivante: Quelles sont les perceptions des enseignants et des formateurs des écoles primaires vis-à-vis des contributions de la formation continue en milieu scolaire à l'amélioration de la pratique pédagogique? La thèse est que la formation continue des enseignants centrée sur l'enseignant et fondée sur les besoins de formation, développée de manière collaborative, sur la base de la réflexion des pratiques pédagogiques, présente des indications solides pouvant contribuer à l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants et, partant, le processus éducatif. Il s'agit d'une recherche qualitative axée sur l'ethnographie collaborative (CHIZZOTTI, 2003; SAMPIERI, COLLADO et LÚCIO, 2006; BORTONI-RICARDO, 2008; PIMENTA, 2005; RIBEIRO, 2005; IBIAPANA, 2008). enseignants et seize enseignants des dernières années de l'école primaire. L'étude comportait l'application de questionnaires, l'élaboration et le développement d'un projet de formation continue sur le lieu, l'entretien semi-structuré et l'observation. Le questionnaire appliqué décrivait le profil des enseignants et leurs besoins en formation. Sur la base des données extraites des questionnaires, il a été possible de rechercher des subventions pour planifier et développer le projet de formation avec la participation de formateurs externes et internes. Avec l'entretien structuré, il a été possible de vérifier comment les enseignants comprenaient l'apport de la formation centrée sur l'école et comment ils évaluaient la pratique, vécue comme une amélioration de la pratique du travail. L'analyse des dossiers a révélé que: la formation continue centrée sur l'enseignant peut constituer un programme possible dans le contexte scolaire, en tant que moyen de réflexion sur la praxis, en vue d'améliorer la pratique pédagogique de l'enseignant; lorsque le projet de formation continue des enseignants fait partie du projet de pédagogie politique de l'école, cette formation tend à être continue et systématique, favorisant ainsi une culture de formation; une formation continue des enseignants, dès lors qu'une partie des besoins en formation des enseignants et de l'école, permet d'améliorer la pratique pédagogique des enseignants; quand il favorise différents événements formateurs, est travaillé en collaboration avec les enseignants et lorsqu'il compte sur le soutien de formateurs externes et de la direction de l'école, il a tendance à être légitimé par la communauté.

Mots-clés: Formation continue des enseignants centrée sur l'école. Amélioration de la pratique pédagogique. Besoins de formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Eixos de análises: perfil dos professores	43
Quadro 2	Eixos de análise: necessidades formativas	44
Quadro 3	Termos empregados para formação continuada de docentes	54
Quadro 4	Concepções mais utilizadas na denominação da FCP	55
Quadro 5	Conteúdos/eventos formativos do Projeto de formação continuada da Escola Ruth Bezerra	98
Quadro 6	Disciplinas que ministram	105
Quadro 7	Região Brasileira de Origem	105
Quadro 8	Estado de Origem	105
Quadro 9	Gênero	105
Quadro 10	Faixa etária de idade.	107
Quadro 11	Formação acadêmica	108
Quadro 12	Tipo de Instituição onde cursaram o Ensino Superior	112
Quadro 13	Tipo de Instituição que atuam	113
Quadro 14	Tempo de docência na Educação Básica	115
Quadro 15	Tempo de atuação na Escola Ruth Bezerra	116
Quadro 16	Turno que trabalham na escola	116
Quadro 17	Participação em Eventos de Formação Continuada	118
Quadro 18	Dificuldades vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula	127
Quadro 19	Dificuldade e problemas enfrentados no cotidiano escolar	128
Quadro 20	Levantamento das necessidades formativas	130
Quadro 21	Problemas na prática educativa	132
Quadro 22	Estímulos mais eficazes que contribuem para o êxito da formação continuada na escola	134
Quadro 23	Sugestão de eventos para a formação continuada na escola	136
Quadro 24	Recursos didáticos que gostariam de usar com mais frequência na prática educativa	137
Quadro 25	Conteúdo que gostariam de ver contemplados no projeto de Formação	138
Quadro 26	Metodologia para o desenvolvimento do projeto de formação	138
Quadro 27	Demonstrativo dos Eventos Formativos na Escola	141
Quadro 28	Eventos formativos e avaliação dos professores sobre o projeto de formação continuada na Escola Ruth de Almeida Bezerra	144

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Professores das etapas da Educação Básica segundo o sexo – Brasil 2007	106
GRÁFICO 2	Número de docentes por sexo no Estado do Amapá	107
GRÁFICO 3	Docentes por idade no Estado do Amapá	108
GRÁFICO 4	Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil 2017	110
GRÁFICO 5	Formação inicial dos docentes do Estado do Amapá	110
GRÁFICO 6	Evolução da distribuição dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental por nível de escolaridade	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES	Instituições de Ensino Superior
IMMES	Instituto Macapaense do Melhor Ensino Superior do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPE	Ministério Público Estadual
PROFOC	Programa de Formação Continuada
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SOME	Sistema Modular de Ensino
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 GÊNESE DA PESQUISA	15
1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS, TESE E OBJETIVOS DA PESQUISA	25
2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA COLABORATIVA	29
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	34
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	39
2.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO	41
3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: concepções, modelos, <i>locus</i> e dimensões	49
3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	53
3.2 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: conceitos e representações	62
3.2.1 O modelo clássico	63
3.2.2 O modelo prático reflexivo	65
3.2.3 O modelo emancipatório político	69
3.3 A ESCOLA COMO <i>LÓCUS</i> DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	71
3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA	79
3.5 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	87
4 O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES E DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA	90
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA	90
4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES E PROFESSORES EM FORMAÇÃO	99
4.2.1 Perfil dos professores formadores	100
4.2.2 Perfil dos professores em formação	104
4.3 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO	120
5 PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA RUTH DE RUTH DE ALMEIDA BEZERRA	140

5.1	O PLANEJAMENTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA	140
5.2	DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DOS EVENTOS FORMATIVOS	144
5.3	AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESORES CENTRADA NA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: o que pensam os professores formadores?	166
5.4	AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: o que pensam os professores em formação?	176
	CONCLUSÃO	190
	REFERÊNCIAS	199
	APÊNDICES	209
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	210
	APÊNDICE B – Questionário preliminar sobre o perfil dos participantes da pesquisa	211
	APÊNDICE C – Questionário preliminar sobre necessidades formativas dos participantes da pesquisa.	213
	APÊNDICE D – Anotações do caderno de campo e descrição dos eventos formativos a partir do caderno de campo	215
	APÊNDICE E – Ficha de avaliação dos eventos formativos	231
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com os professores em formação	232
	APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com os professores formadores	245

1 INTRODUÇÃO

Durante muitos anos e, em especial, na atualidade, a Formação Continuada de Professores (FCP) tem ocupado boa parte das discussões sobre a educação. Mesmo diante de tantos debates, é fato que a formação de professores não virá a ser o único instrumento a produzir uma revolução na escola.

Atualmente, é possível constatar um crescimento no número de publicações, envolvendo, como tema central, a formação continuada dos professores centrada na escola, embora, ainda, se possa afirmar que as pesquisas nessa área sejam relativamente novas no Brasil e que esse é um tema sobre o qual há muito a investigar.

Assim, a partir desta pesquisa, verificamos que há muito vem se desenvolvendo estudos, reflexões e conhecimentos sobre a formação continuada de professores centrada na escola, tendo em vista concepções de formação a partir de uma perspectiva reflexiva. Não é novo o pensamento de que uma das funções da escola é ser o lugar do desenvolvimento do pensar, visto que se trata de uma capacidade que pode ser desenvolvida, estimulada, aperfeiçoada, especialmente no âmbito da educação formal.

Autores, como: Nunes (2000); Canário (2001); Silva (2001); Formosinho (1991); Imbernón (2009); Nóvoa (2009); Cunha e Prado (2010); Candau (2011a); Domingues (2013); Almeida (2015a); Placco e Souza (2015b); Nunes (2018); entre outros, relatam a importância de se pensar a formação continuada centrada na escola como um processo de constante reflexão sobre a própria prática, ou seja, de uma formação reflexiva e emancipadora, realizada de maneira crítica e autônoma, que valorize não só a formação em si, mas o pensamento e a experiência do professor como elementos essenciais na construção de novos saberes e competências profissionais, ou seja, o papel da reflexão na prática docente no aprimoramento do trabalho.

Essas pesquisas asseguram a ideia de que a escola é um espaço que também forma o professor. É considerada um ambiente privilegiado para atender uma diversidade de profissionais, sejam eles no início, no meio ou em fim de carreira, mas que carregam consigo uma vasta experiência profissional. A perspectiva da formação continuada centrada na escola tem como foco, segundo Piatti (2006, p. 39), “[...] a valorização dos conhecimentos dos professores oportuniza que eles sejam participantes do processo de elaboração dos programas de formação continuada e que suas práticas sejam valorizadas e sirvam como elemento de reflexão para construção de novas teorias”. Por isso,

[...] A ideia de formação, tendo como ambiente a escola, traz novas perspectivas de mudanças na formação docente. A escola, nesse sentido, é

vista como lugar onde se estuda e exerce o direito de aprender a aprender. A sala de aula é o *lócus* de concretização da atividade profissional do professor. (PIATTI, 2006, p. 39).

No entendimento de Imbernón (2009), a formação continuada centrada na escola ambiciona fortalecer um modelo formativo colaborativo entre os professores. Tal modelo toma a escola como essência do processo “ação-reflexão-ação”. Esse modelo formativo conjectura a restauração da organização da cultura escolar, pleiteia novos valores, na colaboração, no processo de participação, respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores, redefinindo e ampliando a gestão escolar.

Piatti (2006, p. 40, grifos da autora) defende a tese da formação no interior da escola, pois tem a convicção que é o “[...] lugar no qual o professor vivencia a complexidade de sua prática. A instituição vista como ‘nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação’ valoriza os saberes docentes e insiste na articulação entre prática e teoria”. A referida autora pondera que a formação, estabelecida no contexto da escola, assegura ao professor qualificar-se “[...] diante das situações de trabalho que o levam a indagar, investigar sua ação e posteriormente buscar soluções para novas posturas e atitudes. O esforço da reflexão gera necessidade de que o professor colabore com os colegas e construa novos conhecimentos” (PIATTI, 2006, p. 40). Nessa compreensão,

[...] A formação no ambiente de trabalho poderá superar a formação baseada na racionalidade técnica vivenciada pelos professores na formação inicial e muitas vezes em sua trajetória de formação continuada. Nessa perspectiva, a prática do professor é vista como espaço privilegiado de produção de saberes e o processo de reflexão é visto como aprendizagem do professor, pois, ao refletir a ação, busca rever suas atitudes e posturas frente ao sistema de ensino e às especificidades de sua prática. (PIATTI, 2006, p. 41).

Portanto, o pensamento da formação de professores, defendido nesta tese, da qual advogamos no contexto da escola, carrega hodiernas discussões em torno das necessidades de reflexões críticas acerca das experiências, dos saberes e das práticas, como caminhos promissores para o desenvolvimento profissional e qualitativo dos professores, como caminhos possíveis para a melhoria da prática educativa.

1.1 GÊNESE DA PESQUISA¹

A pesquisa que resultou nesta tese tem como objeto de estudo a formação continuada de professores centrada na escola. Não tive como intenção apenas o encantamento pessoal pelo objeto ou produzir algo pura e simplesmente porque nos últimos anos esse objeto tem sido

¹ Para a escrita desse tópico da introdução optou-se pelo uso da primeira pessoa do singular por referir-se a aspectos das vivências e memórias do autor, a partir do tópico seguinte adota-se a primeira pessoa do plural e na sequência de todo o trabalho.

foco de atenção de pesquisadores e das políticas públicas que tem ganhado visibilidade na seara educacional. Não emana apenas de meu aprofundamento ainda em construção, embora muito já tenha aprendido no decurso desta tese.

Meu interesse no estudo desse objeto tem a ver com minha história de formação, porém de modo mais vasto, com a minha vida profissional, parte desta construída em instituições formadoras de professores que tem me acompanhado nos últimos tempos. As experiências profissionais lá vividas foram ricas e marcaram-me de diferentes formas em minha maneira, dialogar, escrever, perceber a realidade da qual faço e sou parte.

Meu desejo pelo estudo do objeto desta tese que trata da “Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na Escola: percepções de professores e formadores sobre as contribuições de melhoria da prática pedagógica” nasce da minha experiência como coordenador pedagógico, portanto, responsável pela formação continuada de professores no ambiente escolar, de minha participação no desenvolvimento de projetos de formação continuada nas escolas de Educação Básica no Estado do Amapá e como professor do magistério Superior nos cursos de licenciatura.

No exercício da função que venho ocupando frente à instituição escolar, junto aos profissionais da escola, busco exercer um papel de protagonista, onde compartilho experiências, discussões, debates, planejamento, reflexões, construção de conhecimentos por meio de um trabalho permanente de colaboração e de formação com os professores da Educação Básica. Trabalho que considero relevante para a melhoria da prática pedagógica dos professores, para a cultura organizacional da escola, para o desenvolvimento profissional dos professores e para resolução de muitos problemas vividos na escola.

Nesse universo educacional desenvolvo processos formativos de professores no interior da escola, considerando as necessidades dos docentes e da escola, além de atuar como professor formador em alguns projetos no Estado do Amapá, desenvolvendo diferentes eventos formativos, como: oficinas, palestras, cursos, rodas de conversa no contexto das escolas de Educação Básica da rede estadual. Depois, de modo mais incisivo, atuo como docente nos cursos de Graduação e Especialização, ocasião em que posso trabalhar na formação inicial de futuros professores para atuarem tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Dessa experiência que vivencio cotidianamente como coordenador e professor do magistério Superior, tenho percebido que a formação de professores – seja no sentido inicial ou continuado, no que toca suas concepções, modelos, dimensões, políticas públicas e sua materialização na prática pedagógica – tem me trazido grandes reflexões sobre os persistentes

problemas que afetam o processo de formação dos professores, como exemplo, a fragilidade teórico-metodológica nos campos em que atuam. Contudo, tal experiência também me traz grandes esperanças pelas transformações que faço nos lugares, onde desenvolvo a formação continuada de professores, uma vez que constato significativas mudanças na forma de contribuir com os professores no seu modo de fazer e pensar educação de forma crítica, questionando sempre sua realidade.

Faz-se saber que a escola *locus* dessa pesquisa criou coletivamente neste estabelecimento de ensino uma cultura formativa e permanente sobre as práticas educativas, cujo objetivo é o de qualificar seus professores, dialogando e revendo constantemente o desenvolvimento profissional e seus impactos para a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem dos alunos. Importa sinalizar que este tempo/espaço investigativo e formativo foi sistematizado desde o ano de 2014 e convertido no tempo/espaço da escola como um projeto de formação continuada centrada na escola, previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP). Fenômeno este que me levou a fazer um estudo em minha tese doutoral sobre o desenvolvimento desse processo formativo em contexto, vez que, esta política formativa, instituída na Escola Estadual Ruth Bezerra, tem como diferencial das outras escolas da Rede de Ensino da cidade de Macapá.

Vale ressaltar que o Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra (PROFOC) tem como objetivo promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem; a qualidade da prática pedagógica dos professores como forma permanente em diversas temáticas, levantadas pelo coletivo da escola como temas relevantes das necessidades escolares. Realidade esta da qual sou e faço parte que me motivou a realizar o meu estudo doutoral sobre este projeto de formação continuada, centrada na Escola a partir de uma pesquisa colaborativa, atuando como formador e pesquisador ao mesmo tempo.

Considero pertinente destacar que a experiência formativa que a escola desenvolve é acompanhada diretamente pela coordenação pedagógica, tendo em vista a reflexão das práticas educativas e melhoria do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na escola, situações que fazem desta escola *locus* desta investigação.

Tal experiência tem me possibilitado refletir sobre a necessidade da formação docente com qualidade como um dos mecanismos promotores da melhoria do ensino, a fim também de dirimir problemáticas que dificultem tal melhoria. Com essas reflexões em torno das experiências que constantemente compartilho com os professores, percebo, por parte deles, carências no sentido de apoio pedagógico, materiais didáticos, condições de trabalhos com

relação aos aspectos que envolvem diretamente sua prática educativa, bem como as necessidades formativas em seu processo de formação, haja vista que, nos discursos dos professores, a formação que lhes são oferecidas, seja pelos programas das universidades ou demandadas pelas secretarias de educação, seja ela no sentido inicial ou continuada, pouco atende as suas necessidades formativas, isto é, está aquém da realidade das escolas, onde desenvolvem suas atividades profissionais, aspectos estes que levam esses profissionais a uma grande resistência e um descrédito em participar desses processos de formação como venho observando.

A ideia de estudar a formação continuada começou a se maximizar em mim a partir de 2015, com meu ingresso no curso de Doutorado em Educação, na Linha de Pesquisa “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, onde passei a discutir com os professores de disciplinas e com minha orientadora e demais colegas de turma a respeito de questões epistemológicas relativas à formação continuada de professores.

As experiências vividas, os debates dos quais participei, a literatura estudada, serviram como meio de aprofundamento sobre a pesquisa em Formação Continuada de Professores. Curiosidade esta resultante de abordagens, leituras, interpretações, representações desse objeto-fenômeno, que me despertaram o interesse de estudar tal objeto a partir de uma perspectiva que possibilitasse uma análise aprofundada a respeito da temática da formação continuada de professores, centrada na escola.

A pesquisa que realizei tem relevância pessoal por se constituir um meio de me aprofundar de forma conceitual e epistemológica da formação continuada de professores, centrada na escola, por meio das imersões nas leituras das produções a respeito do objeto de estudo. As críticas e as proposições, bem como as contradições, as incoerências, os avanços e os desafios, agregam componentes importantes com grande potencial para contribuir nesta abordagem sobre o objeto de estudo.

A formação continuada de professores centrada na escola é uma concepção de formação que se contrapõe ao modelo clássico de formação, tal qual definido por Candau (2011a), que é baseado em cursos planejados e organizados hierarquicamente e distantes da realidade dos professores e da escola, que sobrevaloriza as necessidades formativas dos professores tornando-a a-histórica.

Observo que a FCP, adotada nas escolas públicas amapaenses, via de regra, se apresenta em uma perspectiva clássica, valendo-se da oferta de cursos, palestras, seminários, entre outras modalidades de formação, trabalhadas de forma pontual, breve, de baixo custo para o sistema educacional e descontextualizada da prática docente, o que contribui por levar o

professor a participar obrigatoriamente do processo formativo apenas de “corpo presente”, fato que tal formação perde sua relevância.

No centro de um novo pensamento está a formação continuada de professores centrada na escola. Ao buscar se distanciar de um modelo clássico de formação, esta parte das necessidades formativas dos professores e da reflexão da prática educativa, tendo em vista melhorá-la ao considerar os saberes docentes, as experiências pedagógicas e a realidade escolar. Este modelo chama à atenção de pesquisadores da área educacional que vêm desenvolvendo estudos, discussões qualificadas na seara educacional com relação a esta questão. Nesse sentido, acredito ser oportuno destacar algumas compreensões de pesquisadores acerca do que definem como formação centrada na escola. Cunha e Prado (2010) descrevem a formação continuada centrada na escola, como:

Aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento. (CUNHA; PRADO, 2010, p. 102).

Almeida (2015a, p.10) enfatiza em seus estudos que a formação continuada, centrada na escola é “[...] uma das medidas mais coerentes, de maior valorização do saber do professor, de maior envolvimento da escola na tentativa de melhorar a qualidade do ensino”. Em estudo de Canário (2005) é encontrada a seguinte referência sobre a formação continuada centrada na escola:

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho. (CANÁRIO, 2005, p.137, grifos do autor).

Placco e Souza (2015b) corroboram com essa discussão quando concebem a formação centrada na escola, como:

Aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria de Educação, com os sistemas de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com a família e com a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação. (PLACCO; SOUZA, 2015b, p. 26).

Silva (2001), ao conceituar a formação continuada de professores centrada na escola, a defini como aquela que:

[...] caracteriza-se por um processo contínuo de ação-reflexão-ação, que leva um crescimento pessoal e profissional dos professores e ao êxito da prática pedagógica, que demonstra, na realidade, o surgimento de um novo tipo de escola. Essa experiência pressupõe um salto qualitativo, fundamentado na concepção dialética de educação, em que procura alcançar novas finalidades do processo educativo por meios mais adequados eficazes, com profundas mudanças no sistema educacional. (SILVA, 2001, p.10).

Como é possível verificar, o tema da formação continuada centrada na escola é uma questão que vem sendo recorrente nas discussões sobre a formação continuada de professores e tem sido foco de atenção de pesquisas na área educacional.

Cunha e Prado (2010) escreveram acerca da formação centrada na escola um pequeno opúsculo, intitulado *Formação centrada na escola: desenvolvimento pessoal e profissional de professores*. É um estudo teórico que tem como objetivo tematizar o conceito e a potencialidade da formação centrada na escola como modalidade de formação continuada de professores, na expectativa de contribuir para os debates sobre a formação, promovida no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). O estudo problematiza a formação centrada na escola, concebida como a que acontece no contexto de trabalho, privilegia a colaboração e a interlocução entre professores.

Para Cunha e Prado (2010), a formação centrada na escola, apodera-se da prática como referência para análise, reflexão e crítica com base nos saberes que o professor já construiu na sua vivência docente e a pesquisa como mecanismo formativo e situação privilegiada para organização dos conhecimentos e experiências arquitetadas no interior da escola.

Cunha e Prado (2010, p. 104, grifos dos autores) argumentam, ao longo de seus estudos, que a formação continuada de professores centrada na escola, “[...] é aquela que acontece no interior da escola, nomeada aqui de ‘formação centrada na escola’ ou ‘formação em contexto’, apresenta-se como perspectiva para ressignificar o Horário de Trabalho Docente Coletivo – HTDC”.

Silva (2001), ao pesquisar sobre o objeto da formação continuada centrada na escola, destaca que no Brasil existe uma quase ausência de políticas e programas voltados a esta finalidade. Assim, infere que:

Pouco se conhece das várias experiências educacionais como as dos “ginásios estaduais vocacionais” e as “escolas estaduais experimentais”, que apresentavam propostas alternativas de renovação pedagógica e demonstravam que a melhor formação continuada é a que se dá em serviço ou na própria instituição em que o professor atua. (SILVA, 2001, p. 9, grifos do autor).

Para Silva (2001, p. 9), a formação continuada de professores centrada na instituição escola “[...] é uma formação que favorece a reflexão sobre a própria prática e possibilita o aprofundamento dos fundamentos teóricos, a correção das distorções e a diminuição das defasagens em relação às finalidades, com o encaminhamento coletivo de soluções para os problemas emergentes”.

O estudo de Deák (2010), intitulado *A formação centrada na escola: o que pensam os professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente*, teve como base uma pesquisa de campo, cujo objetivo foi o de mapear o perfil dos profissionais da Educação Infantil e 1º ciclo do Ensino Fundamental e diagnosticar as condições de formação e atuação dos docentes no município de Presidente Prudente. Numa primeira fase da pesquisa, foi realizada a aplicação de questionários para os professores de todas as Escolas Municipais de Presidente Prudente.

O texto de Deák (2010) traz a análise referente às questões que dizem respeito às concepções dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ciclo) sobre a Formação Centrada na Escola, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), assim como a sua adequação e necessidade de mudança. De acordo com as categorias estabelecidas para o estudo, a autora concluiu que a formação centrada na escola, na percepção dos professores, é considerada como atividades internas para resolução de problemas da escola e de atividades internas gerais que tratam de todos os assuntos. Quanto ao momento do HTPC, estes são indicados predominantemente como momento de troca de experiências entre os docentes e momento de estudo, reflexão e planejamento, considerando esse momento, um espaço formativo na escola. No que diz respeito à adequação e necessidades dos momentos de formação centrada na escola, apontam prioritariamente, a questão da organização desse momento, que necessita ser repensada.

Vale ressaltar também a pesquisa de Natalina Maria Marques Cravo Gama (2013) que trata sobre *A Formação Contínua Docente Centrada na Escola: contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional*. Este foi um estudo de natureza qualitativa, junto a um agrupamento de Escolas Públicas, com o uso de entrevistas semiestruturadas, abrangendo docentes hierarquicamente organizados desde o topo (gestão), passando pela gestão intermédia até à base (docentes sem cargo atribuído).

Das conclusões apontadas no estudo de Gama (2013), destaco o fato de os professores concordarem que a formação contínua centrada na escola é um fator de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, contudo os achados mostram que, na prática, os professores admitem que a implementação desse modelo de formação implica várias

limitações e constrangimentos; reconhecem que as políticas educativas, nomeadamente as emanadas quanto à formação contínua constituem um dos principais constrangimentos à implementação deste modelo de formação; mas entendem serem necessárias no futuro mudanças profundas nesse domínio.

Estudo doutoral recente que toma a formação continuada de professores centrada na escola como objeto de estudo é o de Nunes (2018), intitulado *Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para mudanças de concepções e práticas de alfabetização e letramento*. O referido estudo buscou articular em um mesmo processo, investigação e formação continuada. Para tanto, objetivou desenvolver e analisar uma prática de formação contínua de professores alfabetizadores centrada na escola, tendo em vista a mudança de concepções e práticas, assim como desenvolver e analisar uma prática de pesquisa-ação centrada na escola à luz do paradigma reflexivo e do professor pesquisador.

A produção de dados da pesquisa de Nunes (2018) prevaleceu-se de diferentes técnicas utilizadas por ocasião da formação, bem como da pesquisa-ação desenvolvida pelas professoras. Entre elas: entrevistas, sessões de formação/reflexão, observação participante e análise documental. Os resultados do estudo indicaram que tanto a formação contínua quanto a pesquisa-ação, desenvolvidas pelas professoras desenvolvidas no contexto escolar, constituíram-se a primeira experiência formativa e científica que participaram, o que as conduziu a uma dinâmica formativa reflexiva contínua de suas práticas alfabetizadoras o que provocou transformações importantes na sua forma de perceber as práticas alfabetizadoras, contribuindo na qualidade do trabalho pedagógico, bem como nas aprendizagens alfabetizadoras dos alunos. Nunes (2018, p.6) conclui também, em seus estudos, que:

[...] não só é possível, mas desejável, que os professores atuem como conceptores, planejadores, organizadores e gestores de projetos formativos e de pesquisa que visem à melhoria de suas práticas; que quando o projeto de formação contínua em serviço é gestado, associado ao projeto educativo da escola e parte das necessidades formativas dos professores, tende a ser mais legitimada por eles; que práticas colaborativas entre a escola e a universidade podem constituir-se como agenda promissora entre as instituições envolvidas como condição fundamental para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de professores, principalmente no âmbito paraense e que a formação continuada centrada na escola e as pesquisas desenvolvidas como atividades sistemáticas no interior da escola são ainda um grande desafio aos professores no contexto paraense devido às precárias condições de trabalho bem como a representação de que tais atividades são um trabalho acrescido.

Nunes (2018) pondera que não é tarefa fácil quando a insuficiente clareza dessa formação pela inexistência de um projeto de formação (objetivos, métodos, conteúdo e princípios), articulado com o projeto educativo da escola, representa um obstáculo à continuidade do processo formativo dos professores porque mantém e intensifica as representações dos professores de que esta formação não é motivadora para a melhoria de suas práticas e formação. “[...] Desenraizada do contexto e obscura para muitos docentes quanto às finalidades dela, a dúvida, portanto, a desconfiança da eficácia da formação contínua para a melhoria de suas práticas, torna-se legítima”. (NUNES, 2018, p. 52). Assim,

[...] A formação contínua de professores centrada na escola [...] obedece a uma lógica diferente desta, contrapondo-se a uma lógica de catálogo, com oferta de ações eventuais, avulsas e esporádicas, para uma lógica de projeto formativo em um *continuum* articulado ao projeto educativo da escola tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas. Desta forma, a questão que se põe para o debate e reflexão nesta tese diz respeito não à quantidade de formação, mas à qualidade dela expressa em um projeto global de formação a longo prazo. (NUNES, 2018, p. 51-52).

Podemos, então, entender que a formação continuada centrada na escola é aquela que privilegia o próprio contexto de trabalho do professor, isto é, um modelo formativo que integra as ações práticas dos professores, considerando suas necessidades e seus interesses dos quais são partícipes do desenvolvimento desse processo formativo no ambiente escolar. Modelo formativo este que vem ganhando espaço nos debates sobre a formação contínua de professores.

Devemos perceber a escola como um *locus* de múltiplas e diversificadas aprendizagens para todos os protagonistas que estão implicados no processo educativo, aprendizagens essas, que os professores erigem. Assim, é preciso que os programas de formação possibilitem aos professores o exercício da autonomia, a reflexão sobre as situações e os problemas da realidade profissional, como a percepção de que as teorias aliadas às práticas permitem avançar seus conhecimentos, compreender que, também, são responsáveis pela sua formação e dos colegas, num movimento dialético entre a participação e a colaboração (PIMENTA, 2009). Logo,

[...] A formação envolve um duplo processo: o de auto formação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação. (PIMENTA, 1999, p. 30).

Acredito que o desenvolvimento da FCP que oportunize aos docentes espaços de reflexão acerca da realidade cotidiana em seu próprio *locus* de trabalho é fundamental para o processo de qualificação da prática pedagógica deles.

Dessa maneira, esta pesquisa se legitima a partir do pressuposto de que a formação continuada de professores centrada na escola se insere na perspectiva de uma formação reflexiva, que fomenta a escuta das necessidades formativas cotidianas do professor, permitindo a livre expressão de seus conhecimentos, seus medos, suas angústias, proporcionando novas aprendizagens por intermédio de momentos de reflexão e de trocas colaborativas e emancipatórias com vistas à melhoria da prática pedagógica.

Esta pesquisa se diferencia das demais pesquisas que tratam do objeto da formação continuada centrada na escola, sobretudo, porque a pesquisa conciliou investigação e formação desenvolvida em contexto de trabalho com professores (e não para) dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de uma formação continuada planejada, organizada e desenvolvida pelo pesquisador com o apoio da gestão escolar e participação dos professores, situação em que o pesquisador assumiu também papel de protagonista e de formador. Daí porque entendo que este conjunto metodológico se diferencia do que já está posto e é uma outra forma de se enveredar pela epistemologia da FCP.

As preocupações com a transformação das práticas formativas de professores têm ocupado parte significativa das pesquisas educacionais e é nesse movimento que esta pesquisa se insere no sentido de propiciar uma incursão em uma experiência formativa em interface com a prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da escola pública amapaense. Tal incursão passou a constituir minha nova forma de olhar/analisar práticas pedagógicas, em especial a que vivencio em meu trabalho em relação ao processo de formação continuada de professores no âmbito escolar ou em outras agências formadoras, constituindo-se a um só tempo a maneira de me expressar e relatar meu entendimento sobre este processo.

Vale sublinhar que este estudo não tem a intenção de desprezo a outros espaços de formação continuada de professores em detrimento do processo realizado na escola. Temos a convicção que a formação continuada de professores centrada na escola, para além de uma preocupação na (re)apropriação de conteúdos relacionados à disciplinas específicas, mas, proposta a partir de demandas, necessidades formativas, que se caracterizam como conteúdos interdisciplinares, necessários ao alcance dos objetivos da escola e desenvolvimento de seu papel social, apresentam fortes indícios que podem contribuir pra a melhoria da prática

pedagógica dos professores e conseqüentemente para o processo educativo como um todo, de modo a legitimar a escola, mesmo em termos de índices de avaliação institucionalmente.

Isto reforça a ideia de que a formação continuada centrada na escola que considera as necessidades formativas dos professores e da escola, revela-se um caminho promissor para o desenvolvimento profissional do professor e contribui para a melhoria da prática pedagógica. Nesse contexto, vale ratificar que tornar a escola como espaço privilegiado de formação continuada de professores em serviço, não significa tirar a responsabilidade do Poder Público em investir em programas de qualificação para seus professores na escola ou em outros terrenos.

Embora pesquisas (PIMENTA, 2006) mostrem a importância da formação crítico-reflexiva, sua prática ainda é pouco difundida, pois alguns empecilhos dificultam a participação dos professores em uma formação centrada na escola. Os obstáculos são muitos para congregarem uma coletividade de professores para usufruir da dinâmica de formação que centra-se na escola, torna o modelo pouco exequível nas escolas, sobretudo devido a organização do tempo escolar se sobrepor ao tempo formativo. Outro obstáculo é a ausência de fomento dos sistemas de ensino e a extensa jornada de trabalho, aos quais os professores são subordinados. Estes são aspectos que advogam significativamente de forma negativa para a realização desta prática formativa na escola.

Desse modo, a formação contínua centrada na escola, no contexto brasileiro e amapaense ainda é um caminho a ser percorrido no interior das escolas, face às eternas dificuldades que estas encontram para elaborar e desenvolver, sem a tutela das secretarias de ensino, um processo de formação contínua de professores, principalmente porque tais escolas pouco têm, por exemplo, autonomia didático-financeira para proporem e realizarem no seu tempo e em condições satisfatórias, um dado programa de formação contínua.

Portanto, a “formação centrada na escola” constitui hoje um referencial atual e importante a ser considerado ao pensar os sistemas educacionais e as escolas de uma forma geral, tendo em vista atender as necessidades da formação dos professores. Tais necessidades devem ser analisadas e avaliadas com base nos problemas vivenciados a partir da escola e de seu projeto educativo construído com a participação de todos os seus atores.

1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORAS, TESE E OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante do exposto, partimos nesta investigação da seguinte questão problema: *Quais as percepções dos professores do ensino fundamental e dos formadores sobre as contribuições da formação continuada centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica?*

Para tanto, visando explicitar o problema a ser investigado, propomos as seguintes questões que nortearam a pesquisa:

- Qual o perfil dos professores e quais as suas necessidades formativas?
- Como se caracteriza a formação continuada de professores centrada na escola Ruth de Almeida Bezerra?
- Quais as percepções dos professores em formação e formadores sobre a contribuição da formação contínua de professores centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica?

O objetivo geral proposto:

- Analisar as percepções de professores e de formadores sobre as contribuições da formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica.

Já os objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos professores e diagnosticar suas necessidades formativas, como subsídios para a construção de processos de formação contínua de professores na escola.
- Caracterizar o projeto de formação continuada de professores, desenvolvido no contexto escolar.
- Problematizar a percepção dos professores em formação e formadores acerca das contribuições da formação continuada de professores centrada na escola para a melhoria prática pedagógica.

A tese que ora apresentamos é de que: A formação continuada de professores centrada na escola proposta a partir de necessidades formativas, desenvolvida de forma colaborativa, fundada na reflexão das práticas pedagógicas, apresenta fortes indícios que podem contribuir para melhoria da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, para o processo educativo.

A partir dessa reflexão, compreendemos que esta tese contribuirá para a fomentação de debates acerca da formação continuada de professores para a realidade amapaense. Tese esta que pode servir de base para concretização de novas pesquisas sobre a formação continuada de professores no Estado do Amapá, tendo em vista sua importância para o contexto da escola como um espaço para refletir sobre a prática educativa, trocar experiências e reestruturar o trabalho docente, avançando no conhecimento e enriquecendo o fazer pedagógico. Esta tese está organizada nas seguintes seções:

Na Introdução é situada a problemática, o objeto de investigação, as questões norteadoras, a tese e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo é feita a descrição do caminho metodológico do estudo, onde são situados os seguintes aspectos: a pesquisa qualitativa etnográfica colaborativa; o *locus* da investigação; os participantes da pesquisa e as etapas de desenvolvimento da pesquisa de campo.

No terceiro capítulo, intitulado *Formação continuada de professores: concepções, modelos e dimensões*, é dado centralidade a um quadro teórico para analisar as concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores, que consistiram em eixos temáticos que emergiram da pesquisa de campo. Para tanto, como segunda seção desse capítulo, desenvolvemos o debate sobre a construção do termo formação continuada e as múltiplas concepções que vêm recebendo ao longo do processo histórico.

Em outra seção destacamos três modelos de formação continuada: o modelo clássico de formação, o modelo prático reflexivo e o modelo emancipatório político, apresentado as características de cada um desses modelos. Em outro aspecto do capítulo fizemos uma abordagem das diferentes dimensões que constituem o processo formativo da formação continuada dos professores. Na penúltima seção do capítulo, analisamos a escola como *locus* da formação continuada de professores, onde elaboramos um debate acerca de elementos estruturantes para o fortalecimento da formação continuada de professores centrada na escola, tais como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) como mecanismo balizador da formação na escola e, por fim, a importância do papel do coordenador pedagógico como protagonista da formação continuada de professores na escola. E como seção final do capítulo, discutimos acerca do conceito e características do que se convencionou denominar de formação continuada de professores centrada na escola como forma de entendimento explícito do objeto em estudo.

No quarto capítulo, intitulado *Projeto de formação continuada de professores na Escola Ruth de Almeida Bezerra*, enfatizamos a concepção, as características e a importância da formação continuada na escola como um aspecto importante para melhoria da prática pedagógica do professor. Nesse capítulo, fizemos a descrição do projeto de formação continuada de professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra. As seções deste capítulo estão assim estruturadas: na primeira, fizemos a descrição do projeto de formação continuada centrado na escola; na segunda, destacamos o perfil dos professores formadores e dos professores em formação e na terceira, demos destaque as necessidades formativas dos professores em formação.

No quinto capítulo desta tese, tratamos sobre o planejamento, organização, desenvolvimento e a avaliação do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra. É apresentado, também, neste capítulo, a percepção dos professores formadores e professores em formação sobre as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola para a melhoria da prática pedagógica.

Este trabalho, justifica-se pela importância de estudos na área da formação continuada de professores centrada na escola, nesse caso, em específico, verificando se as contribuições da experiência de um projeto de formação centrado nas necessidades escolares têm melhorado a prática pedagógica dos professores da Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra no Município de Macapá/AP.

2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar o caminho metodológico da pesquisa. Para isso, descrevemos o referencial teórico metodológico balizador da pesquisa; contextualizamos o *locus* da investigação, apresentamos os participantes da pesquisa e, por fim, informamos a opção de escolha de produção, organização e análise dos dados da pesquisa.

Para o desenvolvimento da pesquisa científica, o método é um dos principais instrumentos para nortear todo o processo, pois, “[...] a busca de uma explicação [...] para as relações que ocorrem entre os fatos, quer naturais, quer sociais, passa, dentro da chamada teoria do conhecimento, pela discussão do método” (PÁDUA, 2004, p.16). A partir desta compreensão, a seguir, apresentamos o caminho metodológico percorrido.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA COLABORATIVA

O problema e os objetivos já anunciados na Introdução desta tese levaram-nos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo André (1995, p.17), baseia-se em princípios como a valorização da “[...] maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo”, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, por se tratar de um estudo que requer uma investigação profunda, assim como, a inserção em um período determinado de tempo na realidade a ser investigada.

Neste tipo de abordagem, na prospecção de Bogdan e Biklen (1994), a preocupação com o processo é muito maior que o produto. Logo, o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, isto é, permite um aprofundamento de dimensões da vida social que não podem ser quantificadas, como é o caso deste estudo.

Conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2006), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela produção de dados no ambiente natural, onde o próprio pesquisador deve buscar as informações para que possa compreendê-las melhor em seu contexto e que ele deve estar atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, não se preocupando em buscar evidências que comprovem hipóteses rigidamente definidas antes do início dos estudos.

Essa abordagem ofereceu-nos melhores condições para alcançar os objetivos desta pesquisa no sentido de analisar a formação continuada de professores centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que se trata da percepção de mundo e das opiniões subjetivas que os indivíduos associam aos fenômenos de sua vida. Nesse sentido, para Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa parte do princípio de que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações. (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

Fica perceptível neste tipo de abordagem que o pesquisador tem função primordial, pois sua forma de perceber, valorar e representar estarão presentes nos significados que atribuirá aos fenômenos analisados. Dentre os vários tipos de pesquisas qualitativas, optamos pela etnográfica colaborativa que tem:

Suas raízes na tradição da teoria social crítica, oriunda do marxismo, neomarxismo e da Escola de Frankfurt. A pesquisa etnográfica colaborativa, tem por objetivo não apenas descrever, como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado. Dessa forma, ela é ao mesmo tempo, hermenêutica e emancipatória. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71).

Desse modo, podemos inferir que na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento. Para tal, a agenda da pesquisa é negociada de modo a atender às necessidades do grupo que vai ser pesquisado. Importa esclarecer que:

A etnografia colaborativa na educação é adequada ao trabalho que se quer desenvolver no projeto de formação continuada de professores, porque formador e professor em formação são parceiros de uma pesquisa e de um projeto de qualificação profissional dos atores envolvidos. O trabalho do formador tem de ser visto sempre como uma parceria e uma produção conjunta com os professores em formação. Sua agenda é definida, direcionada e, eventualmente, focalizada em função de propostas discutidas e negociadas com os professores em formação. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 72).

Dessa maneira, optamos por trabalhar com os princípios teóricos metodológicos da pesquisa etnográfica colaborativa que, segundo Ibiapina (2008, p. 132), constitui-se numa “[...] atividade de coprodução de saberes de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizadas interativamente por pesquisadores e professores para que os mesmos possam repensar sua atuação”.

A escolha por essa abordagem metodológica se justifica por se tratar de um processo compartilhado entre pesquisador, formadores e professores, que toma a formação continuada de professores desenvolvida na Escola Ruth de Almeida Bezerra como objeto de reflexão, buscando analisar as práticas formativas e como elas se correlacionam com as teorias educativas e as práticas pedagógicas em vista a melhoria do trabalho docente.

Pimenta (2005, p. 523) afirma que a pesquisa colaborativa “[...] constitui-se em uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica e de mudança da prática pedagógica”. Nesse tipo de pesquisa, para Pimenta (2005), imputa-se ao professor papel fulcral, porquanto,

[...] Por meio da reflexão colaborativa, tornam-se capazes de problematizar, analisar e compreender com suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que permitam orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidades de análise e investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas. (PIMENTA, 2005, p. 259).

Para Ribeiro (2005) “[...] investigar colaborativamente significa tomar o espaço escolar como objeto de análise e reflexão e, mediante um consenso entre pesquisadores e professores, tomar decisões que incidirão sobre os modos de se compreender e se posicionar frente à realidade escolar”. No entender de Ibiapina (2008),

[...] A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, especialmente aqueles vivenciados na escola, contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a coprodução de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para desenvolvimento profissional dos professores. (IBIAPINA, 2008, p. 23).

Assim, podemos enfatizar que se valendo da metodologia etnográfica colaborativa a ação/reflexão/ação dos participantes sobre a prática formativa vivenciada na Escola Ruth de Almeida Bezerra foi uma constante, trabalhada na perspectiva de entreaajuda (BORTONI-RICARDO, 2008).

A partir dessa concepção, entendemos que é possível analisar o processo formativo, vivenciado pelos professores da Escola Ruth Bezerra de Almeida Bezerra, buscando compreender como esses profissionais têm vivenciado este processo para a melhoria de suas práticas educativas. Desse modo, essa opção de pesquisa se justifica por acreditarmos que a colaboração entre pesquisadores, formadores e professores não é uma via de mão única, mas resulta na tomada de decisões conjuntas e permite, de um lado, promover o desenvolvimento profissional dos professores e, de outro, atender o avanço do conhecimento no domínio da pesquisa em que o professor se inscreve.

No entendimento de assegurar uma análise mais aprofundada da questão, optamos por realizar um estudo de caso em um campo específico, numa escola que oferece o Ensino Fundamental, a escola pública Estadual Ruth de Almeida Bezerra no Município de Macapá no Estado do Amapá. A referida instituição fica localizada na zona norte da cidade, situada em um bairro periférico da cidade, nas proximidades de canais e ressacas que cortam o município

de Macapá, tendo como comunidade escolar a classe popular que, em sua maioria, habitam casas de palafitas em áreas de ressaca.

Na compreensão de Yin (2005, p. 19, grifos do autor), os estudos de casos “[...] representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. O estudo de caso, bem delineado e claramente definido, trata da especificidade do fenômeno sem desconsiderá-lo do seu contexto.

Na concepção de Yin (2005, p. 20), uma pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso quando “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real”. Na visão de Ludke e André (1986), o estudo de caso é:

Sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. [...] O interesse incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O estudo de caso qualitativo tem segundo André (2003, p.18), as seguintes características: “[...] desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Esta investigação foi empreendida em uma escola da rede estadual de Ensino no Município de Macapá no Estado do Amapá, a Escola Ruth de Almeida Bezerra que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Este *lôcus* foi escolhido por ter constituído em sua proposta educativa uma política de formação continuada de professores centrada na escola. Fica localizada na Zona Norte de Macapá em uma zona periférica urbana cercada por um conjunto de mazelas sociais, como: violência, pobreza, miséria, tráfico de drogas, prostituição, violência, áreas de ressaca.

A pesquisa foi realizada com 10 (dez) professores formadores e 16 professores em formação que desenvolvem atividades docentes nos anos finais do Ensino Fundamental, os quais serão apresentados em item posterior. Vale destacar que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊDICE A). Nesse documento estava expresso a finalidade a que se destinava o estudo, e que os participantes poderiam desistir a qualquer momento de participar. A adesão dos participantes da pesquisa ocorreu de forma voluntária.

Para construção dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental, aplicação de questionários, desenvolvimento de um projeto de formação continuada, observação e entrevista semiestruturada.

Com relação à análise documental, centramos no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), para verificar se o projeto de formação continuada estava expresso em uma de suas finalidades e ações inerentes à escola. Também analisamos o Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra (PROFOC). A pesquisa documental, segundo Lüdke e André (1986), é necessária para contextualizar e identificar os aspectos legais da formação continuada de professores na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Este procedimento foi realizado na fase inicial da pesquisa.

Foram aplicados dois questionários (APÊNDICE B/C): um com o objetivo de identificar o perfil pessoal e profissional dos professores e o outro com a finalidade de conhecer as necessidades formativas dos professores. Esses questionários foram necessários para a elaboração do projeto de formação continuada de professores centrada na escola, uma vez que, por meio das informações, obtidas no questionário, foi possível a organização do projeto com relação ao formato e escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos no processo formativo.

Outro instrumento utilizado para a construção de dados foi a entrevista semiestruturada que visa formular um conjunto de questões sobre o tema em debate. A entrevista semiestruturada é concebida por Laville e Dione (2000), como uma série de perguntas feitas verbalmente, em uma ordem prevista, onde o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimento às questões fundamentais. As perguntas que compõem este tipo de entrevista resultam do embasamento teórico, suposições e informações prévias sobre o fenômeno investigado.

Para análise dos dados foram considerados os documentos (PPP e PROFOC), os conteúdos dos questionários, as anotações do caderno de campo, as observações, as avaliações dos professores sobre o projeto de formação continuada centrada na escola e as entrevistas semiestruturadas. Com todo o material devidamente organizado, se fez a análise de conteúdo, técnica comumente utilizada pelas Ciências Humanas e Sociais em pesquisa de cunho qualitativo (ANDRÉ, 1995, BARDIN, 2011). Essa técnica permitiu a análise das formas de comunicação verbal e não-verbal que determinaram as relações entre os indivíduos pesquisados.

Segundo André (1995), a análise dos dados qualitativos requer que todas as informações obtidas durante a pesquisa sejam analisadas conjuntamente. A tarefa de análise exige, num

primeiro momento, que todo o material empírico seja organizado em parte, procurando identificar tendências e padrões relevantes, os quais são reavaliados, buscando relações e interferências num nível de abstração mais elevado. Por isso, foram enumerados eixos de análises a partir do referencial teórico adotado, bem como foram consideradas outras no decorrer da investigação.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), se constitui de três etapas: na primeira foi feita uma pré-análise dos dados, aqui entendida pela organização e sistematização das informações coletadas. Nesse caso, retomamos os objetivos iniciais da pesquisa. Numa segunda etapa fizemos a exploração do material, quando os dados “brutos” foram organizados em categorias temáticas. E, numa terceira etapa, foram interpretados os dados já categorizados, que deram subsídios para a produção dos resultados da pesquisa. Todas as etapas da pesquisa são descritas de forma detalhada na seção 2.4 deste capítulo.

O caminhar desta investigação foi um processo desafiante, pois desenvolver concomitante o papel de pesquisador (em seu próprio local de trabalho) e de formador tornou-se, em muitos momentos, conflituoso, uma vez que era preciso pontuar até onde iam as atribuições éticas e científicas de cada um. Nesse sentido, a investigação e a formação, trabalhadas de forma indissociável, revelaram-se complexas e, por conseguinte, decorrentes de um trabalho árduo, obviamente sujeitos as decisões subjetivas de mudança de rumo, que foi minimizado pelo fato de terem sido desenvolvidas coletivamente com o apoio dos professores em formação, professores formadores, Coordenação Pedagógica e gestão da Escola, sem o qual não seria possível o alcance dos objetivos que orientaram esta tese.

Trabalhar processos de formação contínua de professores centrados na escola em colaboração com os atores não é tarefa fácil para aquelas escolas em que não têm estrutura pedagógica e material para tal, como constatado por esta investigação, fato recorrente na rede pública de ensino em Macapá.

Ressaltamos que estes procedimentos metodológicos foram desafiantes por ainda não termos experiência em pesquisas pautadas na abordagem etnográfica colaborativa, cuja prioridade é tornar indissociável pesquisa e formação.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO *LÓCUS* DA PESQUISA

A escolha da Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra como *lócus* de desenvolvimento desta pesquisa obedeceu por um critério pessoal e institucional. Pessoal por se tratar do meu local de trabalho, onde atuo como coordenador pedagógico, setor responsável pela implementação da formação continuada de professores na escola, situação favorável quando

se tem o ambiente de trabalho como campo de pesquisa. Vale ressaltar que, considerando ser *locus* de investigação meu próprio local de trabalho, este fato não prejudicou o desenvolvimento da pesquisa. Institucional porque a referida Escola almejava obter conhecimentos acerca da qualidade desta formação que ora se desenvolvia. Assim, tal prática de pesquisa foi, na sua essência nascida no contexto laboral.

A Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra foi fundada no dia 9 de setembro de 1983, mediante Ato de Criação Portaria 0148/83 SEEC. Situa-se na Zona Norte, n. 109, Bairro São Lázaro, Município de Macapá, estado do Amapá, pertencendo ao sistema estadual de ensino. Sua implantação foi justificada devido a uma alta demanda de estudantes pleiteantes de ingresso na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª etapa) à época, pois era patente a falta de escolas com oferta destes níveis e modalidade de ensino na região.

Seu funcionamento inicial ocorreu com ofertas de matrículas para os três turnos. Atualmente funciona no período matutino e vespertino, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A nota atual do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola é de 3,7 igual ao estipulado pelas metas projetadas para Escola pelo Ministério da Educação (MEC), que era de 3.7.

A maioria dos alunos que estuda nesta Escola é proveniente de famílias de baixa renda, cuja economia de subsistência na maioria é o mercado informal, com uma média salarial em torno de um salário mínimo além de um elevado número de desempregados. A Escola recebe alunos de diversos bairros da cidade de Macapá, como: São Lázaro, Infraero I e II, Jardim Felicidade I e II, Renascer I e II, Pantanal, Pacoval, Novo Horizonte e comunidades adjacentes como Ilha Redonda e Ilha Mirim. Os professores, em sua maioria, não residem no bairro, deslocam-se de outros bairros mais centrais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, historicisa que, esta instituição, ao longo dos seus 35 anos de existência, sempre contou com profissionais ‘anteados’ com um ensino de qualidade, buscando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. No PPP é destacado que a referida Escola tem desempenhado serviços exitosos no campo educacional, mesmo diante da carência de recursos financeiros e, por vezes humanos, e tem dado uma significativa resposta às demandas da comunidade (MACAPÁ, 2017b).

Com relação à comunidade, no PPP está expresso que a escola realiza projetos e formaliza parcerias para que haja uma relação significativa não só referente a aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem, como também aos problemas que afetam a comunidade, como: violência, drogas, evasão, prostituição, gravidez precoce, entre outros.

Todo o corpo docente da Escola tem Licenciatura Plena em diversas áreas do conhecimento por se tratar de uma instituição que recebe alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, além de cursos de Especialização e alguns cursando Mestrado e Doutorado, o que os habilitam para o desempenho das disciplinas de 6º ao 9º ano do respectivo ensino, configurando-se como importante e decisivo fator na elevação da produção do conhecimento e no processo ensino-aprendizagem dos alunos na escola (MACAPÁ, 2017b).

A Escola, por localizar-se em zona urbano-periférica, sofre todos os tormentos de uma sociedade injusta que a cada dia reforça sua crise, gerada pela desigualdade educacional, socioeconômica e cultural. Estas desigualdades são materializadas a partir de consideráveis problemas de evasão, repetência, dependência de estudos e alunos com distorções idade-série. Apesar de a Escola, em relação a esses problemas, já apresentar melhoria nos últimos anos, conforme destacado no PPP, estes ainda não deixam de configurar-se como entraves e, conseqüentemente, metas a serem superadas.

O PPP, ao tratar das relações pessoais no contexto escolar, destaca a indisciplina discente como – apesar de seu melhoramento – incidente no turno matutino e com maior frequência no turno vespertino, onde há atitudes agressivas entre os alunos, com notável desrespeito à integridade física uns com os outros e com o próprio bem público.

A Escola ainda carece do serviço de profissionais especializados, como: sociólogos, psicólogos, assistentes sociais, para um atendimento específico aos educandos que apresentam desvio de conduta, situação que agrava o conflito. A instituição conta com parcerias do Policiamento Escolar, Conselho Tutelar, Vara da Infância, Juizado Civil, Ministério Público Estadual (MPE) por meio do gabinete da Educação, Secretaria de Estado da Educação, Unidades Básicas de Saúde (UBS), entre outras que contribuem para melhor atender os alunos (MACAPÁ, 2017a).

O processo de planejamento curricular desencadeado pela Escola encontra-se em construção, dimensionado por práticas educativas pautadas no conhecimento histórico-crítico. O PPP destaca a necessidade de um acompanhamento frequente da coordenação pedagógica aos alunos para se obter, por conseguinte, uma diretriz de maior eficácia diante daqueles com dificuldades de aprendizagem.

Assim, a Escola Ruth de Almeida Bezerra projeta, nesse instrumento, guia de suas inspirações, alcançar a melhoria de sua prática educativa com o intuito de atender da melhor maneira possível sua comunidade, levando em consideração as orientações da tendência histórica cultural defendida por Vygotsky.

A linha teórico-filosófica e metodológica da Escola está baseada na concepção histórico-cultural de aprendizagem, pela concepção do conhecimento enquanto processo humano, histórico, incessante de busca de compreensão, de organização do mundo vivido.

Nessa linha, o educando e os conhecimentos se relacionam por meio da interação social e essas experiências vivenciadas são fatores determinantes para a sua aprendizagem, estabelecendo relação do ser-sujeito no espaço e tempo capaz de criticar e interagir no contexto em que vive.

O PPP informa que, no entanto, há muito a ser feito para que a Escola alcance um nível satisfatório de qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, é inevitável o implemento de mais investimento, contratação de recursos humanos, aperfeiçoamento de seu quadro técnico e administrativo de forma continuada e permanente, sem esquecer de investir em ferramentas tecnológicas, mobiliário e recursos pedagógicos, como: aquisição de acervo bibliográfico e materiais para a utilização dos laboratórios de Ciências, a fim de aprimorar as atividades de ensino e gestão, adequando as necessidades do nível e modalidade de ensino em oferta na escola (MACAPÁ, 2017b).

Além das salas de aula consideradas tradicionais, a Escola conta hoje com um conjunto de Ambientes de Aprendizagens com vistas a melhorar a dinâmica do trabalho do professor e a melhoria da aprendizagem dos alunos. Esses ambientes estão assim descritos no PPP: sala de vídeo; laboratório de informática; laboratório de Matemática; sala de oficina de Artes, Biblioteca, sala de leitura, sala de reforço escolar, TV Escola, Sala de recursos multifuncional. Todas em pleno funcionamento na Escola.

Como mecanismos de suporte para o aprimoramento e melhoria da qualidade do ensino, bem como para sanar necessidades prementes dos alunos, a Escola desenvolve ações pautadas em projetos com o objetivo de intervir para um ambiente mais saudável para todos que participam do processo educativo, entre eles, o projeto de formação continuada de professores.

No PPP (MACAPÁ, 2017b), esses projetos estão assim descritos:

- **Trabalho de cor e educação:** discutindo a inserção cultural do negro na escola;
- **COM-VIDA:** Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola;
- **Projeto de Matemática:** reforço com uma perspectiva de nova metodologia;
- **Projeto c@necta Ruth;**
- **Leitura e emancipação:** reconstruindo a leitura no espaço escolar;

- **Projeto sacola do conhecimento;**
- **Projeto oficina de artesanato;**
- **Projeto Oficina do Saber;**
- **Projeto “eu sou + 1 mediador”;**
- **Projeto Pré-IFAP;**
- **Projeto Clube do Xadrez**
- **Projeto mídias na educação:** gêneros textuais; e
- **Projeto formação continuada de professores** que tem como finalidade garantir oportunidades para o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento teórico-prático, favorecendo a consolidação dos conhecimentos e integração do grupo.

Este último projeto constitui-se objeto de estudo desta tese, cuja análise é feita no quarto capítulo.

A escolha desse *locus* como campo de investigação justifica-se pelo fato do PPP contemplar a formação continuada de professores como política escolar a ser perseguida/alcançada. Tal política vem sendo desenvolvida desde o ano 2014, como um mecanismo para qualificar os professores no cotidiano de trabalho, fato este que chamou a atenção por ser um aspecto singular na realidade das Escolas públicas, conforme podemos identificar por ocasião do desenvolvimento desta tese no Estado do Amapá.

O PPP da Escola Ruth de Almeida Bezerra apresenta como um dos seus itens a FCP, mas lá estão contidos apenas os objetivos, princípios e natureza da proposta que, a nosso ver, já é um avanço o fato da Escola elaborar e desenvolver um projeto de formação continuada com os e para seus professores e funcionários sob a responsabilidade da gestão da Coordenação Pedagógica. Destacamos que esta Gestão enfatiza o protagonismo dos professores na (re)construção deste projeto, como pudemos constatar por ocasião da sistematização dos dados empíricos. A iniciativa mostra que está em construção uma cultura formativa, mais refletida para que a educação da Escola possa ter mais sentido e significado. Como ela é fruto do contexto escolar,

[...] A formação proposta no ambiente de trabalho não pode ser determinada nem pelo coordenador pedagógico nem pelo sistema, mas caracterizar-se como produto do processo reflexivo dos atores envolvidos. Cabe assim, ao projeto político-pedagógico organizar as atividades educativas promovidas pela escola, no qual os planos de ensino, os planos de trabalho de seus profissionais e de formação devem ser inseridos. A formação, sendo contemplada no projeto de escola, torna-se a expressão da concepção e das decisões coletivas. Essa conjuntura possibilita ao coordenador pedagógico a

busca das condições e dos conhecimentos para desenvolver o plano de formação construído a partir das necessidades apontadas pelo projeto educativo da escola. (DOMINGUES, 2014, p.79).

Nesse sentido, nosso interesse está em analisar um processo de formação continuada de professores, desenvolvido pela Escola e, ao mesmo tempo, colaborar com ela, assumindo de forma indissociável papéis de formador e investigador.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa, 26 professores por adesão voluntária. Desses 26 professores, 10 (dez) participaram como formadores, onde o pesquisador está incluído. Vale destacar que participaram do projeto de formação continuada 38 professores dos anos finais do Ensino Fundamental, mas foram escolhidos apenas 16 de forma aleatória por meio de sorteio durante o processo formativo. Esta opção de escolha foi a forma adotada com o propósito de dar confiabilidade para pesquisa, evitando-se, com esta conduta, escolher “os preferidos”.

Os professores formadores foram escolhidos e convidados pelo pesquisador por meio de convites formais, outros convites foram feitos pela coordenação pedagógica, também por meio de convites formalizados. Vale ressaltar que muitos desses formadores externos já tinham participado de outras formações na Escola, portanto conhecedores da realidade escolar e dos professores em formação.

Para preservar a identidade dos participantes, utilizamos pseudônimos como forma de manter o anonimato. Os 10 (dez) professores formadores receberam as seguintes denominações por mim atribuídas:

- Formador Talentoso;
- Formador Dinâmico;
- Formadora Observadora;
- Formadora Amorosa;
- Formadora Serena;
- Formador Malhação;
- Formador Ético;
- Formadora Especial;
- Formadora Entusiasta; e
- Formadora Visionária.

Com relação aos 16 professores em formação, estes foram escolhidos de forma aleatória por meio de sorteio durante o processo de desenvolvimento da formação continuada da Escola. A forma pela qual esta estratégia de amostragem intencional, ao acaso, foi adotada, se justifica pelo interesse de dar maior credibilidade aos resultados, sem garantir a representatividade e a generalização desses resultados como uma amostragem probabilística utilizada em estudos quantitativos. Todos os professores em formação desenvolvem suas atividades o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e são de diferentes áreas do conhecimento como será apresentado no item perfil dos professores em formação no quarto capítulo desta tese.

Ressalto que os professores em formação, selecionados para esta pesquisa participavam do projeto de formação, assim profissionais, como: professores, diretores, coordenadores, secretário escolar, serventes, merendeiros, assistentes pedagógicos. O projeto é aberto a participação de todos os funcionários da Escola. No entanto, para o foco do estudo desta pesquisa, delimitamos nossas análises no grupo de professores. Todos os professores da Escola participavam do processo formativo, houve uma ou outra evasão em alguns eventos formativos de alguns dos professores, mas as ausências eram todas informadas antecipadamente a Coordenação Pedagógica. O processo formativo foi desenvolvido por meio de adesão voluntária e não como um processo formativo imposto e obrigatório.

A Escola tem um número significativo de professores (38), apesar de o processo formativo ter uma presença maciça dos professores, selecionamos apenas 16 deles, considerando as diferentes áreas do conhecimento, visto que são professores formados em diversas áreas do conhecimento. Tal justificativa da escolha e da forma já foi apresentada em parágrafo anterior.

Os 16 professores em formação foram identificados na pesquisa, como:

- Professora Doce de Coco;
- Professora Valente;
- Professora Coragem;
- Professora Otimista;
- Professor Multiculturalista;
- Professora Iluminada;
- Professora Girassol;
- Professora Sorriso;
- Professora Dedicada;

- Professora Estudiosa;
- Professor Persistente;
- Professor Criativo;
- Professora Esperançosa;
- Professor Iluminado;
- Professora Borboleta; e
- Professor Estrela.

Essas denominações foram dadas pelos próprios professores que desenvolvem suas atividades nos anos finais do Ensino Fundamental.

2.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo desenvolveu-se em 6 etapas, sendo que algumas delas realizamos simultaneamente. São elas:

- Contato com os participantes da pesquisa;
- Levantamento documental;
- Aplicação de questionários aos professores;
- Desenvolvimento do projeto de formação continuada de professores;
- Entrevista semiestruturada com os (as) professores (as) formadores e professores em formação; e
- Análise quanti-qualitativa dos dados obtidos.

No **primeiro momento da pesquisa de campo**, em 2016, foi feito o contato com a Direção da Escola com a intenção de apresentar os objetivos desta pesquisa como forma de obter a aquiescência da referida Escola em respeito à ética, uma vez que o pesquisador é funcionário desta instituição.

Após amigável conversa em que foi possível informar e esclarecer todo o projeto de pesquisa, o consentimento da gestão para o desenvolvimento deste foi dado, sendo isso necessário para se garantir a oficialidade do trabalho a ser desenvolvido, principalmente porque estava previsto a realização de eventos de formação continuada de professores, visto que sem a participação deles, esta etapa da pesquisa estaria prejudicada.

Assim, a conversa com a Direção teve como intuito esclarecer o desenvolvimento da pesquisa, enfatizar o motivo pelo qual o pesquisador tinha escolhido aquela Escola para ser *locus* de investigação (a escola desenvolve um projeto de formação continuada de professores desde o ano de 2014) e também de poder receber a anuência por parte da Direção para

realização da pesquisa sobre a formação continuada de professores centrada na escola. Ressaltamos que a Direção da Escola, ao considerar tal iniciativa uma contribuição para qualificar a prática pedagógica dos professores, bem como o processo de ensino e de aprendizagem, não interpôs nenhum tipo de impedimento para realização da pesquisa, mas pediu que houvesse uma conversa com a Coordenação Pedagógica sobre a presente pesquisa para à obtenção também a aquiescência desse setor em decorrência de ser este o setor responsável pela FCP. Portanto, estava dada a autorização de partida, contudo, ela só seria efetivada se a Coordenação e o grupo de professores aceitassem, o que aconteceu.

A Diretora encaminhou o pesquisador à sala da Coordenação Pedagógica para que conversasse com as Coordenadoras sobre as intenções da pesquisa. O encontro com as referidas Coordenadoras ocorreu na mesma ocasião, quando foi esclarecido o projeto de pesquisa, quais as intenções e o porquê de realizar naquela instituição escolar. Pelo fato de não ser um elemento estranho à Escola. A reunião aconteceu de forma agradável e a proposta foi recebida com muito proveito por parte das Coordenadoras que deram todo apoio necessário para realização do estudo.

No mesmo dia foi agendada com o pesquisador uma reunião com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental para que se pudesse informar sobre a pesquisa proposta a ser realizada na Escola com a colaboração deles, da Coordenação Pedagógica e da Direção. O encontro foi incluído como uma das atividades da Semana Pedagógica, realizada no início do mês de abril de 2016, inaugurando tardiamente na Escola o início do ano letivo devido à greve dos professores.

Então, neste encontro com os respectivos professores foi socializado: os objetivos e as etapas da pesquisa (o projeto de formação continuada, a aplicação de questionário e a realização de entrevista) e período de realização dela. A apresentação do projeto de pesquisa foi por meio de *slides* pelo pesquisador em que o diálogo foi a conduta principal, pois interessava esclarecer as muitas perguntas pertinentes elaboradas pelos professores, tais como: O porquê da escolha da Escola? Quem seriam os formadores? Qual tempo de duração da formação? Se era obrigado que todos participassem da formação? Como seria a participação deles na formação? Todas as perguntas não ficaram sem respostas, emitidas pelo pesquisador durante a apresentação.

Ao final da exposição, todos os professores que lá estavam manifestaram que gostariam de participar da formação, portanto, colaboradores desta pesquisa, tendo em vista que já havia um trabalho formativo realizado na Escola pela Coordenação Pedagógica desde o ano de 2014. Na avaliação deles, esta formação seria salutar, pois contribuiria para a melhoria do

trabalho docente. Por ser o pesquisador conhecedor do contexto escolar e do grupo de professores, esta aproximação inicial com os respectivos professores foi importante, uma vez que foram obtidas informações de como este trabalho formativo já vinha sendo realizado na Escola e o que poderia ser melhorado. Ficou esclarecido que eles habitualmente reúnem-se aos sábados em eventos formativos na Escola para discutir e estudar questões diversas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, mediante as necessidades deles e da própria Escola, oportunidade em que todos podem conversar e dialogar sobre a realidade em questão. Estes encontros (semanal, quinzenal, mensal) aos sábados não foi oneroso aos professores, argumentando que seria um tempo melhor aproveitado mediante aos inúmeros afazeres profissionais que se estendiam durante a semana.

No **segundo momento** desta investigação foi realizada uma pesquisa documental, orientada por Lüdke e André (1986), necessária para contextualizar e identificar os aspectos legais da formação continuada de professores na Escola Ruth Bezerra. Esse procedimento foi realizado na fase inicial da pesquisa.

Na Escola Ruth de Almeida Bezerra foram ‘capturados’ documentos que fazem alusão a formação continuada de professores, tais como: Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola (PROFOC).

O **terceiro momento** foi dedicado a aplicação de 2 (dois) questionários aos professores participantes da pesquisa/formação. Para tanto, inicialmente os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) onde foi informado que os nomes deles seriam mantidos em anonimato. Em seguida foi realizada a aplicação dos 2 (dois) questionários elaborados (APÊNDICES B e C), contendo perguntas fechadas e abertas, objetivando obter informações acerca do perfil (APÊNDICE B) e das necessidades formativas dos professores (APÊNDICE C), como evidenciam os eixos de análise sistematizados nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Eixos de análises: perfil dos professores.

Região Brasileira de Origem	Caracterização do Nível Superior
Estado de Origem	Natureza de Instituição que estudaram.
Gênero	Esfera da Instituição escolar que atuam.
Faixa etária	Disciplinas que atuam na escola.
Nível de Formação	Tempo de docência.

Fonte: Protocolo de pesquisa, 2019.

O questionário 2 (APÊNDICE C) foi constituído de 8 (oito) questões abertas. O objetivo foi o de identificar as necessidades formativas dos participantes da pesquisa bem como diagnosticar as dificuldades vividas na prática pedagógica e os motivos para participar da formação continuada. O Quadro 2 apresenta os eixos de análise decorrentes deste questionário.

Quadro 2 – Eixos de análise: necessidades formativas.

Dificuldades vivenciadas na prática pedagógica (questões 1, 3, 7, 8)
Identificação das necessidades formativas (questões 2, 4, 5, 6 e 9)

Fonte: Protocolo de pesquisa, 2019.

Convém destacar que as necessidades formativas que os professores elencaram no questionário 2 foram inúmeras, diversas e complexas, fato que nenhuma formação contemplaria todas elas em um certo período de tempo. Por vezes, o estudo e a reflexão dos temas que os professores elencaram a partir do levantamento de suas necessidades formativas necessitam de um tempo (*ad eternum*) que se estende por toda trajetória profissional. Para equacionar o problema em definir as prioridades das prioridades formativas foi decidido no grupo de professores que o conteúdo a ser trabalhado estaria relacionado às questões mais gerais do magistério, em que fosse comum a todos eles.

Assim, após um intenso debate com os professores os eventos formativos contemplaram as seguintes temáticas em que eles desejavam revisitar conceitos e práticas:

- Identidade e autoestima;
- Educação inclusiva;
- Educação especial;
- Tecnologias assistivas;
- Indisciplina na escola;
- Orientação sexual;
- Planejamento de ensino e de projetos educacionais;
- Trabalho e adoecimento docente;
- Motivação no processo de trabalho docente; e
- Processo de ensino e de aprendizagem e ética na escola (conforme Quadro 29).

No **quarto momento** foi desenvolvido o projeto de formação continuada de professores centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra, no período de 1 ano a 4 meses, entre os anos letivos de 2016 e 2017, que desencadeou em 16 encontros mensais aos sábados. Essa

formação configurou-se em diversos eventos formativos: palestras; minicursos; oficinas; mesa redonda; rodas de conversas; e reuniões que serão detalhados nos próximos capítulos desta pesquisa. Os conteúdos abordados nesses eventos foram trabalhados por 6 (seis) professores formadores externos a Escola e os demais 4 (quatro) pertenciam ao quadro da instituição, onde buscaram atender as necessidades formativas elencadas pelos respectivos professores em formação anteriormente anunciadas. Vale salientar que ao final de cada evento formativo eram feitas avaliações deles por meio de uma ficha (APÊNDICE E).

Neste momento da pesquisa foi realizado o registro no caderno de campo de cada evento de formação (APÊNDICE D). Cada evento era planejado com a Coordenação Pedagógica onde se previa: data e horário; definição/convite aos formadores; material didático; sala; recurso pedagógico, entre outros. Os formadores tiveram total autonomia para planejar e desenvolver o evento formativo, não sendo submetido por parte desta Coordenação e pelo pesquisador a nenhum tipo de censura.

Convém destacar que tanto a Coordenação Pedagógica quanto o pesquisador participaram ativamente de todo os eventos de formação (planejamento, desenvolvimento e avaliação). Contudo, a ausência dos professores no processo de planejamento da formação foi um delimitador desta pesquisa porque entendemos que estes não podem estar fora desta atividade, decisão tomada por eles em razão do excesso de atividades que já desenvolviam na Escola Ruth de Almeida Bezerra e em outras unidades escolares, bem como a confiança que depositavam no pesquisador e na Coordenação Pedagógica. Assim, a participação deles se deu, por óbvio, no desenvolvimento e na avaliação dos eventos formativos. Durante os eventos formativos na Escola, atuei como pesquisador e formador em alguns temas em que pude observar a dinâmica formativa lá vivida.

No **quinto momento** da pesquisa, os professores formadores e os professores em formação foram submetidos a uma entrevista semiestruturada (APÊNDICES F e G), realizada de forma individual com o pesquisador para se obter dados acerca da contribuição da formação continuada centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra para a melhoria da prática pedagógica, bem como avaliar o projeto de formação.

Optamos por este tipo de entrevista porque nos permitiu um maior aprofundamento dos aspectos da formação continuada de professores centrada na Escola e por ser uma técnica muito importante para detectar atitudes, motivações e opiniões dos entrevistados na medida em que, a partir dos eixos temáticos definidos (contribuição, valorização, reflexão, mudança da prática, avaliação da formação), os participantes da pesquisa teriam liberdade para expressar espontaneamente suas opiniões e sentimentos sobre a proposta de formação em

questão. Os eixos temáticos provenientes da entrevista com os professores em formação foram assim organizados:

- Concepção de formação continuada centrada na escola e contribuição para a melhoria da prática pedagógica;
- Utilidade e importância da formação continuada centrada na escola para superar dificuldades vividas no processo de ensino e de aprendizagem;
- Formação continuada em contexto de trabalho e valorização profissional;
- Conteúdos formativos e seus vínculos com o atendimento às expectativas e necessidades formativas;
- Melhoria do projeto de formação continuada;
- Avaliação do projeto de formação continuada de professores centrada na escola;
- Formação continuada desenvolvida na escola, reflexão e melhoria da prática pedagógica.

As entrevistas individuais foram realizadas na Escola com os 16 professores em formação antes ou depois do horário de trabalho deles em sala de aula para atender a disponibilidade destes. Tais entrevistas foram gravadas por áudio, mediante a autorização dos entrevistados; tiveram uma duração em torno de 30 a 40 minutos e foram transcritas na íntegra, os quais compuseram a feitura do capítulo 5 desta tese.

Dos 10 (dez) professores formadores, entrevistamos individualmente somente 7 (sete) deles porque os demais não compareceram ao dia marcado para tal e não disponibilizaram mais nenhuma agenda. Destas, 3 (três) foram realizadas em outros espaços institucionais e 4 (quatro) na Escola Ruth Almeida Bezerra. Tais entrevistas contemplaram os seguintes eixos temáticos descritos:

- Concepção sobre formação continuada de professores centrada na escola;
- Contribuições da formação continuada de professores centrada na escola para melhoria da prática docente e melhoria do projeto educativo da Escola;
- Escola como lugar de excelência de formação dos professores;
- Atendimento as necessidades formativas dos professores;
- Avaliação da formação contínua de professores.

Posteriormente ao término da produção dos dados, incursionamos para o **sexto momento** da trajetória desta pesquisa. Nele, nos preocupamos em organizar os dados, analisá-los e (re)elaborarmos a escrita desta tese.

A organização e a análise dos dados, provenientes dos questionários (APÊNDICES B e C), das entrevistas (APÊNDICES F e G), da ficha de avaliação (APÊNDICE E) e das observações e registros dos eventos formativos (APÊNDICE D) estão baseadas na análise de conteúdo caracterizada por Bardin (2011) e Franco (2007). Após as leituras iniciais dos respectivos dados da pesquisa que possibilitaram uma visão geral da extensão e complexidade deles, organizamos os dados provenientes do questionário em quadros e os dados referentes as entrevistas e observações em formato de narrativas, procurando ser o mais fiel possível aos depoimentos expressos pelos professores. Nessa leitura, destacamos alguns eixos temáticos recorrente em tais depoimentos.

Após essa leitura flutuante, voltamos novamente aos dados para identificarmos questões comuns, discrepantes, contraditórias e silenciadas, onde foi possível estabelecer categorias temáticas como unidades de análise: concepções e práticas de formação continuada de professores. Convém destacar, conforme sugere Franco (2007, p. 53), que os eixos de análise não foram definidos *a priori*, mas emergiram dos dados produzidos “[...] os quais implicaram constantes idas e voltas ao material de análise à teoria”.

Assim, identificamos 2 (dois) eixos de análises a partir dos dados produzidos:

1. Concepções e práticas de formação continuada de professores;
2. A formação continuada de professores na perspectiva de melhoria da prática pedagógica.

O caminhar desta investigação foi um processo desafiante, pois desenvolver concomitante o papel de pesquisador (em seu próprio local de trabalho) e de formador tornou-se, em muitos momentos, conflituoso, uma vez que era preciso pontuar até onde iam as atribuições éticas e científicas de cada um. Nesse sentido, a investigação e a formação, trabalhadas de forma indissociável nesta tese, revelaram-se complexas e, por conseguinte, decorrentes de um trabalho árduo, obviamente sujeitas às decisões subjetivas de mudança de rumo, que foi minimizado pelo fato de terem sido desenvolvidas coletivamente com o apoio dos professores em formação, professores formadores, Coordenação Pedagógica e gestão da Escola, sem o qual não seria possível o alcance dos objetivos que orientaram esta tese.

Trabalhar processos de formação contínua de professores centrados na escola em colaboração com os atores não é tarefa fácil para aquelas escolas em que não têm estrutura pedagógica e material para tal, como constatado por esta investigação, fato recorrente na rede pública de ensino em Macapá.

Logo, estes procedimentos metodológicos foram desafiantes por ainda não termos tido experiência em pesquisas pautadas na abordagem etnográfica colaborativa em que era prioridade tornar indissociável pesquisa e formação.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: concepções, modelos, *locus* e dimensões

Constituímos como questão central deste capítulo a seguinte inquirição: quais concepções, modelos *locus* e dimensões da formação continuada de professores circulam na literatura especializada brasileira produzida nas duas últimas décadas do século XX e século XXI? Para tanto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscamos situar o debate conceitual a respeito de concepções, modelos e dimensões da formação continuada de professores.

A Formação Continuada de Professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica, em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. Pelo acúmulo de pesquisas produzidas neste campo, como verificamos na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES) (Catálogo de teses e dissertações); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e em alguns eventos científicos, como exemplo, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e Fórum Paulista de Formação de Professores, podemos afirmar sem nenhum receio que a FCP não se encontra mais no Brasil subteorizada e subconceitualizada, pois o esforço dos pesquisadores para o alcance desse intento produziu um saber crítico sobre esta formação no Brasil (NUNES, 2000; NUNES, 2018).

As fontes bibliográficas utilizadas para compor esse capítulo foram capturadas por meio eletrônico em *sites* de periódicos e de eventos científicos bem como capítulos de livros. A análise foi desenvolvida com base na identificação de evidências que indicassem a formulação conceitual da FCP, nomeadamente concepções, modelos e dimensões. Estudar o campo da FCP não se constituiu uma questão simples como a princípio pode parecer, haja vista seu expressivo e complexo conhecimento que precisa ser apurado com bastante atenção.

Ao longo do tempo, a FCP vem tomando lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, manifestando-se como uma inquietude por parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial, como argumentam Rossi e Hunger (2013):

A tônica da formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. Nas últimas décadas, tem estado presente nos debates educacionais internacionais, integrando praticamente todas as reformas educativas em curso por ser concebida como um meio de transformar o ensino, a partir da prática pedagógica do professor. (ROSSI; HUNGER, 2013, p.10).

Gatti (2008) revela em seus estudos que a formação continuada dos professores passou a fazer parte dos debates internacionais a partir dos anos de 1990. A autora põe em evidência dois movimentos que, segundo ela, foram decisivos para colaborar com essa questão: o primeiro aspecto está relacionado às mudanças no mundo do trabalho em rápida transformação. O outro aspecto foi à constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares da população, identificados pelos indicadores que fazem aferição sobre a qualidade da educação.

Muitos temas estão presentes no campo da FCP, por isso, elegemos alguns para explorarmos conceitualmente, como veremos a seguir. Candau (2011b, p. 51) assegura que “[...] a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”.

Historicamente, a FCP teve várias finalidades, entre elas: atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teóricas metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; e projeção na carreira. Contudo, a evolução conceitual da FCP agregou a finalidade de desenvolvimento profissional, isto é, uma fase que se estende por toda vida profissional dos professores com o propósito de melhoria dessa formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores.

Prada, Freitas e Freitas (2010) nos lembram que, após a Primeira Guerra Mundial, os países vencedores passaram a dar ênfase a FCP por razões ideológicas, políticas e econômicas, tendo em vista a materialização de um dado projeto educativo e de sociedade numa disputa que necessitava capacitar trabalhadores em todos os níveis. A compreensão de que um professor formado, mediante os ideais educativos, defendidos pelos governos vitoriosos, garantiria o alcance do nível educacional pretendido, tornou-se explícita, daí a necessidade de investir na FCP. Os referidos autores exaltam que:

Na década de 30, era necessário prevenir para evitar nacionalismos observados durante a guerra e também para difundir propostas pedagógicas como a Escola Nova. Posterior à Segunda Guerra, as duas grandes potências pretendiam expandir sua ideologia de diversas formas, sendo uma delas pela educação. Isso tornou necessárias as reformas educativas e, para que estas fossem implantadas na América Latina, por exemplo, era estratégico “capacitar recursos humanos” em todos os níveis (políticos, governamentais, econômicos, educativos) tendentes à implementação das reformas. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 372, grifos dos autores).

Prada, Freitas e Freitas (2010) explicitam que as décadas de 1960, 1970, 1980, em pleno ardor da guerra fria no mundo bipolar, testemunharam inúmeras ações desenvolvidas no campo da formação contínua para todos os trabalhadores, mediante o perfil profissional

desejado foram sendo cunhadas expressões como sinônimo dela, como exemplo: capacitação; reciclagem; treinamento; aperfeiçoamento, entre outros que tinham como finalidade melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso da sociedade aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). No Brasil tal tendência não foi diferente principalmente no âmbito da FCP.

Os pesquisadores ressaltam que a FCP foi amplamente incorporada pelo estado brasileiro, que representa o grande articulador e implementador das reformas educativas e principal empregador dos professores. Nesta compreensão, a FCP é vista como um produto de consumo (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010).

Os autores referidos prospectam que na década de 1990, o Brasil vivenciava um momento de inúmeras reformas educativas, tendo a escola e os professores que se adequarem às novas exigências impostas pela globalização (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010). Nesse quadro educativo brasileiro, a FCP não ficou aquém desse processo, integrando-se às novas demandas educacionais governamentais.

Nessa conjuntura, a formação inicial de professores no Brasil passou a ser considerada uma exigência legal agora em nível Superior. Em vista desse enquadramento educacional evidenciou-se uma corrida frenética dos professores sem este nível de escolaridade para às universidades, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 preconizava que a formação inicial do professor para a Educação Básica deveria dar-se prioritariamente em nível Superior. Para Prada, Freitas e Freitas (2010); Nunes (2000) essa política tem por substrato o argumento de que somente na universidade os professores teriam condições de aprofundar os conhecimentos e conseguir maior domínio da sua função docente.

Tal política foi uma inovação à época garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, determinando que, na década da educação (período compreendido entre 1996 e 2006), todo professor da Educação Básica deveria ser formado no âmbito do ensino Superior em cursos de licenciatura. Finalidade esta prospectada pelos marcos normativos brasileiros, mas, ainda, não alcançada até os dias atuais na sua totalidade, mesmo já terem sido percorridos mais de duas décadas da Legislação Educacional, conforme destaca Gatti (2008).

Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior no Brasil cresce também a demanda por formação continuada. Essas novas configurações trouxeram grandes impactos para as escolas, para os professores e para as agências formadoras os quais teriam que enfrentar um grande desafio em curto espaço de tempo: elevar o nível de escolaridade dos professores (formação inicial) e qualificar a formação e a prática

dos professores, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira (formação continuada de professores).

Situação que ainda continua um grande e inalcançável desafio quando olhamos para a qualidade da formação e da prática profissional dos professores da rede de ensino pública, principalmente aquelas situadas nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil.

A FCP, nessa seara, ganha força no cenário educacional brasileiro, tendo em vista que, agora, mais do que nunca passa a ser o foco de atenção das políticas educativas como uma prática permanente necessária a melhoria da qualidade de ensino. Contudo, não é qualquer formação contínua que satisfaz os professores, como ponderam Prada, Freitas e Freitas (2010) quando afirmam que:

[...] ter sucesso no ensino-aprendizagem mediante a formação continuada é um ideal que não será alcançado por não se considerar nessa formação as características dos professores, suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais, seus contextos de trabalho, bem como a cultura elaborada pela instituição escolar em que eles atuam. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 373).

No sentido oposto de confronto a esta realidade, os respectivos autores defendem que:

É necessário conhecer como os professores aprendem, se formam e desenvolvem sua ação docente, uma vez que, [...] os profissionais da educação ainda privilegiam a maneira como foram ensinados, produzindo seres incapazes de pensar por si mesmos, de analisar algo de maneira crítica e com ideias criativas, de modo a construir e reconstruir seus conhecimentos. Faz-se necessário deixar de encarar o conhecimento como algo estático e fragmentado para reconhecê-lo como um processo dinâmico, em permanente (re) construção. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

A FCP, uma vez pensada como uma prática que auxilia o professor na condução do processo do ensino e da aprendizagem dos educandos, muito provavelmente contribuirá para a melhoria da qualidade educacional. Tal compreensão não significa defender a ideia de que a FCP efetivará por si só, a qualidade educacional, pois ela é mais um elemento que compõe a teia para que a educação possa ganhar qualidade.

Prada, Freitas e Freitas (2010, p.374) asseguram que “[...] a formação continuada de professores, ao longo da história da educação e de sua própria trajetória, tem desenvolvido vários conceitos e práticas dependendo de situações principalmente ideológicas, políticas, geográficas, acadêmicas e econômicas”. Historicamente, a FCP teve uma polissemia de conceitos com múltiplas finalidades, assim:

[...] ela foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja,

curso de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Tal polissemia nos motiva a dar continuidade às análises do campo conceitual da FCP, mediante a qual passaremos a nos debruçar sobre suas concepções, modelos e dimensões, como veremos a seguir.

3.1 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Elucidar o conceito de FCP não foi uma tarefa simples, dada a abrangência teórica deste campo, como vislumbramos no decurso do texto.

A FCP é uma das condições para o desenvolvimento da educação escolar. Sem professores qualitativamente formados, não é possível se ter educação de qualidade. Nestes termos, a formação inicial e continuada de professores constitui elemento essencial para o êxito do processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2005).

Antes mesmo de trazermos as diferentes conceituações acerca da terminologia FCP, elaboradas por pesquisadores que se debruçaram sobre tal fenômeno, consideramos ser oportuno esclarecer a definição dos termos “formação” e “continuada”.

O vocábulo ‘formação’, etimologicamente, se origina do latim *formare*, que expressa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. Nessa lógica, de acordo com SILVA (2000, p. 95) “[...] formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa da sua forma”. No mesmo sentido de Silva (2000), Ribeiro (2005) pontua que etimologicamente o termo formação é a ação de dar forma ou de colocar na forma determinado objeto ou ser, formatando-o, conforme os objetivos estabelecidos pelo formador.

O sentido etimológico do vocábulo formação, no decorrer dos tempos não conseguiu mais assegurar em seu significado o significante. Por esta razão, tal vocábulo vem ganhando novas formulações conceituais mediante a prática social. Logo, refere Silva (2000) que o conceito de formação é polissêmico tal qual o da educação,

[...] podendo situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado. (SILVA, 2000, p. 95).

A FCP tem recebido diversas denominações ao longo do tempo e, muitas vezes, as conotações atribuídas a ela por pesquisadores, gestores educacionais, formadores e

professores respondem a uma dada visão de mundo, educação, sociedade e formação. A referência expressa a seguir exemplifica a pluralidade semântica e prática do campo da FCP:

A formação continuada de professores – por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação – tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 1980 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um curso rápido até programas que se estendam por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). (BRASIL, 1999, p.46).

Marin (1995, p. 14-18) elabora críticas contundentes às múltiplas concepções que são atribuídas a FCP, por vezes com significações inconvenientes, como: “[...] reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada”, sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Termos empregados para formação continuada de docentes.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Reciclagem	Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais, como exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.
Treinamento	Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas.
Aperfeiçoamento	Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências.
Capacitação	Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada	Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no <i>lôcus</i> da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança.

Fonte: Marin (1995, p. 14 -18).

Podemos perceber, a partir da leitura desse quadro, que há uma multiplicidade de termos e concepções que busca delimitar o campo conceitual da FCP, muitas vezes, situado a partir do contexto e da finalidade de quem está implementando um dado projeto formativo. A escolha do termo para designar a FCP não é casual, pois está intrinsecamente relacionada com a concepção e a finalidade formativa, defendida pelo grupo que a planeja e a desenvolve. Portanto, esta escolha não é meramente técnica, e sim política e epistemológica

Corroboram com o pensamento de Marin (1995), os estudos de Prada (1997) sobre os termos empregados para designar a FCP. Os estudos do referido autor revelam que os termos – empregados para nomear a FCP de concepções filosóficas que orientam o processo formativo – recebem, desse modo, influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros. O autor também analisa diferentes expressões e concepções que são utilizadas para denominar a FCP, sistematizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Concepções mais utilizadas na denominação da FCP.

DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou

	aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso Superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou Pós-Graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-9).

Podemos perceber, mediante a leitura desse quadro, que são atribuídos diferentes termos e concepções à FCP, que sofre ao longo do decurso da história significativas mudanças face ao contexto que os ampara. Muitos destes termos e concepções se estranham na prática por serem contraditórios, contudo, alguns deles se inter-relacionam nas experiências formativas, traduzindo um mesmo significado, como pude constatar pelas minhas experiências como formador e pesquisador.

Por sua vez, Gatti (2008) enfatiza que há uma multiplicidade de ações que são realizadas sob o grande guarda-chuva do termo da FCP que, em muitos sentidos são trabalhadas de forma pontuais e dispersas, comprometendo a finalidade perseguida. Não é de se estranhar, então, a crítica que a referida autora formula ao condensamento do “[...] significado da expressão FCP aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a Graduação ou após ingresso no exercício do magistério” e, em outro momento, usado de forma “ampla e genérica”, sendo compreendido como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional (GATTI, 2008, p.57). A autora destaca um conjunto de ações que nos permite compreender a ampliação dessas ações e como elas se manifestam dentro e fora do ambiente de trabalho. Para referida autora, tais ações vão para além da oferta de cursos. Assim, descreve a formação continuada.

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

Verificamos, dessa maneira, que uma das garantias para qualidade da FCP está relacionada com a oportunidade de múltiplas vivências em diferentes ações formativas em que o conhecimento, a reflexão, o debate, a colaboração e a mudança de práticas são prerrogativas para se alcançar a qualidade pretendida.

A evolução do conceito de FCP passa a agrupar outra ideia: a da valorização desta dimensão formativa como promotora de aprendizagens docentes, isto é, o professor, tal qual o aluno, é um eterno aprendiz. Portanto, formar o professor é educá-lo para o exercício do magistério. Esta compreensão pode ser identificada nos dizeres de Formosinho (2009, p. 9) quando afirma a finalidade dessa formação:

É conceptualizada como a promoção da aprendizagem dos saberes profissionais inerentes ao desempenho docente. Esses saberes profissionais docentes são saberes teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos, isto é, consubstanciam teorias, práticas, relações e afetos, valores e normas. Os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais. (FORMOSINHO, 2009, p. 9).

Para Maciel e Shigunov Neto (2004, p.19), o termo formação pressupõe continuidade, isto é, “[...] a formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida”. Essa ideia de *continuum* parece ser consenso entre os estudiosos da formação contínua de professores tornando-se uma questão já superada, pelo menos teoricamente. Assim como é consenso também que a formação dos professores inicia antes mesmo destes ingressarem em cursos de licenciatura quando a partir de suas histórias de vida constroem significados acerca da educação, da escola, do processo de ensino e de aprendizagem, por exemplo, que sem dúvida edificará uma dada docência. Essa ideia de *continuum*, de acordo com Nunes (2000), obriga o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

A nomenclatura terminológica continuada advém do verbo latino *continuar* que “[...] evoca prosseguir, dar segmento, prolongar, persistir, permanecer sem interrupção” (RIBEIRO,

2005, p. 89), o que traz a ideia de continuidade, algo que não pode ser interrompido. Neste sentido, concebemos a FCP como um estado que favorece ao desenvolvimento profissional e pessoal docente.

No campo da FCP, o termo continuado, de acordo Alarcão Ribeiro (2005), está associado a outros termos como: inicial, inacabada, profissional, sistemática, dinâmica e em processo, por esta compreensão incorpora-se a ideia de favorecer o tal desenvolvimento ao longo da vida. Consoante a esta ideia, Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a. (PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 369).

Com o desenrolar das experiências formativas, o termo FCP vai tomando forma no contexto educacional brasileiro a partir do momento em que é propagada a ideia de que os professores nunca estão formados totalmente, isto é, estão em contínuo processo de formação e transformação prontos e acabados.

Podemos considerar, então, que a FCP é uma prática que acompanha toda a carreira profissional dos docentes como um processo contínuo e permanente de aprendizagem, preparando-os individual e coletivamente. Nesse contexto, Tardif (2002) prospecta que o transcurso de aprender e ensinar se aviva antes mesmo da formação inicial do docente, ao qual acrescentamos que se inicia na própria história de vida pessoal de cada professor. Silva (2011, p.3) considera que “[...] pensar a formação é também pôr em relevo a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar”.

Formosinho (2009) argumenta que a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores. Nesse sentido, constata o referido autor que a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito dos componentes do desempenho observado.

O referido autor ainda pondera que “[...] a formação dos professores continua com a observação do desempenho docente dos formadores da instituição de ensino superior e com o confronto entre a sua prática docente e as suas propostas pedagógicas” (FORMOSINHO, 2009, p. 9-10). Mas para ele “[...] a formação mais significativa ocorre nos contextos de

trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares” (FORMOSINHO, 2009, p.10). Esses argumentos são considerados quando se defende a escola (contexto de trabalho) como *locus* privilegiado, mas não exclusivo da FCP, daí ter se cunhado o termo FCP centrada na escola.

Ferreira (2006, p.48) destaca que o fenômeno da formação de professores envolve um processo sem fronteiras, mas é algo delimitado que tem contribuições dos familiares, dos tempos escolares, da formação inicial, da atuação profissional enquanto professor, edificando a ideia de um processo contínuo e permanente. Para o autor, esses elementos são significativos para a construção das imagens, das crenças, das ideias, dos conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor, estes que são importantes para a construção da identidade profissional.

Para fundamentar mais ainda a compreensão deste fenômeno, julgamos oportuno trazer a esta discussão o pensamento de Veiga (2001) ao evidenciar que:

A formação constitui um dos instrumentos privilegiado no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. (VEIGA, 2001, p. 84).

Demo (2002), em sua pesquisa que trata sobre *Professor e seu direito de estudar*, apresenta uma análise sobre a indispensabilidade das políticas públicas de formação de professores se inquietarem com uma qualificação global e rigorosa dos professores. Defende o autor, que o professor por ser um profissional que forma os demais profissionais e por ter importância estratégica para as profissões “[...] deveria passar por processos formativos mais exigentes e completos” (DEMO, 2002, p. 79). Nesse contexto, não é qualquer formação que satisfaz aos professores, as escolas e a rede de ensino, importa, assim, incluir outro adjetivo a esta formação: qualidade.

Concordamos com Demo (2002, p. 87) quando afirma que é “[...] fundamental na vida profissional dos professores manterem-se bem formados. Isso implica primeiro, ter tido boa formação; segundo, alimentar de modo continuado sua formação”. Consoante a essa constatação podemos, desse modo, inferir que é direito do professor e dever do estado proporcionar condições favoráveis de formação aos professores de qualidade, para que seja possível responder os desafios de uma sociedade em constante e profunda transformação.

Essas percepções nos mostram que se constituir como professor é um processo permanente que envolve um conjunto de experiências que esse profissional passa durante sua vida. Os saberes construídos nessas experiências, vividas ao longo do tempo, vão se

construindo, reformulando e se reinventando como uma atividade natural, o que faz com que os professores desejem qualificar-se para melhorar suas práticas. Com vistas a essa perspectiva, os docentes vão em busca de formação continuada, pois muitos não desejam interrompê-la, visto que precisam se manter em eternas aprendizagens para transformar e inovar seu trabalho. Contudo, esse processo de busca, para alguns professores se manifesta mais rapidamente do que em outros, conforme ponderam os autores estudados e citados ao longo deste capítulo.

Essas constatações revelam a necessidade de o professor manter-se atualizado e em permanente processo de formação continuada, o que nos leva a concluir que, além de uma sólida formação inicial, é indispensável, também, uma FCP de qualidade para que possa favorecer o desenvolvimento profissional e pessoal de professores.

Com efeito, a FCP, então, passa a ser concebida como uma necessidade subjetiva da vida profissional dos professores, uma vez que ela não pode ser obrigatória e compulsória. Prova disso, é que tem se percebido na literatura analisada que a FCP se apresenta como uma dimensão necessária e de especial importância para a qualidade do trabalho docente, mas não compulsória.

Em vista a essa finalidade, torna-se necessário o repensar da formação dos professores entrelaçada e em relação com o contexto social que a abarca, pois sozinha ela ‘não faz verão’. Sobre esta questão, Rossi e Hunger (2013, p.10) advertem que “[...] a mudança educativa só é possível ao conceber a formação do professor em conexão estreita com outros aspectos da realidade escolar, considerando todas suas inter-relações sociais, culturais, políticas, econômicas”.

Ao tomarmos como referência esse pensamento, a formação dos professores tanto nas produções científicas, quanto nos discursos das políticas educacionais, defende essa ideia, ratificando-a como um dos principais elementos de uma formação contextualizada, histórica, processual da profissão (não o único).

Estudos como os apresentados a seguir revelam ao longo do tempo diferentes argumentos em relação à necessidade da FCP. Um desses argumentos (NUNES, 2000) traduz-se na ideia de que o investimento na formação dos professores melhora a qualidade do ensino, ideia que é a mais propagada possível. Contudo, ao compreendermos a FCP em uma perspectiva relacional, tal investimento, pouco pode ajudar o professor no que se refere a uma boa formação/qualificação, se não investir também nas escolas, nas condições de trabalho, na questão salarial desses profissionais, entre outros.

Outro argumento é expresso por Souza (2006) quando afirma que a FCP sob a ótica governamental atribui o fracasso educacional brasileiro à incompetência dos professores. Para Souza (2006, s/p), este discurso governamental reforça a crença de que “[...] em função de uma má formação inicial, os professores não saberiam como lidar com a diversidade de alunos presentes nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares”. Para resolver esse impasse “[...] a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores” (SOUZA, 2006, s/p). Com base nesse argumento, a referida autora sublinha que os sistemas de ensino utilizam a FCP como forma de forjar a competência dos professores e, com esse discurso, implementam-se políticas públicas governamentais.

Mas, à FCP também se exige elementos oriundos da produção do conhecimento científico, uma vez que o processo de ensino requer conteúdos a serem ensinados aos alunos. Para tanto, julgamos que não há ensino de qualidade se os professores não dominam satisfatoriamente saberes científicos de sua área de atuação, igualmente saberes pedagógicos. Pondera Chakur (2000) que um dos propósitos da FCP vincula-se a alegação de fazer com que os professores acompanhem, incorporem e ressignifiquem a produção do conhecimento na área específica com que trabalham como forma de superar as lacunas teóricas e metodológicas, provenientes da formação inicial e da própria prática pedagógica.

Nesse sentido, a FCP é intrínseca à “[...] própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se mostra pronta e acabada, pois se encontra vinculada a um saber e uma necessidade premente por novos conhecimentos” (CHAKUR, 2000, p. 82). Nessa lógica, há que se perceber que as transformações na sociedade são cada vez mais perceptíveis e “[...] fazem cobranças epistemológicas, sociais e tecnológicas e a formação continuada, nesse contexto, foi estabelecida como aprofundamento e avanço nas formações profissionais” inclusive no tocante a profissão de professor (SILVA, 2011, p. 2).

Dessa forma, a sociedade dita regras para a formação dos professores e estes, se não souberem agir, permanecerão no ‘saber ingênuo’. Serão meros assimiladores teleguiados pelos manuais de formação e não transformadores que agem, pensam e modificam a realidade (SILVA, 2011).

Outro pensamento difundido no campo da FCP é considerá-la como indispensável a solidificação da profissionalização docente, objetivo cada vez mais em risco devido a migração dos professores para outros campos profissionais face a desvalorização social e profissional do magistério. Rossi e Hunger (2013) destacam que:

[...] a formação continuada se justifica necessariamente como uma dimensão que contribui para modificar a profissionalização do professor, bem como desenvolver domínios que necessariamente fazem melhorar a sua qualificação, como também pode atuar no diagnóstico de possíveis problemas concretos relacionados ao ensino. (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 13).

O quadro teórico apresentado revela a importância da formação continuada para a profissão docente. Podemos, assim, constatar que hoje se tornou pré-requisito para o trabalho do professor e da sua permanência, a vivência de formação continuada, tendo em vista a melhoria da prática educativa.

A partir das concepções acerca da FCP, trabalhadas nesta seção de forma teórica (literatura especializada) e em confronto com a minha prática como formador e pesquisador, podemos afirmar que este campo é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade. Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didática-pedagógica-científica para os professores tão somente. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na ressignificação das práticas de FCP.

3.2 MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: conceitos e representações

Com já referido, a FCP há muito vem sendo debatida no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a edificação da qualidade do ensino e da escola básica. Nesse sentido, inúmeras propostas foram construídas revelando/reafirmando características e princípios orientadores, as quais, numa tentativa de sistematização por parte de pesquisadores (CANDAU, 2011a), foram agrupadas nas seguintes expressões: modelo clássico; prático reflexivo e emancipatório político, a seguir analisados.

Ressaltamos que tais características e princípios apresentados em cada modelo é apenas uma tentativa de cartografá-los, haja vista que a realidade educativa é mais complexa e contraditória. Para tanto, nos prevalecemos de autores, como: Fernandes (2001); Nunes (2001); Ribeiro (2005); Jacobucci (2006); Candau (2011a); Jacobucci. Jacobucci e Megid Neto (2009).

Para Duarte (2004), a ideia de modelo remete a uma representação abstrata do fenômeno, cujas características e evolução se deseja descrever, prever ou explicar. Nesse sentido, na percepção de Ferreira, Santos e Costa (2015), um modelo de formação reúne um

conjunto de ações mediadas por relações de poder, culturas, crenças e valores estabelecidos entre as instituições, redes, sistemas de ensino e os sujeitos envolvidos no processo formativo e apresenta características implícitas, objetivos particulares e maneiras peculiares de condução das práticas formativas.

Na concepção de Brzezinsk e Garrido (2001, p. 90) um “[...] modelo de formação deve ser tomado como referência epistemológica e deve respeitar a especificidade dos processos formativos e das instituições formadoras”.

Aqui queremos demarcar a nossa posição teórica sobre os modelos de formação que está relacionada aos modelos reflexivo-emancipatório-político, visto que essas duas bases teóricas contêm a nossa visão de mundo e de sociedade.

3.2.1 O modelo clássico

Enfatiza Candau (2011a) que o tema da FCP não é uma questão nova e apresenta-se de forma constante em todos os esforços de renovação pedagógica implementados pelos diferentes sistemas de ensino. Ao analisar certas tendências de FCP, a referida autora cunha a expressão formação “clássica” para designar um modelo convencional.

Para Candau (2011a), o modelo clássico de formação tem como premissa a “reciclagem” que significa “refazer o ciclo” para que os professores se mantenham sempre renovados em relação a formação recebida anteriormente. Tal premissa pode ser interpretada a partir da ideia de que o professor já investido na carreira possa voltar à universidade para buscar novas formas de aprendizagem, preponderantemente por meio de cursos, palestras, seminários que de alguma forma podem contribuir para seu desenvolvimento profissional.

Esse modelo de formação clássico é característico, principalmente, dos convênios firmados entre os entes municipais, estaduais e federal com as universidades para a oferta de diversos e diferentes cursos de FCP para os professores que estão em exercício profissional, traduzidos em cursos de Especialização e aperfeiçoamento de curta ou longa duração, oferecidos: presencial ou a distância.

Nessa perspectiva, a universidade é concebida como o *locus* privilegiado da FCP por ser uma instituição produtora do conhecimento e, para lá, devem se dirigir os professores para obtê-lo, conforme esclarece Jacobucci (2006, p. 31) que “[...] a perspectiva clássica está embasada em uma visão em que a universidade é responsável pela produção do conhecimento e aos professores cabe a aplicação, socialização e transposição didática desses conhecimentos”.

Jacobucci (2006) destaca que nesse modelo de formação prevalece a separação entre a teoria e a prática, elaborada sem ouvir os professores, trabalhada de forma escolarizada. Na percepção da autora, as características desse modelo de formação se apresentam desde a concepção até a sua concretização, isto é, o projeto de formação é pensado dentro dos ambientes acadêmicos, atualizado de acordo com os mais novos achados de pesquisa e das novas tendências educacionais para depois serem vivenciados pelos professores, os quais têm que aprender novos conhecimentos para substituir os considerados conhecimentos obsoletos, como uma forma de adequá-los a uma nova prática.

Essa perspectiva é confirmada por Candau (2011a) quando pondera que o modelo clássico de FCP enfatiza a presença dos professores nos espaços formativos,

[...] considerados tradicionalmente como o *locus* de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e busca nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o *locus* da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas da **educação básica** [...], onde se supõe que se pode adquirir o que constitui o avanço científico e profissional. (CANDAU, 2011a, p.53, grifos da autora).

Na compreensão de Fernandes (2001), Jacobucci (2006) e Candau (2011a) torna-se necessário romper com este tipo de modelo porque não atende a qualidade da FCP; é planejada à distância das instituições escolares; dicotomiza teoria e a prática; é trabalhada de forma escolarizada; não considera os saberes que os professores são portadores; as histórias de vida e a realidade educativa em que eles trabalham. Dessa forma,

[...] Fica claro que, na perspectiva clássica de formação continuada de professores, todas as opções de cursos, palestras e demais atividades formativas são planejadas, organizadas e executadas por profissionais ligados às Universidades ou a órgãos públicos gestores dos sistemas educacionais. Nessas condições, o professor não opina sobre o que quer vivenciar no curso e assume a postura de um receptor de informações. Por assim se configurar, a perspectiva clássica será considerada um modelo de formação de professores – o modelo clássico, que por sua concepção positivista, apoia-se na visão de que a sistematização das técnicas de ensino é suficiente para resolver os problemas do ensino-aprendizagem. (JACOBUCCI, 2006, p. 31).

A base que estrutura esse modelo FCP está fundamentada na corrente positivista, em que a teoria educativa é vista como um mecanismo dissociado da prática educativa, uma vez que receitua elementos para resolver os problemas educacionais a partir de uma racionalidade técnica e objetiva. Assim, nesse modelo de formação os professores são vistos como meros sujeitos passivos diante do processo difundido pelos teóricos e pesquisadores (formadores), ou seja, vistos como incapazes de formular e apresentar saberes profissionais e de tomar decisões sobre sua prática. Para Candau (2011a, p.53) “[...] este tem sido o sistema habitual de

formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje [...] é o mais frequente, o mais aceito e promovido”.

Assim, podemos concluir a partir das análises de Jacobucci (2006) e Jacobucci, Jacobucci e Megid Neto (2009) que as características do modelo clássico de formação podem ser assim identificadas: supremacia da teoria sobre a prática; o papel do formador é de transmissor de conteúdo; a concepção de formação é tecnicista e que a participação do professor diante desse processo é de mero expectador passivo.

3.2.2 O modelo prático reflexivo

Jacobucci (2006) enfatiza que em contraponto ao modelo clássico de formação existem modelos que partem da concepção de que os professores não são meros consumidores de conhecimento. Ao oportunizar momentos formativos em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas para a resolução de problemas, estes assumem um papel de protagonistas de formação e não mais atitudes passivas. Essa é a ideia base do modelo prático-reflexivo que corresponde a uma concepção interpretativa da prática docente.

Essa perspectiva de formação tem por base a ideia da auto-formação, uma vez que ao ser protagonista, responsabiliza-se também pelo sucesso dela que tem como referência a prática pedagógica como perspectiva de gerar conhecimentos a partir da reflexão de sua própria prática durante o ato educativo. Nesse sentido, o *locus* privilegiado desse modelo formativo é a escola.

Jacobucci (2006, p. 32) deixa claro que a ideia de o professor poder construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica foi proposta pelo filósofo Donald Schön, no início dos anos 70, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. A esse respeito Jacobucci (2006) destaca a seguinte passagem:

Baseado principalmente na filosofia de John Dewey, Schön afirma que o profissional competente é aquele capaz de aplicar seus conhecimentos científicos como uma atividade técnica, na prática. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação. Dessa forma, ao ser transposto o termo “profissional reflexivo” para a área educacional, passou-se a trabalhar com o vocábulo “professor reflexivo”. (JACOBUCCI, 2006, p. 32, grifos da autora).

Os estudos de Dewey e Schön inauguraram um debate acerca da importância da reflexão da prática no próprio contexto de trabalho a partir de casos concretos. Nessa perspectiva, essa reflexão tornar-se-á cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber

da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Esse conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensáveis à reflexão/ação/reflexão na ação. O conhecimento prático é construído, portanto, no cotidiano da escola, onde o professor adquire “um saber sobre a sua profissão” (JACOBUCCI, 2006, p. 32).

Pimenta (2006) esclarece que, assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Lúria e Polanyi, Schön propôs uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Segundo Pimenta (2006) esse conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente às situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que ocorre por um processo de reflexão na ação.

Pimenta (2006) pondera que a partir daí os professores constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, de acordo com a autora, por sua vez, não dão conta de novas situações que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. “[...] Com isso, abre perspectivas para valorização da pesquisa na ação dos profissionais, colocando as bases para o que se convencionou de nominar de professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2006, p. 20). Conclui a autora que:

Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação de professores; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição. Portanto, os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final [...]. (PIMENTA, 2006, p. 20).

Pimenta (2006, p. 21) enfatiza ainda que “[...] a ampliação e análise crítica das ideias de Schön favoreceram um amplo campo de pesquisa sobre uma série de temas pertinentes e

decorrentes para área de formação de professores, temas inclusive ausentes nas preocupações de Schön”. De acordo com a autora “[...] uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas” (p. 21). Para a referida autora estes aspectos colocaram:

Novamente em pauta de discussão as questões organizacionais, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; as condições de trabalho, de carreira, de salário, de profissionalização de professores; a identidade epistemológica (quais saberes lhes são próprios?); os processos de formação dessa identidade, incluindo a vida, a história, a trajetória pessoal e profissional; as novas (e complexas necessidades colocadas às escolas (e aos professores) pela sociedade contemporânea das novas tecnologias da informação e do conhecimento, do esgarçamento das relações sociais e afetivas, da violência, da indisciplina, do desinteresse pelo conhecimento, gerado pelo reconhecimento das formas de enriquecimento que independem do trabalho; das novas configurações do trabalho e do desemprego, requerendo que os trabalhadores busquem constantemente re-qualificação através de cursos de formação contínua etc. (PIMENTA, 2006, p. 21).

Na compreensão de Pimenta (2006, p. 21) com relação aos professores, foi neste contexto que “[...] ganhou força a formação contínua centrada nas necessidades escolares, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar”. Portanto, de acordo com a referida autora:

A formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e continuada articulado entre instâncias formadoras (universidades e escolas). (PIMENTA, 2006, p. 21).

Duarte (2004), ao analisar os estudos de Schön assim se manifesta:

Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. (DUARTE, 2004, p. 62).

Ainda, segundo Duarte (2004, p. 62), “[...] esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores”.

Do ponto de vista teórico metodológico, o modelo prático reflexivo preconiza que a prática não deve prescindir da teoria e que os saberes experienciais dos professores devem ser

respeitados. O conteúdo da reflexão pretendida, portanto, deve emergir da problematização da prática pedagógica, cuja construção de competências para o exercício da função docente se dê em situação próxima de trabalho (RIBEIRO, 2005). Com efeito, a pesquisa e a reflexão da própria prática são os procedimentos metodológicos mais importantes para esse modelo de formação.

Demailly (1992) batiza este modelo com outro nome, denominando-o de modelo de formação interativo reflexivo que prioriza a resolução de problemas reais que os professores vivenciam em sala de aula. A aprendizagem se dá em situação de trabalho a partir da reflexão teórico-prática, cuja interação pedagógica é marcada pela relação colaborativa que se estabelece entre formador e formando.

Este modelo tem sido considerado um novo paradigma na FCP porque incorpora nas atividades formativas, a partir e à *posteriori*, os saberes construídos pelos professores em sua prática cotidiana e suas experiências profissionais. Desse modo, podemos destacar que “[...] o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio que as teorias e as fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 34). A FCP baseada neste modelo formativo entendemos como:

Um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, uma vez que essa formação continua na prática, mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos. (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

Jacobucci (2006) diferencia o modelo clássico do modelo prático reflexivo. Para a referida autora no modelo clássico de formação é a teoria que conduz o processo de como a prática deve ocorrer, enquanto que no modelo prático-reflexivo são as ações do professor que devem determinar quais teorias merecem ser observadas, ou não, visto que nesse modelo há uma valorização do conhecimento prático. Nesse liame, a autora afirma que no modelo de formação prático reflexiva há uma superação da dualidade entre teoria e prática, que é claramente marcante na perspectiva clássica de formação.

Convém destacar que o modelo prático reflexivo não privilegia a prática em detrimento da teoria, ambas indispensáveis a *práxis*, uma vez que,

[...] Não é negado o acesso do professor às teorias, que deixam de ser uma exclusividade do especialista acadêmico [...] muitas vezes para se compreender uma ação prática há necessidade de estabelecer uma ponte com a teoria que a embasa, abrindo-se assim uma possibilidade de união entre teoria e prática, ainda que seja para explicar situações de caráter prático. (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

Nessa perspectiva de formação, é inconcebível trabalhar a teoria desvinculada da prática, assim como refletir sobre a prática sem que esta seja iluminada pela teoria, tarefa que não tem sido fácil para a FCP. Na concretização desse modelo, identificamos críticas a ele, entre elas, a valorização do pragmatismo. Ribeiro (2005) adverte que se tal modelo não for bem orientado:

Pode levar ao pragmatismo, limitar-se aos saberes, provindos da experiência, esvaziar a formação de elementos teóricos advindos das ciências, bem como centrar a formação docente em questões puramente pedagógicas, vista sobre o prisma psicológico, secundarizando, assim, a formação ética, política e social necessária a formação do professor tendo em vista uma intervenção competente e comprometida na realidade social. (RIBEIRO, 2005, p. 77).

Para finalizar, tomamos novamente o pensamento de Jacobucci (2006) e Jacobucci, Jacobucci e Megid Neto (2009) para pontuar as principais características desse modelo de formação: a prática é o fator importante nesse processo; o papel do formador é de mediador que incentiva a reflexão sobre problemas enfrentados pelos docentes; a concepção de formação é interpretativa, com base na reflexão sobre a ação.

3.2.3 O modelo emancipatório político

O modelo emancipatório-político tem como base a perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética de formação de professores, em que o homem é visto como um ser social que necessita de uma sólida formação teórica, prática e política para transformar, na prática, a realidade. Diferentemente do modelo clássico (que privilegia a teoria, divorciando-a da prática) e do prático reflexivo (que privilegia a prática, contudo sem separá-la da teoria), o modelo emancipatório político prioriza a relação teoria prática de forma unitária como unidades de análises para a construção da *práxis*.

Vale um destaque aqui em nosso entendimento sobre *práxis*. Seguindo o mesmo princípio epistemológico, apontado por Marx sobre *práxis*, Konder (1992) comenta:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p.115).

Considerando a concepção de Konder (KONDER, 1992) podemos conceber a *práxis* como viabilidade clara da construção de um planejamento de transformação. Neste sentido, homens e mulheres imiscuírem-se com as mudanças de seu contexto. Na compreensão de Freire (1980, p.26) isto só pode tornar-se praticável perante da “[...] unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26). Nesse sentido, a

práxis contribui para o processo de conscientização, visto que não é possível chegar a este “[...] apenas pelo esforço intelectual, mas também pela *práxis*: pela autêntica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980, p. 92).

[...] a *práxis* não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da *práxis* e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da *práxis* e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. (FREIRE, 1981, p.134).

Na compreensão de Freire (1981), a *práxis* é a esperança do confronto crítico diante aos obstáculos colocados diariamente. Ainda no que se refere ao tema discutido, Freire (1981) prospecta que apartada da prática, a teoria não passa de discursos que não produzem efeitos esperados; desagregada da teoria, a prática é militância alienada. Assim, podemos compreender, que não existe *práxis* legítima na exterioridade da identidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Freire (1981, p. 134) assevera que, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”.

Ao considerar as ideias apresentadas, é possível afirmar que a *práxis*, enquanto movimento dialético entre ação e reflexão, teoria e prática, configura-se como um necessário componente dentro do contexto profissional desempenhado pelo professor. Afirmaríamos, ainda, em torno desse debate que, se professoras e professores desejam a transformação do atual modelo de escola pública, o caminho pelo qual devem construir esta busca não pode se dar fora da *práxis*, longe do constante e dialético processo de ação e reflexão ou ainda distante do diálogo permanente entre teoria e prática.

Do ponto de vista teórico metodológico, a pesquisa-ação, assim como a pesquisa colaborativa, tem sido percebidas como fundamentais estratégias de FCP para transformação da *práxis* (IMBERNÓN, 2008). Tal atividade de pesquisa é desenvolvida via de regra, por meio de projetos de longa duração, cujo planejamento e estruturação são feitos com a participação de formadores e professores, os quais têm papéis ativos durante todo o desenvolvimento do processo formativo.

Para Ribeiro (2005), o modelo emancipatório político de formação tem como premissa conscientizar o docente acerca do seu papel político frente às transformações da prática educativa, não havendo, assim, espaço para a neutralidade. É preciso, portanto, tomar partido frente aos problemas que os professores vivenciam. Nessa perspectiva, esse modelo formativo expressa com clareza “[...] uma visão de homem, de sociedade, de educação [...] que influencia as relações de poder constituídas socialmente” (RIBEIRO, 2005, p. 142).

Para o mencionado autor, esse modelo de formação prioriza também a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores, vinculada aos fins da educação, relacionados às questões mais gerais da sociedade, como exemplo: social, econômica, cultural, político, entre outros. Logo, esse modelo volta-se para fazer com que os professores reflitam sobre suas concepções de mundo e sociedade, e não só educativa/pedagógica; suas opções políticas; teórico e metodológicas; o contexto em que trabalham e vivem. Sublinha, ainda, que nesse modelo, os professores “[...] precisam ter clareza sobre a que e a quem suas ações educacionais estão servindo, se estão produzindo efeitos e que efeitos são estes” (RIBEIRO, 2005, p. 143). Nesse sentido, investir na formação política dos professores associa-se à formação técnica e humana (formação omnilateral), desafio a ser enfrentado pela FCP. Dessa maneira,

[...] Essa formação de cunho político e sócio histórico só será possível se, na formação inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimento sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a formação inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos. (RIBEIRO, 2005, p. 144).

Podemos concluir que, nesse modelo de formação, há a valorização equânime da teoria e da prática, pautada em uma relação crítico-dialética e sócio-histórica.

Os modelos de formação aqui trabalhados trazem consigo um diferencial entre relação, intenção e objetivos, sejam eles voltados para as necessidades dos professores ou para os sistemas/redes/instituições responsáveis pela Educação. O intuito dessa análise foi esclarecer as intenções e as relações estabelecidas nas práticas de formação e conhecer os objetivos e as consequências deles para o ensino e de aprendizagem implicados nessas ações. O conhecimento dessa realidade possibilita refletir sobre uma formação que considere o professor, a sua prática e as suas necessidades no centro de qualquer ação educativa.

3.3 A ESCOLA COMO *LÓCUS* DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No conjunto dessas discussões apresentadas em torno de um modelo de formação continuada de professores, veio se estruturando e se cunhando o modelo de formação continuada de professores que toma como adjetivação o de desenvolvimento profissional que aparece como um conceito nuclear nessa discussão se formos considerar a evolução do conceito de formação continuada para além, ao lado dos modelos e das concepções tratadas anteriormente. Fica a indagação: o que a literatura do campo diz sobre essas formulações que se produziram a partir do desenvolvimento profissional? Essas formulações que se produziram a partir dos anos de 1990 elas consideram a formação continuada de professores

como desenvolvimento profissional, mas pautam-se como centralidade do debate esses aspectos. Nesse contexto, queremos demarcar o horizonte teórico e epistemológico que governa essa forma de pensar sobre a formação continuada centrada na escola.

Nos últimos anos tem sido bastante enfatizado, pelas pesquisas na área da FCP, a importância da escola como um *lócus* por excelência da formação continuada dos professores em serviço (NÓVOA, 1991, 2009; SILVA, 2001; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a; CANDAU, 2011a; NASCIMENTO, 2011; DOMINGUES, 2014; NUNES, 2018, entre outros). Ao defender essa ideia, não queremos depreciar outros espaços de formação que também têm dado contribuições importantes à qualificação profissional dos professores.

Para Oliveira-Formosinho (2002a) a defesa da formação centrada na escola tem suas raízes na reação em contraposição a ineficácia da formação realizada no ambiente academicista, tendo como finalidade a inquietação de considerar às necessidades dos professores, no sentido repelir a predominância do professor hábil estranho à escola. Embora haja no sistema educacional brasileiro a predominância da FCP nos ambientes academicistas (universidades, escolas superiores, faculdades, institutos e centros superiores de educação), existem novas discussões em torno de outros espaços para que essa formação aconteça, um desses contextos é a escola.

Oliveira-Formosinho (2002^a) enfatizam que os últimos anos estudos vem apontando a necessidade de perceber a importância dos contextos escolares no desenvolvimento profissional dos professores. Essas pesquisas têm como foco de atenção, a necessidades da organização das instituições escolares para o fortalecimento do desenvolvimento profissional dos professores desde as décadas de 1980 e 1990. Esses estudos, a partir de então, ficaram cada vez mais confluentes aos à natureza do desenvolvimento profissional, do desenvolvimento organizacional e da inovação educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002a).

A partir dos anos de 1990, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1992), professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998). E um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes no que se refere qual o *lócus* preferencial desta formação.

Ao longo do tempo, estudos com professores Candau (2011a) apontam resultados que trazem narrativas sobre o descontentamento com modelos de formação, em que os professores pouco participam, com moderado aproveitamento na prática educativa dos conteúdos propostos nas práticas formativas clássicas. Esses modelos foram tratados em seção anterior

do capítulo desta tese numa tentativa de afastarmo-nos de um modelo clássico de formação, em busca do modelo prático reflexivo e do emancipatório político, cuja reflexão sobre a prática e a *práxis*, respectivamente, constitui, aos nossos olhos, motor de melhoria da prática pedagógica dos professores. Na compreensão de Candau (2011^a, p. 51) em muitos discursos, os professores chegam a afirmar “que é a prática que vai ajudá-los a superar os obstáculos que enfrentam cotidianamente nas escolas e vai ensinar coisas necessárias”.

Candau (2011a, p. 51), tendo em vista essas constatações, afirma “[...] que na experiência dos professores, o dia a dia na escola é um *lócus* de formação. Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse *lócus* que ele vai aprimorando a sua formação”.

Para a citada autora, pensar a escola como *lócus* da FCP é uma forma de suplantar o modelo clássico de formação e edificar uma nova concepção. Candau (2011a, p. 57) adverte, contudo, que essa finalidade não se atinge “[...] de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo”. Desse modo:

Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAÚ, 2011a, p. 57).

Nunes (2018) defende a tese de que a escola é um espaço propício, mas não o único, para que a formação continuada do professor possa acontecer. Nesse sentido, a citada autora faz a seguinte prospecção:

Subjaz a esta defesa a compreensão de que a escola é o *locus* natural de trabalho do docente, apesar de não ser o único, afinal é lá que ele vai exercer grande parte sua atividade profissional como professor. É na escola que os professores exercitam um conjunto de práticas pedagógicas as quais, pela reflexão do seu próprio trabalho, buscam transformá-lo. (NUNES, 2018, p. 45).

Continua a autora:

A escola ao ser considerada como um lugar laboral é também o lugar de aprendizagem para os professores, quer dizer, um espaço formativo visto que, em situação de profissionalidade no seu próprio ambiente de trabalho, eles defrontam-se com situações conflitivas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque o saber socialmente construído, edificando, portanto, novos saberes a partir de sua inserção na prática escolar. Tal entendimento nos faz rever o pensamento tradicional dominante no sistema de ensino de que a escola é o lugar onde os alunos apenas aprendem e os professores apenas ensinam. (NUNES, 2018, p. 46).

Percebemos no discurso da pesquisadora que a escola é o espaço significativo para a formação continuada dos professores, tendo em vista que é o *locus* natural de trabalho deles e lá, também, eles aprendem a profissão cotidianamente, isto é, um espaço de vivências constantes de problemas inerentes ao cotidiano escolar. Lugar este onde se tomam decisões importantes e necessárias à melhoria da qualidade do processo ensino e da aprendizagem. Nesse contexto,

[...] o professor, ao longo de seu percurso profissional na escola, faz sua descoberta, testa suas hipóteses, institui novas práticas, (re)constrói novos saberes, propõe novos conceitos, revendo sua análise acerca do mundo (profissional e social) que o cerca, ou seja, constrói novas aprendizagens realizadas inter pares. (NUNES, 2018, p. 46).

Nóvoa (1991) defende, em seus estudos, a escola como *locus* de formação continuada do professor. Para o autor, a escola é o lugar, por excelência, onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. Destaca ainda que é nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados realizam descobertas e sistematiza novas posturas nas suas *práxis*.

Outro aspecto importante, ao se propor a escola como *locus* da formação continuada dos professores, está em relação ao que Costa (2004) apresenta em seus estudos:

A fim de que o cotidiano escolar se torne um espaço significativo de formação profissional é importante que a prática pedagógica seja reflexiva no sentido de identificar problemas e resolvê-los e acima de tudo, seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo corpo docente de determinada escola. Sendo assim, tem-se uma rica construção de conhecimento em que todos se sentem responsáveis por ela. (COSTA, 2004, p.70).

Nóvoa (1991) destaca a necessidade de se criarem novas condições para o deslançar desse audacioso processo, onde a escola seja observada em todas suas dimensões formativas. No pensamento do autor, para a escola se constituir enquanto *locus* de formação continuada se faz necessário à propagação de experiências internas de formação, tendo em vista que esta ação interaja com o contexto escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores. Para o autor:

Essa compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica através de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste. Cabe, também, criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas a partir da metodologia de pesquisa ação. (NÓVOA, 1991, p. 33).

Podemos compreender, nesse sentido, que a formação quando localizada no contexto da escola, quando se desenvolve a partir de diferentes ações formativas que de alguma forma favorecem a interação e a coletividade entre os professores acerca dos problemas e necessidades deles, dentro de um processo formativo reflexivo e crítico, favorece a melhoria da prática educativa na escola.

Nóvoa (2009) ressalta que um dos fins da formação continuada de professores é dá visibilidade ao trabalho docente e a prática compartilhada da profissão, por meio dos projetos educativos da escola. Sinaliza que a necessidade do professor coletivo como uma das mais promissoras realidades do século XXI.

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um **tecido profissional enriquecido**, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p. 40, grifos do autor).

A esse propósito Nóvoa (2009) prospecta que o objetivo de compreender a escola como lugar/espço de formação continuada dos professores é poder concebê-la como um contexto, onde trocam-se experiências e saberes com a finalidade a um processo reflexivo constante com vista ao trabalho do professor. Nesse sentido,

O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas. Em segundo lugar, traz a ideia, também, da docência como coletivo, não só no plano do conhecimento, mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p. 41).

Assim, o autor considera a escola como o melhor local de aprendizagem em que os professores podem desenvolver-se cooperativamente. Nessa perspectiva, acreditamos ser relevante compartilhar os estudos de Vogt e Morosini (2012), os quais também defendem a tese de que:

O espaço escolar é rico para a formação continuada acontecer de maneira efetiva. É o *lócus* de todas as subjetividades. A partir do momento que a escola for devidamente utilizada como um espaço possível para estabelecer um diálogo aberto sobre as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino, para trocar experiências e construir novas aprendizagens, para fazer novas relações, para debater problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços que ela dispõe, estará capacitando seus docentes e a própria instituição como um todo. (VOGT; MOROSINI, 2012, p. 25-26).

A partir desse contexto, podemos interpretar que é no espaço da escola que o professor tem o contato mais direto, especificamente, com a realidade educacional e é nesse ambiente que problematiza suas necessidades e suas práticas, trocas de experiências, mas também é o lugar onde procura respostas para suas necessidades. Dessa forma, “[...] perceber que a escola é um espaço que contribui muito com a formação continuada de professores, basta saber fazer uso deste lugar e dos momentos por ela disponibilizados” (VOGT; MOROSINI, 2012, p. 26). Nessa lógica, Almeida, Christov e Bruno (2015b, p. 86), também, asseveram que “[...] a formação continuada deve estar centrada na escola, prioritariamente”, enfatizando que o espaço escolar é “[...] o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas”.

Ao considerarmos essas prospecções dos autores, podemos interpretar que tornar a escola como *locus* da formação continuada dos professores resulta numa multiplicidade de questões que vão desde:

[...] a escolha dos diferentes componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática concreta, oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, ressituar o trabalho de supervisores/orientadores pedagógicos nessa perspectiva. Esse modelo de formação parte das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação. (CANDAUI, 2011a, p. 58).

Nascimento (2011, p. 82), posiciona-se também, em defesa da importância da escola como espaço de formação dos professores, prospecta que é na escola “[...] contexto do trabalho docente, que se torna possível à reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação dos professores”.

Pesquisas, como as de Domingues (2014, p.72), dedicam-se a mostrar em suas análises que a escola constitui-se:

[...] um *locus* privilegiado de formação docente quando as ações de formação estão assentadas na concepção do protagonismo dos professores e coordenadores pedagógicos, na autonomia do projeto pedagógico, no investimento, nos saberes dos educadores e nos projetos elaborados coletivamente, optando pelo enfrentamento das políticas impostas pelo sistema, por meio das reformas quando se divergem delas.

Tendo em vista estas constatações em defesa da escola como *locus* da formação continuada dos professores, pensamos ser necessário destacar a importância do Projeto Político Pedagógico como instrumento que vai validar essa formação. O estudo de Nunes

(2018) revela que quanto mais esses projetos estiverem articulados mais seus objetivos serão alcançados.

Nesse contexto, concebemos o PPP como o instrumento articulador que define as intenções educativas da escola. É ao mesmo tempo, processo e produto, porque com base no ponto de partida, sinaliza o caminho a que vai ser trilhado e o destino onde se quer chegar. Nessa perspectiva, esse projeto tem a intencionalidade de mostrar o funcionamento e a organização da escola com propósito de atingir a educação almejada em direção ao contexto a que ela está situada. Esse instrumento direciona o trabalho pedagógico da escola, portanto, indagamos: como o Projeto Pedagógico pode ser o mecanismo balizador da formação contínua dos professores na escola? A esse respeito Domingues (2014) enfatiza que:

A proposta de formação do docente na escola não é uma ação deslocada de uma estrutura organizativa, de um compromisso com os alunos e com a comunidade, de intenções formativas e do trabalho coletivo. Ou seja, tal proposta deve estar inserida no projeto político-pedagógico da escola, configurado como um plano de formação docente que, associado às demandas educativas da escola, promova o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma escola voltada para uma educação de qualidade para todos. (DOMINGUES, 2014, p.73).

Nesse cenário, importa destacar que a formação continuada está inter-relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores e o projeto político pedagógico. Para Libâneo (2003), esse trabalho formativo na escola exige estrutura para tal, pois não pode ser desenvolvido de forma improvisada, aleatória e assistemática. A esse propósito destaca Libâneo (2003):

O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, articulando num todo o projeto pedagógico da escola, o sistema de gestão, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação. Fazendo assim ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática. (LIBÂNEO, 2003, p. 29).

Dessa forma, a formação docente na escola pode configurar-se no Projeto Político Pedagógico como uma maneira de reconhecer e valorizar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício de sua profissão, como forma de contribuir para o desenvolvimento também da instituição, assim como suas necessidades de formação, suas condições de trabalho, bem como os desejos que ali se projetam. Martins (2017, s/p) aponta que “[...] a busca pela concretização do projeto político pedagógico implica em mudanças na atuação do docente e até mesmo em sua formação, sem uma infraestrutura de trabalho”.

A partir destes argumentos, percebemos o PPP como o grande balizador da formação continuada na escola, uma vez que deve estar nele toda tessitura estrutural e de gestão de um projeto de FCP na escola, tendo como base a realidade dos professores e da comunidade. Nessa lógica, Domingues (2014) pondera:

Seja qual for o aspecto contemplado, a proposta de formação precisa envolver os professores num ambiente colaborativo e sem licenciosidade. Na verdade, as peculiaridades que caracterizam as diferentes escolas estão relacionadas à história de cada uma delas e das pessoas que por elas passaram, dando-lhes uma fisionomia que pode ser agradável ou não. (DOMINGUES, 2014, p.78).

Assim, os diferentes eventos de formação de professores enfrentarão um grande desafio: como desenvolver propostas pedagógicas que contribuam de fato para a formação de um profissional que seja comprometido e reconheça a importância do projeto político pedagógico de uma escola?

Para que a formação continuada se estabeleça na escola esta formação é planejada, organizada, desenvolvida e avaliada pela Coordenação Pedagógica, daí esta ser considerada como setor mobilizador da construção de uma cultura formativa na Escola. Essa coordenação pedagógica é o setor responsável para o deslançar da FCP. Convém destacar que a escola disponibilize infraestrutura satisfatória e a relação da Coordenação Pedagógica com os professores e a gestão deve ocorrer de forma respeitosa construída à base de muito diálogo.

O desenvolvimento dessa FCP passou a ser mais uma das responsabilidades ou função da Coordenação Pedagógica como organizadora dos espaços coletivos de formação contínua na escola. Essa tarefa acrescida contribui para o protagonismo da Coordenação Pedagógica. O que faz gerar no grupo de professores muitas expectativas, inclusive sobre a qualidade da formação.

A partir de um trabalho prévio com os professores para motivá-los a participarem voluntariamente da FCP. A coordenação pedagógica deve sensibilizá-los no tocante ao reconhecimento da importância dessa formação para a melhoria da prática pedagógica, o que. Portanto, o papel, como Coordenador é tornar o ambiente escolar propício para que a FCP acontecesse na escola de forma mais consensual possível, em que o trabalho pedagógico nela desenvolvido seja fruto do coletivo e fundado na prática pedagógica dos professores.

Assim, a Coordenação Pedagógica na Escola tem um papel fundamental na construção da FCP no espaço escolar, uma vez que pode desempenhar e, ao mesmo tempo, desencadear atividades importantes que buscam deixar claro aos professores que a formação continuada se faz necessária e que não se esgota na própria formação em si e nem no espaço escolar, mas tem sua continuidade em outras atividades que a escola realiza, como exemplo: reuniões

pedagógicas e administrativas; planejamento; avaliação; reunião com os pais e com a comunidade, entre outros.

Dessa forma, são relevantes os esforços da Coordenação Pedagógica para que se institua uma cultura/identidade formativa que possibilite legitimar, junto aos professores, uma liderança que esteja pautada no papel deste setor, não como meramente em uma função técnica, e sim como um setor de melhoria do fazer pedagógico e uma gestão democrática preocupada com a formação docente em uma perspectiva reflexiva e crítica.

Nessa seção, podemos concluir que a ideia da FCP centrada na escola vem ganhando expressão na escola por reconhecê-la como a mais eficaz, e não a única, para responder às necessidades formativas da escola e dos professores em contexto de trabalho. Nesse sentido, o PPP e a Coordenação Pedagógica constituem-se em instrumentos importantes para que esta formação aconteça lá de forma contínua.

3.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA

As pesquisas sobre a formação continuada de professores centrada na escola têm ocupado parte da agenda da produção de conhecimento em educação. A esse campo de pesquisa e investigação tem sido denominado de epistemologia da formação docente em contexto, que nas últimas décadas em função das reformas ocorridas em diferentes países tem como foco a prática docente. Inscrevem-se, nesse campo, as vertentes de investigação que tomam a prática de ensinar como fenômeno concreto.

A posição teórica que assumimos nessa seção acerca da formação continuada centrada na escola está embasada no pensamento de Rui Canário (1999, 2000, 2001, 2005, 2006); Nóvoa (1991); Imbernón (2009, 2010); Oliveira-Formosinho (2002a).

Destacamos que muitos estudos vêm sendo realizados acerca do objeto da formação continuada de professores centrada na escola aos quais recorreremos a algumas dessas pesquisas como forma de ilustrar a que aspectos esses estudos se direcionaram a investigar. Nesse sentido, são muitos os estudos confluentes a este objeto em questão, pois apesar de ser um tema ainda em construção nas pesquisas brasileiras, já há um número significativo de pesquisas que se dedicam a esta questão no cenário internacional. Nesse contexto, vale ressaltar a profícua discussão de pesquisas que vem sendo desenvolvida, no tocante a formação continuada de professores centrada na escola em Portugal, Espanha, Inglaterra, por exemplo.

De acordo com Imbernón (2009) a natureza do que batizamos como formação centrada na escola surgiu no Reino Unido em meados de 1970 no centro das políticas relacionadas à ordenação dos exíguos recursos educativos para a formação continuada dos professores. Referido autor faz algumas prospecções sobre esse modelo de formação:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores. (IMBERNÓN, 2009, p. 79).

Podemos entender a partir da posição de Imbernón (2009) que a formação continuada de professores centrada na escola logra êxito como prática, quando o processo formativo, desse modelo, considera as especificidades da escola com foco na aprendizagem dos alunos. O referido autor pontua ainda que esse modelo formativo é uma ruptura paradigmática de formação que toma a colaboração dos profissionais (formadores e formandos) em contexto e transforma a escola em uma comunidade aprendente.

Compreendemos a formação continuada centrada na escola como um modelo de formação que busca fazer a interface entre os problemas práticos que os professores vivenciam, suas necessidades, sem se descuidar de uma base teórica para encontrarem conjuntamente por meio do diálogo entepares soluções para seus anseios, necessidades, dúvidas, problemáticas.

Na concepção de Domingues (2014, p. 66), “[...] a formação contínua centrada na escola constitui-se numa modalidade formação contínua que visa, nesse *continuum*, ao desenvolvimento profissional, teórico e prático do educador no próprio contexto de trabalho”.

Compreende-se a partir do entendimento da autora que a formação continuada centrada na escola constitui-se um modelo formativo que se desenvolve em contexto de trabalho do próprio professor, abarcando aspectos que compreendem a inter-relação do desenvolvimento profissional, conhecimentos teóricos e práticos do docente.

Desse modo, tomamos como base o pensamento de Libâneo (2003, p.189) quando defende a ideia de que “[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

A escola nesse contexto formativo do professor é o lugar de referência e produção do conhecimento, de aprimoramento, de desenvolvimento profissional e de aprendizagens do professor. Nesse entendimento, “[...] a escola tornou-se um lugar profícuo para formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 66). Ainda, sobre a formação centrada na escola, a autora problematiza que:

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa. (DOMINGUES, 2014, p. 67).

Domingues (2014) apoiando-se nas ideias de Garcia (1999) sublinha que o sucesso do processo formativo centrado na escola está condicionado a alguns aspectos como as circunstâncias para esse arrojo, tendo em vista as lideranças das escolas, como: gestores, professores, coordenadores; as relações estabelecidas entre os atores da escola; a responsabilidade dos professores com relação a um projeto direcionado ao desenvolvimento da escola e a característica do projeto formativo, se cogitativo, arrojado e suscetível ao ambiente.

Nesse entendimento, podemos concluir para que o sucesso da formação centrada na escola se estabeleça de forma apropriado, convém levar em consideração as relações entre a intenção do projeto formativo construído em conjunto e os agentes da escola, como: coordenadores; diretores e professores, sem, no entanto, esquecer dos outros sujeitos participantes da escola. Nessa direção, então, o projeto formativo deve estar previsto na política pedagógica da escola, definindo sua intencionalidade, finalidades e objetivos.

Nesse decurso, acionando Placco e Souza (2015b) novamente corroboram com essa discussão quando concebem a formação centrada na escola, como:

Aquele que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria de Educação, com os sistemas de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com a família e com a comunidade. Desse modo a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que

precisam ser considerados nos processos de formação. (PLACCO; SOUZA, 2015b, p. 26)

Evitando-se tornar a formação centrada na escola isolada da sociedade, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002b, p. 15) sugerem que a escola mantenha intercâmbios com os contextos à sua volta, com as instituições de formação, com os especialistas, os movimentos pedagógicos, as associações, as redes de escolas, os projetos, os professores, para que essa formação não funcione como um “[...] processo autista em que uma escola se encerra em si mesma ruminando os seus problemas”. Esses autores defendem que a formação deve abrir-se à comunidade local e global, considerar diferentes necessidades dos professores, aceitar a importância do associativismo pedagógico e sindical.

Os atributos basilares dessa categoria de formação estão além do reconhecimento das práticas formativas no contexto de trabalho do professor e suas interconexões com o projeto pedagógico, mas, também, do reconhecimento e da importância dos saberes de que os professores são portadores, planejando ações diversificadas que correspondam às reais necessidades formativas dos professores e da escola, identificadas a partir dos problemas que vivenciam no exercício de trabalho. Logo:

É nesse contexto, de (des)construção e desenvolvimento da profissão docente que o professor ao aprender a sua profissão aprimora sua formação nas organizações escolares. Ressalta Canário que, afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a idéia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (NUNES, 2000, p. 69).

Os argumentos dos autores destacados revelam que a formação centrada na escola é uma importante modalidade formativa que articula a formação de professores ao projeto educativo ou projeto político pedagógico da escola. Dessas ideias, também, podemos inferir que no modelo de formação continuada de professores que tem como espaço e tempo a escola, não importa a quantidade de formação que são oportunizadas aos professores, e sim a qualidade dela, expressa em uma política global de formação docente a longo prazo, conforme pondera a ANFOPE².

Desse modo, pensar a formação dos professores a partir da escola, significa dar um novo sentido a ela que deve estar presente nos espaços e tempos da escola, articulado ao

² Para a ANFOP (1998, p. 22) pensar uma política global de formação de professores implica tratar simultaneamente e com a mesma seriedade, a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada na busca por uma educação pública e gratuita de qualidade.

projeto educativo e presente no trabalho com a comunidade escolar e que deve ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos, permitindo que estes tenham sucesso no processo de aprendizagem.

A formação continuada centrada na escola é um modelo de formação que é parte da educação permanente e uma modalidade de formação continuada de professores, orientada por uma concepção de formação que valoriza a reflexão sobre a prática e marcada, como destacado por Sacristán (1988), pelo seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflitos de valores.

Encontramos em Canário (1999, p. 9), a ideia de que a escola é o espaço de aprendizagem do professor quando afirma que “[...] a escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Esta é uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem aquilo que é essencial: aprendem a sua profissão”.

Na compreensão de Canário (2001), a formação continuada centrada na escola transita por um processo de reflexão que focaliza a prática do professor e a discussão de forma crítica entre as teorias e a prática pedagógica com o objetivo de estabelecer uma interface entre elas. Na compreensão do autor, essa perspectiva formativa está assegurada para além de uma racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) da qual pressente que o trabalho recomendado converge com o trabalho real. Destaca que esse modelo formativo rompe com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola).

Canário (1999), ao desenvolver estudos sobre a formação continuada de professores centrada na escola, enfatiza que esta é uma modalidade de formação orientada por um projeto pautado pelo trabalho coletivo e colaborativo, cuja finalidade é exaurir problemas e promover, simultaneamente, o desenvolvimento organizacional das escolas e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Em outro estudo de Canário (2005), encontramos a seguinte referência sobre a formação continuada centrada na escola:

A pertinência da “formação centrada na escola” tem como base o pressuposto de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme, de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais). Centrar a formação (socialização deliberada) na escola significa, de algum modo, formalizar o informal, conferindo um caráter intencional e consciente àquilo que, normalmente, não o é: o processo de socialização difusa que está presente no exercício do trabalho. (CANÁRIO, 2005, p.137).

Assim, a formação continuada centrada na escola é descrita pelo autor como processo de formalização de experiências, haja vista que busca criar situações que permitam a

professores aprender a pensar e a agir de modo diferente (CANÁRIO, 2000) a partir de um coletivo reunido para um trabalho de colaboração, reflexão e pesquisa.

Oliveira (2013, p.74), parafraseando Canário (2006), destaca que a formação continuada centrada na escola, “[...] tem, justamente, essa finalidade principal de responder aos problemas da escola, promovendo, concomitantemente, o desenvolvimento profissional de professores e o desenvolvimento organizacional de escolas”. Desse modo, compreendemos que a finalidade da formação continuada de professores centrada na escola tem como premissa concatenar um cenário que proporcione aos professores a perceber, a pensar e a proceder de modo diferenciado, a partir de um coletivo reunido para um trabalho de colaboração, reflexão e pesquisa.

Barroso (2003, p.74) toma o conceito de formação continuada centrada na escola como “[...] uma formação que faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as atividades de formação dos seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos”. O referido autor, ainda assevera, que esse modelo formativo só pode ocorrer em meio a um “[...] cenário organizacional onde os indivíduos queiram mudar e possam mudar” (p.74).

No que toca as ideias de Barroso (2003), o autor destaca que a formação centrada na escola contribuirá para a estruturação do processo de mudança da própria escola, uma vez que ao,

[...] permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem diagnósticos sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrarem e aplicarem soluções possíveis. [...] a integração da formação na organização escola faz-se [...] através da sua mobilização ao serviço de um projecto (sic) de mudança. (BARROSO, 2003, p.76).

Formosinho (2009) defende a ideia de formação centrada na escola enfatizando que:

A centragem da formação na escola reconhece que os processos de formação-desenvolvimento e inovação devem concretizar-se em mudanças concretas na escola; formação centrada na escola não pode significar formação encerrada na escola. Pelo contrário, é essencial que a escola interactue com os seus contextos envolventes, é importante que a escola interactue com instituições de formação, especialistas em educação, movimentos pedagógicos, associações profissionais de professores, associações sindicais de professores, redes de escolas, projetos dos professores. Uma formação centrada na escola que conceba esta como uma autarquia, decerto não trará benefícios para o desenvolvimento profissional dos professores. (FORMOSINHO, 2009, p. 272-273).

Da mesma forma, Formosinho (1991) afirma que,

O modelo de formação centrada na escola é, em sentido próprio, um modelo baseado nas iniciativas de formação promovidas pelas escolas, qualquer que

seja o formato pedagógico, considerando as escolas como unidades sociais e organizacionais com autonomia, vontade colectiva (sic) e projectos (sic) próprios. (FORMOSINHO, 1991 243).

Ressaltamos, também, o pensamento de Sadalla e Sá-Chaves (2008) quando destacam que uma formação que pretenda contribuir com o fazer-pensar e o saber-fazer, cotidianos dos professores, precisa ultrapassar a mera reflexão dos problemas da prática mais imediatos e descontextualizados, considerando os contextos históricos, políticos e sociais que configuram as práticas escolares.

Nessa perspectiva, destacamos a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (res)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008).

Imbernón (2009, p. 40), a esse respeito, prospecta que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão deve transcender “[...] as paredes das instituições para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, como objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”. E que isso deve ser realizado coletivamente”. Deste modo, a demarcação da escola como *locus* privilegiado de FCP não se dá por questões territoriais, ou seja, meramente a definição de qual espaço geográfico se fará esta formação.

Desta forma, na compreensão de Almeida (2015a) isto significa que esse modelo de formação não tenha somente suas bases “sentada na escola”, e sim que os professores podem, além dos espaços da escola, buscarem outras possibilidades. A autora destaca que a “[...] formação pode ser feita por várias modalidades, porém ‘centrada na escola’, isto é, centrada no contexto organizacional onde estão os professores” (ALMEIDA, 2015a, p. 11, grifos da autora).

Nesse mesmo propósito, Placco e Souza (2015b, p. 26), ao realizarem estudos sobre a formação centrada na escola entendem que esta é “[...] aquela que parte das suas demandas, mas que não acontece só e necessariamente no seu interior”.

É uma ideia que parte da convicção de que não há uma relação direta e linear entre o processo de formação e o exercício profissional, e que o eixo estrutural da eficácia do profissional é o seu contexto de trabalho. Parte ainda da aceitação de que as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem num jogo coletivo. (SOUZA; PLACCO, 2015b, p. 26).

A compreensão de Almeida (2015a) prospecta que o envolvimento coletivo do professor nesse processo formativo deve estar de alguma forma interligado com a dos outros

profissionais que exercem suas atividades na escola, explicando que os processos formativos de forma alguma devem ser direcionados somente ao professorado, e sim focalizados ao contexto coletivo da escola.

A referida autora chama a atenção que se esse movimento formativo, realizada na escola, tiver como alvo somente o professor e a escola, onde desenvolvem suas atividades, estará, segundo Almeida (2015a), fadado ao fracasso. Para ela, é no contexto onde se desenvolvem as atividades dos professores que há necessidade de se investir numa dinâmica formativa que tome a escola como um todo coletivo. No entendimento da autora é somente nesta condição que “[...] os processos formativos são pensados como processos de intervenção nas organizações escolares, que podemos falar em formação centrada na escola” (ALMEIDA, 2015a, p.12).

Para tanto, Almeida (2015a) dá destaque a singularidade da escola, pois de acordo com ela, cada escola tem uma peculiaridade e é o lugar onde os professores exercem e aprendem sua profissão. Desse modo, quando os processos formativos não consideram as características históricas, pedagógicas e sociais da escola na qual o professor faz parte:

[...] pode-se atribuir a ele determinadas tarefas (definidas pela legislação, pelo sistema escolar etc.), porém apropriar-se delas vai depender do sentido que ele, professor, constitui sobre as tarefas: esse sentido, via de regra, é constituído em função da vivência de sua escola, sua classe, seu trabalho e do acreditar que conhece mais esse contexto do que os executores das propostas. (ALMEIDA, 2015a, p. 12).

Este pensamento nos leva a refletir que as ações formativas devem considerar as diferentes realidades históricas das escolas, pois cada uma tem uma peculiaridade, um universo cultural diferenciado, apresentam identidades singulares. Sem falar que os sujeitos que ali desenvolvem suas atividades são prenes de saberes construídos ao longo do tempo, isto é, tem uma bagagem acumulada de conhecimentos. Considerar esses aspectos no processo formativo no contexto da escola, têm maior possibilidade de sucesso. Principalmente se tomarem que as intervenções devem abarcar toda a instituição escolar, e não apenas professores, mas todos aqueles que fazem parte do processo educativo (ALMEIDA, 2015a). Logo, concordamos com os autores quando ampliam o conceito de FCP centrada na escola ao ponderarem que é necessária uma focalização nos professores, nos alunos e na escola.

[...] Se a fonte inspiradora dos conteúdos e estratégias da formação são os interesses laborais ou pessoais, ou a mera asserção profissional, pode ocorrer mais um desenvolvimento corporativo do que um desenvolvimento profissional, pois não resultam de uma formação relevante para o desenvolvimento das crianças e das suas comunidades. Isso significa que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo

centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002a, p.11).

Assim, podemos compreender que são diversos os estudos que hoje se dedicam a aprofundar suas análises sobre o objeto da formação continuada de professores centrada na escola, os quais têm apresentado diferentes enfoques. Portanto, como já enfatizado na introdução desta tese, esta pesquisa se diferencia das demais pesquisas que tratam do objeto da formação continuada centrada na escola, sobretudo, porque a pesquisa conciliou investigação e formação desenvolvida em contexto de trabalho com professores (e não para) dos anos finais do Ensino Fundamental a partir de uma formação continuada planejada, organizada e desenvolvida pelo pesquisador com o apoio da gestão escolar e participação dos professores, situação em que o pesquisador assumiu também papel de protagonista de formador. Daí porque entendo que este conjunto metodológico se diferencia do que já está posto e é uma outra forma de se enveredar pela epistemologia da FCP.

3.5 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Que dimensões contém a formação de professores? Se a formação é dada em diferentes dimensões, não podendo ser pensada em uma única direção, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais? É o que procuraremos responder nessa seção.

O processo formativo dos professores está inter-relacionado a um conjunto de dimensões, conforme elencam Placco e Silva (2015a), tais como: dimensão técnica científica; dimensão da formação continuada; dimensão do trabalho coletivo e da construção coletivo do trabalho pedagógico; dimensão dos saberes para ensinar; dimensão crítico-reflexiva.

A dimensão técnica científica, como o próprio nome explicita, valoriza o conhecimento técnico-científico relacionado a uma determinada área. Ela preocupa-se com o progresso científico e a rapidez com que as mudanças ocorrem nos diferentes campos como forma de fundamentar a prática pedagógica dos professores.

Nesse sentido, a formação pode tender para uma especificidade em detrimento de outras, o que seria danoso para a FCP. Para evitar essa cisão, Placco e Silva (2015a) afirmam que a formação específica privilegiada nessa dimensão deve coadunar-se com a formação básica a fim de garantir a flexibilidade para mudanças e ampliações do campo conceitual. Na compreensão de Furtado (2016):

A dimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com

relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. (FURTADO, 2016, p. 1).

No entendimento de Placco e Silva (2015a, p. 26), essa dimensão não pode ficar limitada tão somente ao domínio consistente de uma área do conhecimento, e sim que esse conhecimento faça conexão “[...] com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar”.

A dimensão da formação continuada, conforme Gatti (2003), prospecta um aprender constante e permanente do conhecimento pelos professores. Por ancorar-se na constante reavaliação do saber é, por isso, a dimensão que mais direciona a procura por novas aprendizagens.

Essa dimensão tem como finalidade, na percepção de Placco e Silva (2015a, p.27), “[...] o favorecimento e a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo”.

E no entender de Furtado (2016, p. 01), “[...] a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente”, mas de um desenvolvimento constante e permanente de seu desenvolvimento profissional.

Sobre a dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do trabalho pedagógico, Placco e Silva (2015a) assim sinalizam:

Ficam cada dia mais evidente a dificuldade e a ineficácia do trabalho isolado. Em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, diretores e outros profissionais da Educação devem-se congregam para um trabalho significativo junto aos alunos. E trabalhar em cooperação integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade não é uma ação espontânea, mas nasce de processo de formação intencionalmente desenvolvido. (PLACCO; SILVA, 2015a, p. 27).

A importância dessa dimensão, na concepção de Gatti (2003), está na colaboração e na colegialidade como importantes para instituir o trabalho coletivo. A dimensão pedagógica se ocupa dos métodos, técnicas e recursos de ensino. Um sem fim de possibilidades metodológicas se apresentam aos professores em função do avanço da tecnologia em todas as áreas.

A dimensão dos saberes para ensinar, para Placco e Silva (2015a), abrange diferentes ângulos, dentre os quais: o conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos (sua origem social, suas experiências prévias, seus conhecimentos anteriores, sua capacidade de

aprender, sua inserção na sociedade, suas expectativas e necessidades); o conhecimento das finalidades e utilização dos procedimentos didáticos (os mais úteis e eficazes para realização da tarefa didática que deve desempenhar); o conhecimento sobre os aspectos afetivos – emocionais, os conhecimentos sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional (visão de educação, objetivos da educação, formação de determinado tipo de homem, tendo em vista um determinado e desejado tipo de sociedade). Essa dimensão envolve o desempenho das funções docentes como uma prática social e histórica.

A Dimensão Crítico-reflexiva ressalta “[...] o desenvolvimento de reflexão metacognitiva, que implica conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo, pessoal e da habilidade de autorregulação deste funcionamento” (GATTI, 2003, p. 62), fundamental para qualquer processo formativo.

Por fim, a dimensão avaliativa da formação continuada garante que ela possa ser replanejada a partir do conhecimento crítico que produziu. Na acepção de Placco e Silva (2015a):

Interpenetrando todas essas dimensões da formação, uma outra se destaca, referente à capacidade avaliativa do professor em relação a aspectos específicos de sua prática pedagógica ou a aspectos específicos e estabelecidos ou valorizados pelo sistema ou pela escola em que trabalha. Assim, é fundamental que o professor desenvolva habilidades de coletar, trabalhar, analisar, levantar hipóteses a respeito dos dados, encaminhando propostas e soluções para as questões encontradas. (PLACCO; SILVA, 2015a, p. 28).

Para a conclusão desse capítulo, ressaltamos que as concepções, os modelos e as dimensões da FCP refletem o momento histórico da sociedade e dificilmente suas definições se encontram em estado puro nas escolas, pois o critério de verdade é a *práxis*.

Assim, finalizamos este capítulo com a clareza de quanto é importante para os professores, gestores e pesquisadores o estudo do quadro conceitual de formação continuada de professores como forma de melhorar planejar, organizar e desenvolver um dado projeto formativo, já que as opções teórico-epistemológicas que as sustentam não são tomadas aleatoriamente, nelas vem expressas ou veladas opções de mundo, docência, ensino e aprendizagem. Saber por qual caminho trilhar é um desafio as escolas e aos professores.

Em continuidade a esta tese, no próximo capítulo damos conhecimento aos leitores a análise do Projeto de Formação Continuada de Professores desenvolvido na Escola Ruth de Almeida Bezerra.

4 O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NAS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES E DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA

Pretendemos nesse capítulo descrever e analisar o Projeto de Formação Continuada de Professores Centrada nas necessidades dos professores e da Escola Ruth de Almeida Bezerra como forma de responder as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: Como caracteriza-se o Projeto de Formação da Escola Ruth de Almeida Bezerra? Qual o perfil dos professores e em formação e dos professores formadores? Quais as necessidades formativas dos professores em formação? Nesta investigação, o *corpus* de análise estrutura-se a partir dos depoimentos de formadores e dos professores em formação à luz do quadro teórico apresentado nos capítulos anteriores capturados nos questionários.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA

A partir dos estudos realizados acerca da concepção da FCP, tomamos como referência, para orientar o Projeto de Formação Continuada de Professores Centrada Escola Ruth de Almeida Bezerra, os seguintes princípios orientadores:

- Processual;
- Desenvolvimento pessoal e profissional;
- Atendimento às necessidades formativas;
- Realizado em contexto de trabalho respeitando a carga horária de trabalho do professor;
- Diversas ações formativas integradas às finalidades da formação;
- Problematização e reflexão da prática pedagógica; e
- Adesão voluntária.

Esses estudos acerca dos modelos formativos foram importantes para fundamentar a opção de qual seria a melhor forma de trabalharmos o Projeto de Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Teoricamente tal escolha não foi um problema, vez que não queríamos reproduzir um modelo clássico de formação, ou seja, este foi logo excluído.

Assim, temos a clareza que tal Projeto situou-se entre o modelo prático reflexivo e emancipatório político, visto que ambos inter-relacionam teoria e prática; conhecimento científico e saberes experienciais; as dimensões políticas, técnicas e humanas na *práxis*

educativa. Embora existam contradições entre os dois modelos, vale sublinhar que o modelo emancipatório político não despreza em nenhum momento a reflexão, pois trabalha, conceitualmente com a categoria da *práxis*.

O Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra (PROFOC) é desenvolvido continuamente em ciclos anuais para atender os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Embora, destinado a esses profissionais, é aberto a outros professores de outras escolas que pretendem aprofundar conhecimentos sobre o processo ensino aprendizagem e assenta-se em uma perspectiva de atender às necessidades formativas da prática pedagógica dos professores em contexto de trabalho a partir da reflexão sobre a *práxis*. A finalidade deste projeto visa promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem; a qualidade da prática pedagógica dos professores, como formação permanente em diversas temáticas, tais como: Educação Inclusiva; Pedagogia de Projetos; Planejamento Pedagógico; Relações Humanas e Interpessoais; Relações de Trabalho; Valorização do trabalho docente; entre outros.

A ideia de se construir um projeto próprio de FCP centrada na escola foi tomando fôlego no seio do professorado, a partir dos anseios dos professores e da Coordenação Pedagógica que viam nessa possibilidade uma forma de qualificar o processo de ensino e de aprendizagem. Em uma reunião, realizada na Semana Pedagógica do ano de 2014, a ideia foi consensualmente aceita por todos, tendo em vista os diminutos dados estatísticos educacionais nacionais e estaduais em relação à Escola aferidos pelo IDEB, bem como, os inquietantes problemas pelos quais a Escola vinha passando, onde foram detectados: evasão, reprovação, dependência de estudos, indisciplina, violência, precariedade de aprendizagem, precárias condições de trabalho, distanciamento da família à escola e ao acompanhamento dos alunos em suas atividades, entre outros. Na ocasião, esses problemas foram avaliados como os que interferem no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Então, a partir desse cenário, o Projeto oficializou-se em início de 2014 sob a responsabilidade da Coordenação Pedagógica

A Coordenação Pedagógica ficou como elemento articulador do Projeto de Formação, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação, sem, contudo, deixar de ter os professores como os principais atores deste trabalho, afinal a colaboração entre todos era uma condição para a materialização dessa prática. Assim, durante esse processo, os professores, protagonistas de sua própria formação, foram permanentemente ouvidos e envolvidos na formação.

Os objetivos que o Projeto pretende atingir são complexos, de grande amplitude e, em nossa análise, só alcançáveis se, de fato, essa formação for contínua:

- Desenvolver um planejamento com a finalidade que todos aprendam, de acordo com a realidade que a escola está inserida.
- Garantir oportunidades para o diálogo, a troca de experiências e o aprofundamento da teoria, favorecendo a consolidação dos conhecimentos e integração do grupo.
- Promover a troca de experiências, atividades e conhecimentos entre todos os participantes.
- Aprofundar a percepção de si mesmo, expressando seus sentimentos e desejos em relação ao grupo.
- Realizar reflexões acerca das novas tecnologias da informação e sua interface com a educação
- Realizar reflexões em torno de uma escola plural e diversa e sua relação com o currículo escolar.
- Discutir aspectos relacionados à diversidade, intolerância no contexto escolar.
- Conhecer aspectos que afetam diretamente a carreira docente.
- Discutir aspectos relacionados ao planejamento, avaliação, currículo na educação.
- Analisar aspectos relacionados às políticas públicas educacionais. (MACAPÁ, 2017b, p. 4).

Foi sugerido pelos professores que esse Projeto buscasse atender às necessidades formativas em que pudessem discutir questões mais relevantes a eles e a Escola no coletivo.

A princípio, diante das limitações existentes (equipe interna reduzida, alternância de tempo, dificuldade de se definir um fio condutor formativo, entre outros) o Projeto era modesto, conforme destacaram os participantes. Os eventos formativos eram desenvolvidos predominantemente pelos Coordenadores Pedagógicos por meio de estudos de temas, mostra de vídeos, reflexões e dinâmicas diversas na própria escola. Em alguns eventos, o Projeto fez parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) para que disponibilizassem profissionais para ministrarem cursos, oficinas, palestras sobre temas sugeridos pelos professores, mas que considerassem as especificidades da área de ensino que ministravam. Os eventos seguiam uma programação de temas selecionados a partir das necessidades formativas indicadas pelos professores. A formação se desenvolve durante os sábados letivos, pela parte da manhã, quinzenalmente, mas pode-se ser realizada a qualquer tempo, conforme a programação dos eventos formativos. Ressaltamos que essa formação não é obrigatória, os professores participam por adesão voluntária. Nela, há uma frequência significativa, contudo, nos burburinhos dos corredores presenciamos manifestações desfavoráveis ao dia estipulado a esta formação.

Convém destacar que desenvolver uma FCP centrada na escola é um desafio para a Escola. Após consultarmos os documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED), constatamos que ela não tem como política formativa tal orientação,

privilegiada a partir dos convênios firmados entre ela e o ente federado nacional. Esse fato traz um delimitador para o Projeto de FCP da Escola Ruth de Almeida Bezerra porque, sem apoio político, as intenções se esvaem. Nunes (2018) adverte que:

A formação contínua centrada na escola no contexto brasileiro [...] ainda é um caminho a ser construído no interior das escolas, face às eternas dificuldades que as mesmas encontram para elaborar e desenvolver, sem a tutela das secretarias de ensino, um processo de formação contínua de professores, principalmente porque tais escolas não possuem, por exemplo, autonomia didático-financeira para proporem e realizarem no seu tempo e em condições satisfatórias, um dado programa de formação contínua. (NUNES, 2018, p. 53).

O Projeto de FCP da Escola Ruth de Almeida Bezerra ao longo de sua história está permanentemente se reescrevendo para aperfeiçoá-lo mediante as sugestões e participação dos professores. Na reformulação do Projeto para o ano de 2016 (tempo em esta pesquisa iniciou) priorizou-se atender algumas questões, entre elas a complexidade do mundo moderno. Parecia, então, que os eventos formativos a partir de agora deveriam priorizar um debate entre o local (contexto de trabalho) e o universal, expressa na seguinte assertiva:

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, a partir de fenômenos mundiais como o processo de globalização e da revolução tecnológica, fizeram surgir novas exigências no âmbito educacional, no que se refere à qualidade do ensino, aos profissionais que atuam no setor e no direcionamento das políticas educacionais vigentes nos estados e municípios. (MACAPÁ, 2017b, p. 2).

Percebemos aí uma preocupação por parte da Escola em acompanhar e refletir sobre as mudanças que vem ocorrendo na sociedade macapaense e brasileira. Em nossa compreensão, esse aspecto está muito ligado a questão do processo de qualificação do professor no sentido de ele acompanhar às novas demandas sociais. Nesse sentido, a formação do professor tem um impacto direto para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos. Consequentemente, o investimento no processo de melhoria da qualidade da formação de professores se torna indispensável como forma de valorização profissional.

Desse modo, quando o pesquisador enveredou no *lócus* da pesquisa já existia na Escola Ruth de Almeida Bezerra um Projeto de FCP em desenvolvimento. Contudo, a partir das avaliações feitas por professores, Coordenação Pedagógica, gestora, acerca deste Projeto, este foi se reformulando, ocasião em que pudemos adequar os objetivos desta tese a ele, uma vez que o tempo de pesquisa de campo era diminuto se comparado ao tempo de formação. Logo, foi firmado entre a Coordenação Pedagógica, os professores e o pesquisador a parte que cabe como corpo de análise desta tese se restringiria a um tempo formativo específico em que o Projeto de FCP transcorrido na Escola totalizando uma carga horária de 30 horas de formação

ao longo do ano letivo de 2016/2017 e tivesse como princípio garantir a indissociabilidade entre a teoria e a prática, a partir das necessidades formativas e ter a *práxis* como objeto de reflexão e problematização, tendo em vistas melhorias e mudanças da prática pedagógica articulando os saberes entre os sujeitos.

Esse anseio coaduna-se com o que defendem Candau e Lelis (1990, p. 91) quando destacam que é “[...] indispensável que a teoria tenha nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada a consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática”.

A FCP foi então, desenvolvida por meio de diferentes atividades metodológicas, definidas pelos formadores em comum acordo com as participantes, apoiadas por material didático fornecido pela Escola. Os eventos formativos foram trabalhados (palestras, oficinas, minicursos, mesas redondas, rodas de conversa, atividades dinâmicas, reuniões pedagógicas, sessão de filmes, entre outras atividades) a partir de uma relação pedagógica democrática que possibilitou aos participantes da formação discutir, dialogar e trocar experiências, embasadas no saber que os professores eram portadores, bem como, o que argumentava a teoria, observado no enunciado a seguir extraído do Projeto de Formação da Escola Ruth de Almeida Bezerra:

Os encontros vivenciam oportunidade para o diálogo, a troca de experiências, momentos de estudo com referenciais teóricos, promovendo a constituição de um grupo no qual o sentimento de integração e afetividade prevaleça. (MACAPÁ, 2017b, p. 3).

O Projeto tem por base o trabalho coletivo e colaborativo, visto que a ajuda mútua entre formadores e professores em formação é uma das formas de não hierarquizar o saber e a relação profissional ali estabelecida. Nesse sentido, vale ressaltar o ponto de vista de Mediano (2008, p. 93) ao destacar que “[...] a abordagem coletiva favorece a construção da autonomia do professor e a sua capacidade de análise crítica”. Fazem parte desse Projeto, os recursos:

Humanos: Coordenadores pedagógicos, professores, diretor e diretor adjunto, secretários, pessoal administrativo, serventes, merendeiras, profissionais de Instituições de Ensino Superior

Materiais: Projetor multimídia, computador, livros, textos impressos, vídeos, papel, quadro branco, pincel, apagador, pincel atômico, revistas, vídeos, filmes, entre outros materiais. (MACAPÁ, 2017b, p. 8).

A escolha dos temas trabalhados na formação emergiu a partir do levantamento das necessidades formativas dos professores e da escola oriundas do contexto de trabalho, cuja ideia funda-se no argumento de que possibilita aos “[...] professores refletirem sobre sua

prática pedagógica, visando à construção de novos saberes, favorecendo suas ações ao longo do ano” (MACAPÁ b, 2017, p. 3).

Evidenciamos que alguns dos conteúdos formativos trabalhados no Projeto respondem a temas sociais que afetam diretamente as atividades escolares como: violência, indisciplina, drogas, *bullying*, educação ambiental; mas também tratam de temas de caráter pedagógico, como: currículo, avaliação, formação, planejamento, ensino, aprendizagem. As discussões foram travadas em torno do diálogo entre a teoria proposta pelos professores formadores e a prática dos professores em formação em uma interdependência constante, tendo-se como pano de fundo os saberes e as experiências dos professores e formadores.

Esses conteúdos eleitos, apesar de terem sido escolhidos pelos professores, o que depreendemos no caso analisado, é que estes conteúdos que partem das necessidades dos professores, e também da Escola são vinculadas a uma base teórica totalizante e não só dos professores, visto que temas como violência, orientação sexual, drogas; *bullying*; educação ambiental são de extrema complexidade que hoje são colocados sob a responsabilidade da Escola a responder por eles. E nesse contexto, a escola tenta de todas as formas buscar estratégias para discutir tais temáticas. Nesse emaranhado está a figura do professor que, muitas das vezes, deixa de exercer seu papel como docente e passa a exercer outras funções (aconselhamento psicológico, sociológico, religioso), estas distantes de seu processo formativo profissional. Esses aspectos sociais de toda forma afetam o ambiente escolar e prejudicam diretamente o processo de ensino e de aprendizagem, conforme destacam os professores em formação.

Diante dessas questões sociais apresentadas, os professores se sentem impotentes, muitas vezes, de como lidar com elas. Acreditamos que devido essa realidade, os professores destacam os temas sociais como conteúdo a serem tomados como necessidades primeiras no processo de formação. Por isso,

Ações são em sua maioria desenvolvidas individualmente: planejar a aula, refletir sobre o que realizou e sobre as dificuldades encontradas no percurso, as questões curriculares, os problemas sociais e culturais da comunidade não são discutidos coletivamente. O espaço formativo se concentra fora da escola, em outro contexto, a partir de temáticas gerais, que não correspondem especificamente ao seu campo curricular, ao conteúdo que desenvolve com alunos, à sua atividade de ensino. (FRANCO, 2009, p. 149).

O conteúdo formativo foi estruturado a partir do levantamento das necessidades formativas dos professores, indagando-os no momento da aplicação do questionário quando se buscava caracterizar o perfil dos professores e o que gostariam de estudar. Os professores se expressaram que gostariam de estudar temas relacionados a inclusão dos alunos com

deficiência, indisciplina, planejamento, violência, condições do trabalho docente, entre outros temas. Em nossas análises estes temas pedidos pelos professores estão inter-relacionados tanto ao significado pessoal quanto ao significado social que se ligam diretamente as ações cotidianas por eles, ou seja, concebem visivelmente que suas práticas não estão insuladas da totalidade, isto é, do contexto, que por meio das ações da coletividade escolar ali estão representadas.

Esses conteúdos na visão dos professores são conteúdos relevantes que devem ser abordados, pois estão em interface com a realidade de seus alunos. Nesse sentido, transportam para o processo formativo conteúdos que eles não dominam e que acreditam serem significativos aprenderem para lidarem carências dos alunos. Assim,

Conhecer a realidade dos educandos implica em fazer um mapeamento, um levantamento das relações do conhecimento dos alunos sobre o tema de estudo. A mobilização é o momento de solicitar a visão/ concepção que os alunos têm a respeito do objeto (senso comum, "sincrise"). (VASCONCELOS, 1993, p. 44).

Desse modo, o professor que tem um olhar lúcido e sintético da realidade busca entender e posicionar-se sobre a visão sincrética que os educandos têm acerca da temática para assim alavancar o percurso trilhado no entendimento que compreende o conhecimento como uma produção humana, a partir dos modos de produção social. Assim, podemos afirmar que:

A Prática Social Inicial é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. (GASPARIN, 2007, p. 24).

Esse entendimento, preconiza que a prática social inicial deve estar em constante diálogo com os acontecimentos sociais. Esses vínculos entre o conteúdo vivenciado pelos alunos em sala de aula não podem desconsiderar a realidade social dos alunos, uma vez que os conteúdos formativos dinamizados na prática de sala de aula devem ter como objetivo a aprendizagem significativa dos sujeitos. Ela é o “[...] pano de fundo sobre o qual e em função do qual se trabalha um conteúdo [...]” (GASPARIN, 2007, p. 32). Importa sinalizar, ainda de acordo com o autor que “qualquer que seja o processo formativo, este não deve se limitar nos interesses imediatos dos professores para não cair num terreno superficial, da ação pela ação, do deixar que os acontecimentos ocorram pela livre expressão dos sujeitos aprendentes. Mas transcender os desejos desses participantes” (2007, p.32).

Desse modo, é importante compreender, que as necessidades formativas dos professores é o primeiro passo para a organização de qualquer processo formativo, mas também, é ter

consciência de que existe outros conteúdos formativos que são produzidos e organizados pela humanidade e propagados nas instituições sociais os quais não podem ser ignorados pela Escola. Assim, os professores não podem se limitarem apenas no processo formativo aquilo que desejam, e sim precisam tomar posse, também, do que é socialmente imprescindível para desenvolverem-se como cidadãos professores e lutarem contra toda forma opressão para a construção de uma escola e uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva (Gasparin, 2007).

Nesse sentido, os conteúdos escolhidos pelos professores foram problematizados no processo de formação. Dessa feita, nos apoiamos no pensamento de Gasparin (2007, p. 35) em que assevera que "[...] a problematização é um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado".

O referido autor destaca ainda que “[...] a problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (GASPARIN, 2007, p. 37). Isto significa ponderar que esses conteúdos buscam respostas para as necessidades latentes na prática social. Assim, faz-se necessário uma escolha consciente conteúdos que serão problematizados na prática educativa. No entanto, essa seleção deve ser embasada em critérios claros que servirão de referência para designar a realidade. Contudo, temos que ter a clareza que a problematização

[...] não pode ser apenas uma estratégia pela qual um conjunto de conteúdos preelaborados, dado ao professor, passaria por um processo de seleção em função das questões relevantes para a prática social. Haveria então um enlaçamento artificial entre os conteúdos necessários em uma determinada cultura e aqueles pontos que a prática social de um determinado grupo considera relevantes. (WACHOWICZ, 1989, p. 100 apud GASPARIN, 2007, p. 38).

Ou como melhor explica Gasparin (2007):

A Prática Social Final é a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem. (GASPARIN, 2007, p. 149).

Em nossa compreensão, os temas sugeridos pelos professores arrolados no início desta seção falam muito sobre o lugar onde desenvolvem suas práticas educativas. Por isso, colocam como necessidades imediatas de um processo formativo que para eles representam os maiores entraves de suas práticas pedagógicas. Logo,

Compreender a prática formativa como potencializadora do desenvolvimento da profissionalidade docente, do desenvolvimento desse ser humano que é professor, implica considerar as necessidades da prática educativa como motivos para seu crescimento pessoal e profissional, e o próprio *lócus* de trabalho como processo formativo, enfim, proporcionar a correspondência entre significado social e sentido pessoal. Nisto reside o desenvolver-se continuamente, processo inerente ao devir humano. (FRANCO, 2009, p.148).

Os conteúdos formativos trabalhados no ano de 2017 foram desenvolvidos em 17 eventos, os quais tiveram vários formatos (palestras, curso, oficina, seminário, mesa redonda) e podem ser visualizados no Quadro 7 a seguir, a ordem de realização deles.

Quadro 5 – Conteúdos/eventos formativos do Projeto de formação continuada da Escola Ruth de Almeida Bezerra.

CONTEÚDOS /EVENTOS FORMATIVOS
Palestra: O Ato de Planejar
Palestra: Travessia entre a sala de aula e o consultório: trajetória docente, adoecimento e narrativa de sofrimento psíquico de professores.
Palestra: Diversidade na Sala de aula
Curso: Trabalhando com projetos na Escola
Palestra: Gestão da sala de aula: melhoria na prática pedagógica do professor
Palestra: Ética na Escola
Curso: As novas tecnologias e a prática de professores na sala de aula
Oficina: Leitura e Escrita na Escola: possibilidades interdisciplinares
Curso: (In)disciplina na sala de aula: o papel do professor
Oficina: Orientação Sexual: a Escola não Pode ignorar
Seminário: Drogas: a escola não pode ignorar
Oficina: Metodologias de Ensino
Mesa Redonda: Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Implicações Curriculares
Curso: Educação Especial em Foco: um olhar sobre a Inclusão Escolar
Oficina: Libras na Escola
Palestra Motivacional: A Poção mágica da motivação
Palestra: “Prevenção: combustível psíquico de altíssima qualidade na saúde do professor”

Fonte: Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra, 2017

O enfoque que vem sendo dado aos conteúdos trabalhados no projeto de formação continuada de professores centrada na escola, tem como perspectiva um processo crítico-reflexivo em que eles são problematizados tanto pelos formadores quanto pelos formandos, fazendo sempre um diálogo com suas práticas e vivências pedagógicas.

O Projeto evidencia que a avaliação da FCP deve ser garantida pelos participantes em que se pondera sobre os pontos positivos e fragilidades encontradas para que haja um

replanejamento das ações e seu aperfeiçoamento questões a serem ponderadas nas seções finais desta tese. Nessa avaliação, foi recorrente que a teoria deveria instrumentalizar os professores em sua prática pedagógica, não como receitas, e sim como contributo importante para problematizar a *práxis* e iluminar caminhos para novos fazeres.

Ao desenvolver e analisar o Projeto de FCP da Escola Ruth de Almeida Bezerra, percebemos que é um projeto desafiador pelos incontáveis percalços que lá vivenciamos, como também, é um desafio salutar, haja vista ser uma Escola estadual onde se inaugura a concepção de formação continuada de professores centrada na escola. Ressaltamos que esta experiência não é recorrente nas escolas públicas estaduais amapaenses, sempre dependentes do governo federal e estadual, o que torna este estudo inédito porque procuramos analisar uma política de formação continuada centrada na escola genuinamente nascida no chão da Escola.

Portanto, entendemos que por meio de um projeto de formação continuada de professores centrada na escola, os professores e demais profissionais da instituição transformam-se em profissionais mais qualificados para refletir sobre a *práxis*, e para além dela melhorá-la e transformá-la.

4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES FORMADORES E PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O estudo sobre o perfil dos professores formadores e professores em formação, apresentados nessa seção, constitui um aspecto muito importante neste esforço investigativo. Os resultados desta pesquisa permitem a compreensão, com muita clareza, da significativa heterogeneidade dos docentes participantes e a complexa variedade de situações que existe, do ponto de vista da subjetividade deles e dos formadores.

Conhecer o perfil dos participantes desta pesquisa no que toca o sexo, idade, estado civil, tempo que exerce a docência, formação profissional, além de dados sobre a formação acadêmica pode revelar características do grupo e contribuir de forma significativa para que a formação continuada de professores centrada na escola desenvolva-se para atender as necessidades formativas dos professores.

Os dados sobre o perfil dos professores formadores foram extraídos do currículo *Lattes*, fornecidos ao pesquisador pelos próprios. Já o perfil dos professores em formação foi extraído do questionário (APÊNDICE B) aplicado no início da realização da pesquisa. Essas informações foram relevantes para elaboração, bem como para o desenvolvimento do Projeto de Formação, pois conhecer a realidade destes é necessário para um caminho promissor de

qualquer proposta formativa. Conhecer o perfil de quem vai participar da formação é o ‘pontapé’ inicial para qualquer processo formativo, disso não se pode prescindir.

4.2.1 Perfil dos professores formadores

Os professores formadores que participaram desta pesquisa/formação fazem parte de um grupo de especialistas em ensino, e formados em diversas áreas das ciências ditas humanas. Apresento brevemente cada um dos formadores, por ser grupo alvo e foco das reflexões que construo ao longo dessa tese.

Todos os 10 (dez) formadores participaram dessa investigação, com intuito de resguardar a identidade dos componentes do grupo de formadores, optei por lhes atribuir pseudônimos aos trechos selecionados de transcrição dos dados.

O número de professores formadores foi um total de 10 (dez), sendo 6 (seis) do sexo feminino e 4 (quatro) são masculinos. Como na maioria das pesquisas sobre professores, aqui também o número de mulheres aparece em superioridade ao número de homens.

Destacamos que tal perfil evidencia sobremaneira a formação acadêmica dos formadores bem como a atuação profissional deles. Como em todo processo formativo contínuo, a alternância de professores é uma exigência salutar como forma de oportunizar a construção de saberes pedagógicos sobre diferentes pontos de vistas; participaram como formadores professores de diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, Psicologia Filosofia, Educador Físico, Bacharel em Direito, Bacharel em Enfermagem); há de se destacar também que todos são Especialistas no campo da educação e da saúde, exceto dois formadores.

Dos 10 (dez) formadores, 5 (cinco) possuem apenas a Especialização; 4 (quatro) têm Mestrado e 1 (um) Doutorado nos respectivos campos e todos com vasta experiência profissional no magistério da Educação Básica e do Ensino Superior. Este perfil possibilitou um debate plural sobre os conteúdos formativos trabalhados na formação continuada de professores, considerado pelos professores em formação como algo positivo, conforme destacaram por ocasião das entrevistas. A seguir apresentamos o perfil dos professores formadores.

Formador Talentoso: é Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); tem Especialização em Didática do Ensino Superior pela Faculdade de Macapá (FAMA); Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico: administração, orientação e supervisão pela Faculdade Internacional de Curitiba. É Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá. É doutorando do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Atualmente atua como professor substituto da Universidade Federal do Amapá no curso de Licenciatura em Física. Funcionário Público do Governo do Estado do Amapá há 23 anos, atuando como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como Coordenador Pedagógico. Trabalha como professor bolsista do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Desenvolve suas atividades no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciência e Tecnologia do Amapá (FATECH). Participa ativamente do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA).

Formador Dinâmico: é Graduado em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Tem Especialização em Educação Ambiental Escolar pela Universidade do Estado do Pará (UEPA); Especialista em Gestão (FACIMAB). Mestre em Gestão. Atualmente é professor do Centro Ensino Superior do Amapá. Formador da Escola de Administração Pública do Amapá (EAP). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Ambiental, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo, Didática, História da Educação, Gêneros e Sexualidade, Formação de Professores e Políticas Públicas da Educação.

Formadora Observadora: é Graduada Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza; Graduação em Psicologia pela Università Pontificia Salesiana di Roma (Itália). Especialização Saúde mental, Ciência Política e Psicologia do Trânsito. Mestre em Psicologia da Educação pela Universidade Pontificia Salesiana de Roma (Itália). Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fez Estágio Doutoral na Università degli Studi di Trento (Itália). Atualmente é Professora em Psicologia da Educação vinculada ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Formadora Amorosa: Ensino Médio Magistério pelo Instituto de Educação do Estado do Amapá (IETA). Graduações: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Brasília (UNB). Especializações: Gestão Escolar pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Estatística com ênfase em Educação pela Faculdade de Tecnologia de Macapá (FTA). Mestrado (em curso) em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atualmente é Funcionária Pública Federal, exercendo a função de coordenadora pedagógica em escolas públicas no Município de Macapá/AP.

Formadora Serena: Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Especialização em Psicopedagogia Institucional

pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Mestrado (em curso) em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade do Estado do Ceará (UECE). Atualmente é Funcionária Pública Estadual e desenvolve suas atividades profissionais como coordenadora pedagógica em uma Escola Pública Estadual no Município de Macapá.

Formadora Visionária: Bacharel em Direito pela Faculdade Christus (Fortaleza/CE). Colégio Nacional Policursos – Salvador/Bahia – 2010 a 2013 – técnico em óptica, optometria e contatologia. Captação e treinamento de pessoal; departamento financeiro e contábil.

Formador Malhação: Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pelo Centro de Ensino Superior do Amapá (CEAP). Tem Experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física. Desenvolve oficinas e projetos vivenciais na área de educação física para professores da rede pública do Estado do Amapá.

Formador Ético: Especialista em Saúde mental pela FIOCRUZ convênio com a Secretaria Municipal de Saúde de Belém/PA; Especialista em Psicopedagogia pela FAMA/AP; Especialista em Direito Médico pela Verbo Jurídico; Licenciatura e Bacharelado em Enfermagem pela UNIFAP; Bacharelado em Psicanálise pela Sociedade Psicanalítica Ortodoxa do Brasil/RJ e Bacharelado em Direito pelo CEAP.

Formadora Especial: Mestranda pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em Mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino. Especialização em Educação a distância e novas tecnologias pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) Lapa, Brasil. Especialização em Informática e Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) Altamira, Brasil. Graduação em licenciatura plena em Pedagogia: habilitação educa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Atualmente é professora da Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: curso técnico - orientação, educação e qualidade de vida, tecnologia assistiva, educação para o trânsito e formação de professores.

Formadora Entusiasta: Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Especialista em Docência no Ensino Superior; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, atua como coordenadora pedagógica da Educação Básica pelo governo do Estado do Amapá.

Os formadores de professores desempenham um papel fulcral no processo formativo, em causa, pois, sem eles não há formação. A interação que eles estabelecem com os professores em formação deu o tom para a qualidade dos trabalhos lá desenvolvidos. Não é sem razão que a comunicabilidade entre pares, o domínio do conteúdo, a diversidade

metodológica e a pluralidade ideológica foram características exigidas ao formador pelos professores e Coordenação Pedagógica para se evitar uma formação enfadonha e distante da realidade dos professores em formação. Ressaltamos que essas características foram transparentes nos formadores participantes desta investigação como foi possível observar por ocasião da realização dos eventos formativos, qualidade também destacada pelos professores em formação por ocasião das entrevistas.

Prada (2003), ao fazer estudos sobre os formadores destaca que estes, ao participarem de um processo formativo, precisam conhecer os participantes da formação e, por isso, exerce a função de mediador. Nesse sentido, o referido autor destaca que há uma necessidade que o formador tenha conhecimentos teórico-metodológicos da formação docente, que tenha claro para si e para os outros, seu papel no processo formativo, porque passa a ser o sujeito mediador da formação. Assim,

O profissional que, parte de um coletivo ou se constituindo parte dele, medeia a construção de conhecimentos com outros profissionais para, em conjunto, compreenderem e apreenderem conceitos e práticas próprias do exercício profissional docente. (ALVARADO PRADA, 2003, p.76).

Destes 10 professores, 6 (seis) eram externos da Escola, porém já conhecidos pelos professores em formação e pela Coordenação Pedagógica em decorrência de outros eventos formativos na Escola e/ou outros contextos. Apenas 4 (quatro) formadores são funcionários da Escola.

Vaillant (2002) destaca que há poucas produções acerca dos professores formadores, tanto no sentido de quem forma esses sujeitos, bem como em relação a sua prática formativa (auto-formação dos formadores). Para a autora fica evidente a carência de políticas públicas focalizadas sobre a formação dos formadores. Em nosso entendimento, as críticas apontadas pela autora mostram que há uma contradição em querer formar melhor os professores, mas pouco se ter políticas públicas de formação de formadores no sentido de fazer com que estes profissionais sejam também de excelente qualidade.

Não é sem razão de que os resultados de nossa pesquisa apontam para a defesa do quanto à formação dos formadores é importante para qualificar o processo formativo, evitando-se, desta forma, práticas aligeiradas desenvolvidas com fragilidade teórico-prática, numa alusão a que Freire (1987) denominou de educação bancária. Então,

Analisando sobre este ponto de vista, pode-se dizer que, muitos formadores apenas relatam informações adquiridas pelo seu excelente hábito de leitura e atualização de conhecimentos. Mas a deficiência na prática no trato de seus alunos/docentes advinda da falta de conteúdos diários com esses profissionais – seja durante os intervalos, com trocas de ideias, ou mesmo nas reuniões pedagógicas – e de sua pouca experiência como educador torna

tais cursos vazios e distantes da realidade dos professores, que passam a discutir muitas vezes questões utópicas e, consequentemente, desinteressantes. (SOUZA, 2007, p. 42).

De acordo com Souza (2007, p. 44) para ser professor formador algumas exigências são necessárias: “[...] saberes acadêmicos, pedagógicos, políticos e outros que lhe possibilitam fazer uma leitura dos conhecimentos derivados da experiência dos docentes participantes da formação continuada”. O referido autor acrescenta, ainda, que os professores formadores devem ter algumas habilidades concernentes à “[...] atitudes, valores, conhecimentos, metodologias, além de respeito ao saber e conhecimento dos outros e não somente embasamento teórico”. Nesse sentido, vale destacar que a melhoria da qualidade da escola passa também pela qualidade da formação continuada dos professores, o que implica indagarmos: quem forma os professores? E quem forma os formadores?

Nesse sentido, é possível perceber que o perfil dos professores formadores participantes do Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra mostra que eles são de diferentes áreas do conhecimento, apresentam vasta experiência profissional, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, assim como em outras áreas e em diferentes níveis de formação.

4.2.2 Perfil dos professores em formação

O propósito desta seção é apresentar o perfil dos 16 professores que participaram ativamente do processo de formação continuada de professores centrada na Escola. Os dados aqui apresentados foram extraídos da aplicação de um questionário (APÊNDICE B) contendo questões fechadas, aplicado no início da fase de construção de dados como forma de conhecer sistematicamente quem são os professores em formação e quais necessidades formativas lhes eram mais reivindicadas, embora o pesquisador já tivesse um conhecimento sobre eles devido atuar como profissional na Coordenação Pedagógica da Escola.

Os professores que participaram desta pesquisa vinculam-se profissionalmente a rede pública de ensino do Estado do Amapá. Todos têm formação inicial (Licenciatura) no âmbito do ensino superior em diversas áreas do conhecimento (Pedagogia, História, Geografia, Artes Visuais, Letras, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física), como exigência da LDB 9394/96. Todos eles atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

A carga horária em efetivo trabalho em sala de aula gira em torno de 18 a 24 horas aulas semanais, uma jornada de trabalho de 40 horas semanais ficando o restante para garantir atividades de planejamento, avaliação, gestão, formação. Por serem todos professores concursados do Estado do Amapá, são lotados com sua carga horária em uma única escola, o

que facilita a questão do tempo formativo e a convivência salutar entre os pares. O quadro 6 apresenta a disposição dos professores pelas disciplinas que ministram.

Quadro 6 – Disciplinas que ministram.

Formação	Letras	Matemática	Ciência	Geografia	História	Educação Física	Pedagogia	Arte	Total
Professores	2	3	1	2	3	1	3	1	16

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Dos dezesseis professores, identificamos que a maioria (15) são provenientes da região Norte do Brasil e 1 (um) da região Nordeste, sendo que catorze são do Estado do Amapá, 1 (um) do Estado do Pará e 1 (um) do Estado do Maranhão. Esses dados comprovam uma tendência já consolidada no sistema público educacional amapaense que tem se revelado por absorver profissionais da educação os seus próprios nativos. Esses dados são representados no quadro 7 e 8.

Quadro 7 – Região Brasileira de Origem.

Região Brasileira de Origem	Norte	Nordeste
Professores	15	1

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Quadro 8 – Estado de Origem.

Estado de origem	Amapá	Maranhão	Pará
Professores	14	1	1

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Como na maioria das pesquisas sobre formação de professores, mais uma vez a predominância maior nesta pesquisa foi do sexo feminino, portanto, neste estudo, essa participação não foi uma exceção. Dos 16 professores que participaram da pesquisa, 11 (onze) são do sexo feminino e 5 (cinco) masculino, conforme registra o Quadro 09:

Quadro 09 – Gênero.

Sexo	Feminino	Masculino	Total
Professor	11	5	16

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

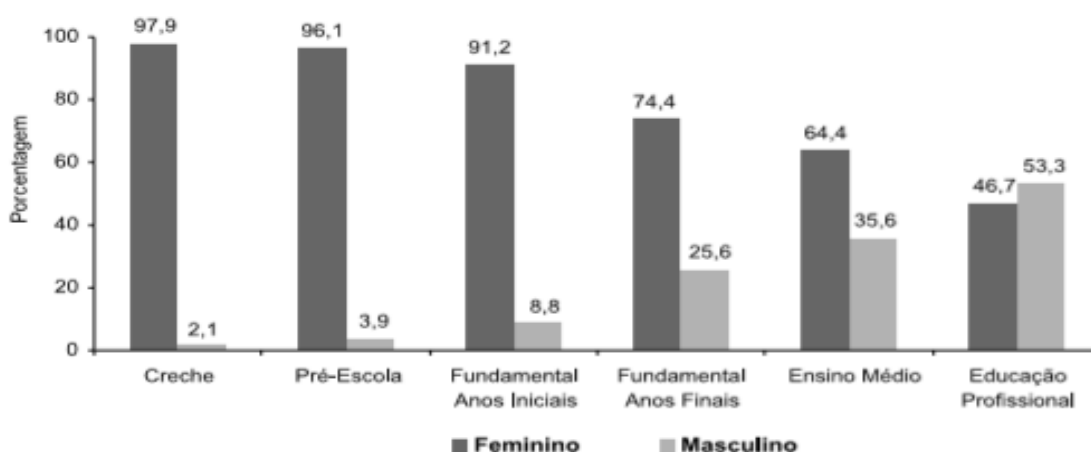
Os estudos acerca do gênero no seio do professorado demonstram que o magistério tornou-se uma profissão predominantemente feminina. A pesquisa de Gatti, Barreto e André (2011), desenvolvida na década de 2000, constata que a quase totalidade (98%) dos docentes da Educação Infantil eram do sexo feminino, seguido de uma taxa (88, 3%) no Ensino Fundamental como um todo, atingindo 93% entre professores de 1ª a 4ª série. O último Censo Escolar da Educação Básica (2017) revela que:

[...] os docentes da educação fundamental são predominantemente do sexo feminino. No entanto, a diferença é menor nos anos finais em comparação com os anos iniciais. Enquanto para os anos iniciais, 9 de cada 10 professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7, de cada 10. (BRASIL, 2017, p. 16).

Percebemos que o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para os anos finais do ensino fundamental, ‘quicá’ para o Ensino Médio e para a educação profissional.

O documento *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*, elaborado pelo MEC/Inep, consubstanciado nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007, revela a tendência da feminização no magistério da Educação Básica, exceto na educação profissional, cuja predominância do sexo masculino no magistério é tímida se comparada a presença das mulheres. Como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo – Brasil – 2007.



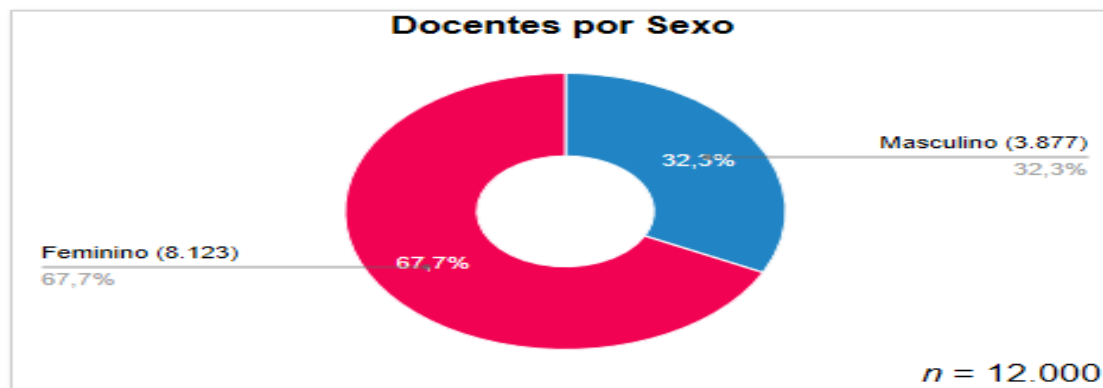
Fonte: MEC/Inep/Deed, 2007.

O conceito de feminização do magistério revela uma associação preocupante “[...] entre escola e maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou a coordenação de mulheres” (UNESCO, 2004, p. 45). Para Carvalho (1999, p. 13), o fato da maioria dos professores serem mulheres produz marcas da “[...] presença feminina na caracterização do grupo de profissionais da escola, nas formas de ensino, nas relações estabelecidas entre os diferentes atores que dão materialidade à escola”.

Os dados da plataforma CultivEduca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) reforçam essa questão, quando destacam que o número de professoras no Estado do Amapá é superior ao de professores. Do total de 12.000 professores do referido Estado, 8.123 são do sexo feminino o que representa 67,7%, enquanto que professores do sexo masculino são de 3.877, o que significa 32,3%. Isto só confirma os dados desta pesquisa que informa que

no Estado do Amapá os professores são na sua maioria do sexo feminino. Estes dados estão representados no gráfico 2.

Gráfico 2 – Número de docentes por sexo no Estado do Amapá



Fonte: Fonte: CultivEduca/UFRGS 2016

No que se refere ao item idade, encontramos professores que estão na faixa etária de 20 a 60 anos. O maior índice são 7 (sete) professores que se localizam na faixa etária de 40 a 50 anos; 6 (seis) estão na faixa entre 30 a 40 anos de idade; enquanto que 1 (um) está na faixa de 20 a 30 anos de idade; 1 (um) na faixa etária de 50 a 60; e 1(um) na faixa etária acima de 60 anos, ou seja, são professores que cronologicamente encontram-se numa fase de vida ativa de plena produtividade. Contudo, dentre os professores participantes desta investigação um fato nos chamou a atenção: apenas um professor encontra-se numa idade cronológica compatível com a fase de início da carreira profissional o que pode demonstrar que o magistério não tem sido uma carreira que arrebanha a jovialidade macapaense, ou seja, grande parte dos alunos do Ensino Médio não vê na docência uma opção profissional de prestígio, reconhecimento e valorização social. Como pode ser observado no quadro 10.

Quadro 10 – Faixa etária de idade.

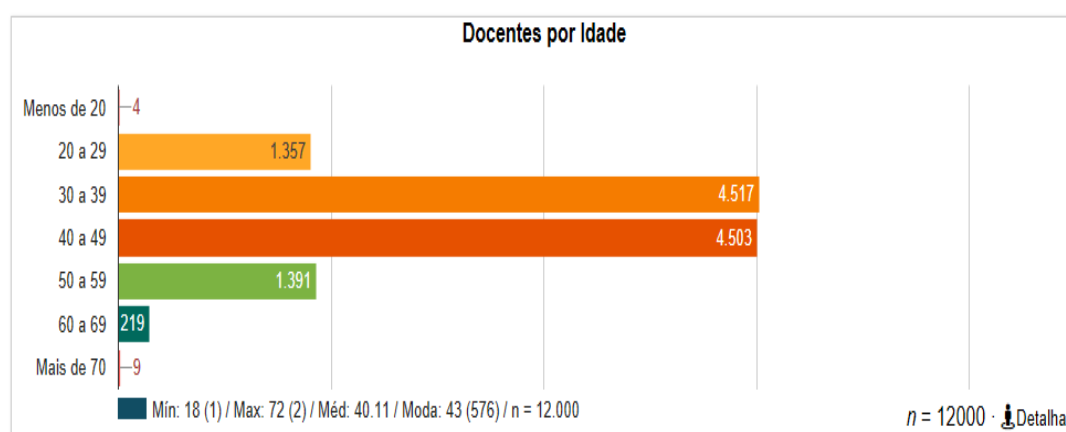
Faixa Etária	40 a 50 anos	30 a 40 anos	20 e 30 anos	50 a 60 anos	Mais de 60 anos
Professores	7	6	1	1	1

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2017 destaca que no Brasil há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (29,7% e 34,1% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total. Já os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da Educação Básica. A média de idade dos professores da Educação Básica é de 40,1 anos (BRASIL, 2017).

De acordo com a plataforma CultivEduca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com relação ao item idade, os professores do Estado do Amapá encontram-se numa faixa que vai de 18 a 72 anos de idade, sendo que do total de 12.000 docentes do Estado 4 estão na faixa de 18 anos, 1.357 na idade de 20 a 29 anos, 4.517 estão entre 30 a 39 anos, 4.503 na faixa de 40 a 49 anos, 1391 com idade de 50 a 59 anos, 219 na idade de 60 a 69 anos e 9 professores se encontram na faixa de mais de 70 anos. Esses dados podem ser comprovados no gráfico 3.

Gráfico 3: Docentes por idade no Estado do Amapá



Fonte: CultivEduca/UFRGS 2016

Quanto à formação acadêmica, destacamos que todos os 16 professores têm Graduação e Pós-Graduação em nível de Especialização, sendo que 3 (três) desses professores cursam Mestrado na área da Educação. Esta caracterização aparece representada no quadro 11.

Quadro 11 – Formação acadêmica.

Caracterização do Nível Superior	Graduação	Especialização	Mestrado (Incompleto)	Doutorado
Professor	16	16	3	-

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Constatamos que todos os professores participantes desta pesquisa/formação têm titulação em nível de Graduação e Especialização e estão em busca de se qualificar em nível de Mestrado, como destacaram nas entrevistas quanto a aspiração acadêmica. O que consideramos muito significativo, pois mostra que a realidade investigada procura atingir padrões mais elevados em relação ao conhecimento advindo da formação continuada como uma forma de valorização do professor.

A partir de 2007 (fim da década da Educação) só seriam admitidos nos setores privados e públicos professores habilitados em nível Superior, o que não se efetivou até os dias atuais, no Estado do Amapá, pois muitos deles ainda não conseguiram terminar sua primeira

licenciatura, portanto, há ainda um número muito expressivo de professores que ainda não tiveram acesso ao Ensino Superior, cuja formação mínima é o proveniente da antiga Escola Normal; e somado a estes os chamados professores leigos que ainda existem no Brasil e no Amapá. O objetivo dessa exigência é que o Brasil chegue perto dos indicadores de qualidade de países desenvolvidos, precisando, para isso, eliminar a figura dos professores leigos, que dão aula sem estarem habilitados, conforme preconiza a referida Lei.

Por muito tempo, a fragilidade de políticas de formação do professor no Brasil foi acompanhada de ausência de ações governamentais adequadas à valorização da carreira e da digna remuneração do professor, o que acabou por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências para arrebanhar professores talentosos e melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis da educação brasileira.

Saviani (2009) considera que a nova LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. O que não tem possibilitado, segundo o autor, a melhoria da qualidade profissional dos professores tampouco a qualidade da aprendizagem. Entretanto, isso não tem acontecido, as políticas têm levado a desmobilização dos profissionais e a uma formação deficiente que não logra êxito frente aos problemas educacionais. Como analisa Saviani (2009, p. 148):

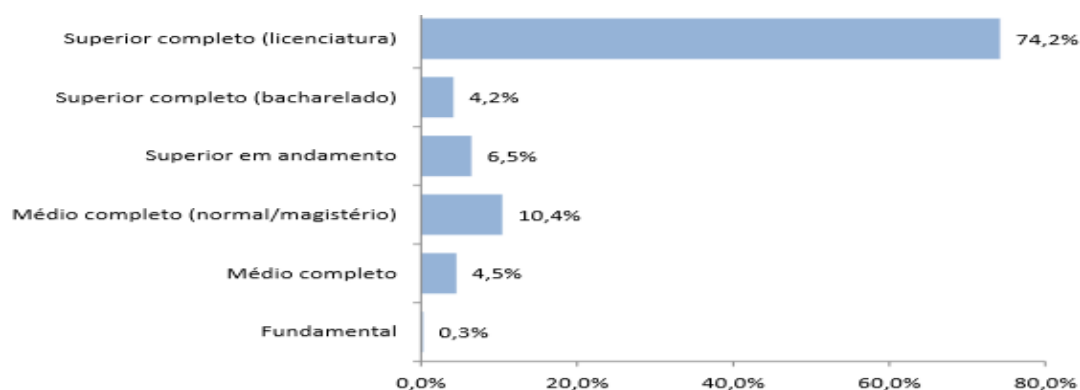
Constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. [...] ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Enfim, defendemos a necessidade de que o professor tenha uma formação em nível superior, mas uma formação de qualidade, contudo, a correria pela extinção das Escolas Normais e a busca desenfreada pela formação dos docentes em nível superior, muitas vezes, ao invés de trazer melhorias na formação dos docentes, causou uma formação aligeirada, fragilizada e degradada, ofertadas por outras agências formadoras como constatam Nunes, Monteiro e Santos (2008).

A grande expansão dos cursos de formação de professores no Brasil não vem resultando numa preocupação efetiva de formar profissionais qualificados, com formação sólida e de qualidade para atuar nas escolas brasileiras, o que não tem contribuído para a melhoria da qualidade de ensino no Brasil, e particularmente em Macapá.

Em relação à escolaridade, o Censo Escolar de 2017 destaca que “[...] 78,4% dos professores que atuam na Educação Básica possuem nível Superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na Educação Básica, 142.495 (6,5%) estão com o nível superior em andamento” (BRASIL, 2017, p. 15). Estes dados estão representados no gráfico 4.

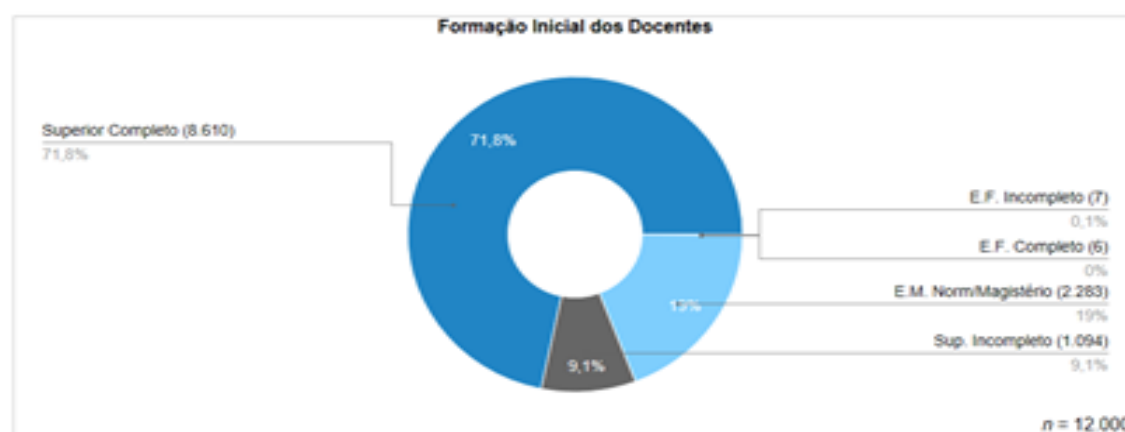
Gráfico 4 – Distribuição dos docentes que atuam na educação básica por nível de escolaridade – Brasil, 2017.



Fonte: INEP/MEC, 2017.

De acordo com os dados da plataforma CultivEduca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com relação a formação inicial de docentes da educação básica no Estado do Amapá, os dados de 2016 revelam, que dos 12.000 docentes em efetivo trabalho escolar, 8.610 professores, ou seja, 71,8% possuem formação em nível superior, enquanto que 7 professores que representa 0,1% tem apenas o ensino fundamental, 2.283 professores que perfaz 19% tem formação no ensino médio normal magistério e 1.094 dos professores que representam 9,1% nível superior incompleto. Como pode ser observado no gráfico 5.

Gráfico 5: Formação inicial dos docentes do Estado do Amapá



Fonte: CultivEduca/UFRGS, 2016

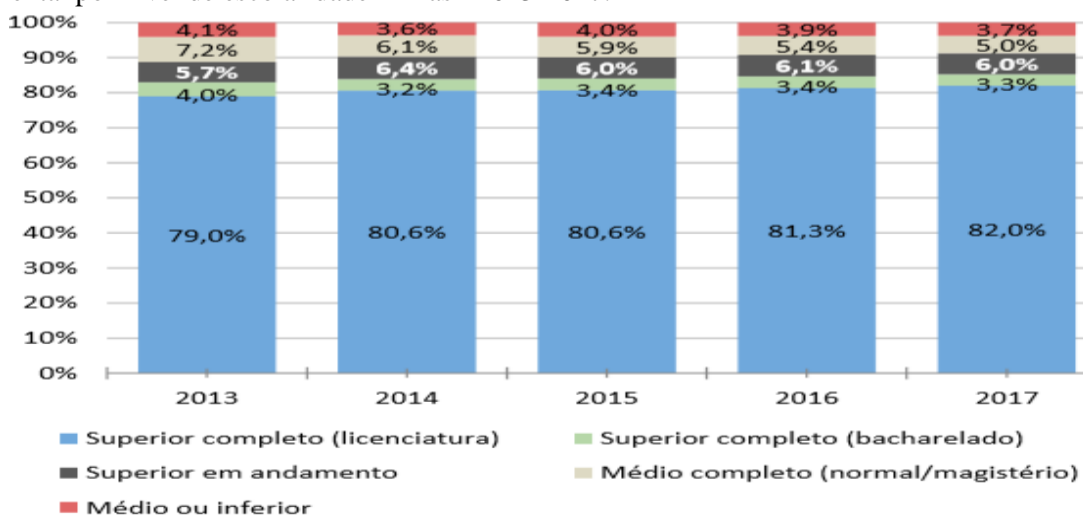
A partir dos dados apresentados podemos inferir que no Estado do Amapá já há um número significativo de professores que tem formação superior o que de alguma forma pode ser um fator importante para melhorar a qualidade da educação nessa realidade, mas, por outro lado, percebemos que há ainda no referido estado professores leigos atuando como docentes, pois não têm nem o chamado antigo Magistério em nível médio. Sendo este, um fator negativo para a realidade educacional amapaense. Podemos perceber então que muitos professores no Estado, ainda não possuem a primeira licenciatura, mesmo sendo essa condição, preconizada na LDB 9394/96 a exigência para o exercício do magistério a formação em nível superior.

Conhecer a realidade da formação dos professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra tornou-se importante para a organização da Proposta de Formação, uma vez que quanto mais se sabe e se conhece dos participantes para os quais a formação vai se direcionar, o trabalho tende a apresentar resultados mais significativos e qualitativos para o desenvolvimento do processo formativo.

De acordo com o recente Censo Escolar da Educação Básica no Brasil, os docentes da Educação Básica são “[...] 1,4 milhões de professores que atuam no ensino fundamental. São 761,7 professores atuando nos anos iniciais e 764,7 nos anos finais” (BRASIL, 2017, p. 16).

Do total de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, “[...] 85,3% possuem nível superior completo (82,0% têm superior completo com licenciatura), sendo que 6,0% estão com o curso superior em andamento” (BRASIL, 2017, p.16). Como pode ser visualizado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Evolução da distribuição dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental por nível de escolaridade – Brasil 2013-2017.



Fonte: MEC/ INEP, 2017.

Pelos dados apresentados no gráfico, podemos concluir que os professores que já desenvolvem suas atividades profissionais nos anos finais do Ensino Fundamental há um percentual expressivo de 18% que ainda necessitam por formação em nível Superior. Isso representa um número significativo de professores atuando no Ensino Fundamental de forma leiga.

Quanto ao tipo de instituição onde cursaram o ensino superior, foi identificado que 13 dos professores participantes desta pesquisa/formação estudaram em instituições públicas de ensino, 2 (dois) estudaram tanto em instituições públicas como em instituições particulares, nesse caso, porque fizeram duas Graduações. Somente 1 (um) estudou em instituição particular. Portanto, majoritariamente são oriundos de IES públicas. Os 13 professores que cursaram o ensino superior em instituições públicas tiveram uma formação por conta do convênio SEMED/SEMED/UNIFAP, que visava o investimento na elevação da escolaridade dos professores em exercício no magistério no sistema público de ensino Amapaense. Esses dados estão apresentados no quadro 12.

Quadro 12 – Tipo de Instituição onde cursaram o Ensino Superior.

Tipo de Instituição que Estudaram	Pública	Particular	Pública e Particular
Professor	13	1	2

Fonte: Dados de pesquisa, 2018.

Vale destacar que a maioria dos professores, em conversa com o pesquisador, na sala dos Professores disse que realizaram o sonho de cursar o ensino superior quando o Estado do Amapá, em parceria com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), firmou convênios na década de 1990 com recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) para promover a formação em nível de Graduação em período modular nos meses de julho, janeiro e fevereiro.

Muitos de nós professores aqui da escola, realizamos nosso sonho de cursar o Ensino Superior quando o governo do estado do Amapá firmou um convênio na década de 1990 com a Universidade Federal do Amapá por meio do FUNDEF na época. Eram realizadas nos meses de julho, janeiro e fevereiro. (PROFESSORA DEDICADA).

Contudo, esse sonho teve um preço, conforme destaca a professora:

Esse período em que passamos a cursar a Graduação, enfrentamos muitos problemas, principalmente porque era no período de férias o que tornava muito cansativo e, muitas vezes, a formação se tornava comprometida, pois sair de sala de aula e, logo em seguida estudar, era, muito dramático. Sentíamos muito cansados e logo que terminava a formação tínhamos que retornar imediatamente para a escola para ministrar aula. Não havia assim um período de descanso para nós professores. E muitos dos professores nem conseguiram terminar. O curso parecia uma eternidade de sofrimento. Mas eu consegui. (PROFESSORA ESTUDIOSA).

Foi identificado que todos os 16 professores atuam na rede estadual como funcionários efetivos. Desses, 2 (dois) também atuam na rede municipal de ensino, ou seja, trabalham no Estado e no Município. Igualmente 2 (dois) professores atuam concomitante em instituições particulares, isto é, desenvolvem suas atividades docentes no Estado e na rede particular de ensino. Esses dados são representados no Quadro 15 a seguir e revela o quanto o professor precisa trabalhar em outras escolas para ter uma remuneração que possa lhe dar dignidade para sobreviver segundo seus parâmetros. Isto mostra o grande desprestígio da função professor no contexto brasileiro no que se refere a uma remuneração digna. Sendo que a média salarial de um professor da rede de ensino de Macapá está em torno de 2.800 reais atualmente.

Quadro 13 – Tipo de Instituição que atuam.

Trabalho Atual	Estadual	Municipal	Estadual e Municipal	Estadual e Particular	Estadual, Municipal e Particular
Professor	16	2	2	2	-

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Dos 16 professores, 12 atuam exclusivamente na escola *locus* da pesquisa e 4 (quatro) também atuam concomitante em outras instituições escolares. Esses dados mostram uma realidade muito comum no Brasil, uma vez que, os professores, para terem um salário que dê condições para sobreviverem com um mínimo de qualidade de vida, precisam trabalhar, muitas vezes, em três turnos diários com uma carga horária desumana e, em muitos casos, em diferentes instituições e redes de ensino.

Esse fato cada vez mais recorrente no Estado do Amapá, a nosso ver, pouco oferece condições satisfatórias de trabalho ao professor para que ele possa ter tempo de desenvolver um labor com mais qualidade: planejar e avaliar melhor suas aulas, desenvolver um ensino de qualidade, estudar para qualificar-se, entre outros. Com um labor desumano pela extensão e intensificação das tarefas escolares, muito provavelmente, o professor evitará/evitará qualificar-se de forma contínua, pois as condições precárias de trabalho as quais são submetidos constituem-se em impeditivos para que eles participem na formação continuada centrada na escola. Assim, esta formação fica comprometida e, com isso, pode fragilizar o ensino e a prática educativa, bem como a aprendizagem dos alunos.

Os dados apresentados no Quadro 13 são representativos da atuação profissional dos professores em diversos sistemas de ensino (rede municipal, estadual e particular). Apesar do pouco número de professores (4) que trabalham em duas ou mais instituições, há aqueles que

trabalham apenas em uma única instituição de ensino (12), contudo com uma carga horária de trabalho muito elevada e com número excessivo de turmas e alunos, cuja ocupação do tempo fragiliza o desenvolvimento de atividades de formação e auto-formação.

Partindo do contexto apresentado, podemos inferir que podem ser vários os motivos pelos quais isso ocorre: a própria jornada de trabalho dos professores que trabalham em mais de uma rede de ensino, o que pode traduzir-se em professores cansados, desanimados e sem estímulo para enfrentar os momentos de formação, resistência em mudar sua prática de sala de aula porque se sentem seguros fazendo da forma como estão acostumados a fazer e desconfiados de que a mudança dará mais trabalho, ou que cause uma falta de controle da sala de aula, situações em certa medida, demonstradas por alguns professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra. Para Sampaio e Marin (2004):

A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1212).

Segundo dados do Censo Escolar de 2007, a maioria dos professores no Brasil normalmente trabalha em apenas uma escola e têm uma sala de aula com 35 alunos; e cerca de 63,8% dos professores trabalham em um único turno; 30,2% dos professores trabalham em dois turnos; e apenas 6% dos professores trabalham em três turnos.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 identificam que “[...] a principal rede que os docentes de Ensino Fundamental estão vinculados é a municipal, que conta com 55,1% dos docentes. 28,9% dos docentes de ensino fundamental atuam na rede estadual” (BRASIL, 2017, p. 16), proveniente do processo de municipalização do ensino instalado no Brasil em regime de colaboração com estados e prefeituras desde a década de 1990, com a implantação da LDB 93.94/96, Emenda Constitucional 14/96, Lei 2494/96, Decreto Federal 2264/97 trouxeram amparo legal para o fortalecimento da descentralização do ensino, assunto polêmico ainda no Brasil em decorrência de sua extensão e qualidade e efetiva cooperação entre os entes federados.

Vale ressaltar que além de pesquisarmos sobre a formação dos professores, investigamos também sobre o tempo de serviço no magistério, visto que ambos contribuem imensamente para formulação de políticas de formação continuada de professores. A esse respeito foi constatado que os professores atuam em média 23 anos no magistério. Porém, a concentração maior está em que 8 (oito) professores atuam entre 20 a 25 anos; 4 (quatro) professores desenvolvem suas atividades docentes entre 6 a 10 anos; 3 (três) professores

atuam entre 11 a 15 anos e enquanto, 1 (um) professor atua no magistério em torno de 1 a 5 anos, constituindo-se em grupo de professores com relativa experiência profissional no magistério em que a localização deles na carreira docente, conforme Huberman (2000), oxigena os interesses pessoais e profissionais para o investimento na formação continuada.

Quadro 14 – Tempo de docência na Educação Básica.

Tempo de Docência	01 a 05 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	16 a 20 anos	De 20 a 25 anos	Total
Professores	1	4	3	-	8	16

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Em nosso entendimento, foi importante reconhecer estes professores como sujeitos de experiências e de adultos que se formam, o que implica admitir a aprendizagem docente como processo interno e que corresponde ao desenvolvimento de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias.

É preciso considerar, portanto, que o professor é portador de uma história de vida e uma experiência profissional que orienta o seu olhar, justificando determinados interesses e necessidades. Assim, desenvolver um processo formativo para os professores que já têm anos de experiência implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. Dessa feita, a formação continuada deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento pessoal e profissional, perspectiva de mudança de práticas e forma de resolução de problemas.

Nesse sentido, Porto (2000, p.14) prospecta que o “[...] fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como auto formação”, ou seja, um percurso que ocorre na indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a prática é considerada mediadora da produção de conhecimento mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade.

O estudo de Huberman (2000) descreve as sete fases da carreira docente: a entrada; a fase de estabilização; a de diversificação; a de pôr-se em questão; a da serenidade e do distanciamento afetivo; a do conservadorismo e das lamentações; e a do desinvestimento a seguir caracterizado. Destaca a importância de cada uma dessas fases da atividade e do desenvolvimento profissional no magistério e que elas precisam ser consideradas no processo formativo, pois as necessidades de um professor no início de carreira não são as mesmas de

um professor em meio de carreira, assim como a de um professor que está em fim de carreira. Os motivos e anseios são diferentes em muitos aspectos.

Para Huberman (2000), o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode acontecer de modo tranquilo, enquanto para outros pode estar permeado de dúvidas, angústias, regressões, o que revela que o exercício do magistério é altamente subjetivo, pois cada professor estabelece suas práticas, mediante a sua história de vida, o contexto de trabalho e perspectivas profissionais futuras. Assim, o ciclo profissional docente não é linear, manifestando-se como um processo complexo. De acordo com o autor, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Outro dado significativo sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa está relacionado ao tempo de trabalho na Escola Ruth Bezerra. Identificamos que 3 (três) professores desenvolvem suas atividades na referida Escola em torno de 1 a 5 anos; 4 (quatro) professores trabalham lá entre 6 a 10 anos; 3 (três) professores atuam entre 11 a 15 anos e 6 (seis) professores há mais de 15 anos. Os dados estão apresentados no quadro 15.

Quadro 15 – Tempo de atuação na Escola Ruth Bezerra.

Tempo de atuação na escola	01 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos	15 a 20 anos
Professores	3	4	3	6

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Vemos esses números com grande positividade, pois percebemos pouca rotatividade de professores na Escola. A rotatividade de professores na rede de ensino pública macapaense tem sido muito comum devido aos contratos de trabalho precário. Como tais contratos são provisórios, ao término deles os professores veem-se em situação de desemprego, sendo substituídos por outros. Contudo, os que permanecem lá criam um vínculo e identidade com a Escola, possibilitando, assim, um saber experiencial da realidade que trabalham a partir da cultura docente vivida.

Em relação aos turnos que desenvolvem as atividades profissionais na Escola, dos 16 professores, 11 declaram que trabalham no turno da manhã, enquanto 2 (dois) trabalham no turno da tarde e 3 (três) responderam desenvolver atividades nos turnos da manhã e da tarde. Como pode ser observado no quadro 16.

Quadro 16 – Turno que trabalham na escola.

Turno que Trabalha	Manhã	Tarde	Manhã e Tarde
Professores	11	2	3

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Como podemos observar, a maioria dos professores, respondentes da pesquisa, informou que desenvolvem suas atividades profissionais apenas em um turno de trabalho. Esses dados, em nosso entendimento, são significativos, uma vez que possibilitam ao professor se dedicar melhor as suas outras atividades laborais, assim como, participar de eventos de formação continuada, pois sabemos, se os professores na escola tiverem todo seu tempo escolar, dedicados às atividades das salas de aulas e em diferentes turnos e escolas, torna-se um complicador para que lhes sobre tempo para participar de eventos formativos.

Sobre esse assunto, a LDB 9394/96 esclarece no inciso II e V do art. 67 que o professor tem o direito de:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...]; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]. (BRASIL, 1996, p. 21).

As condições sócio-históricas são fundamentais para o ‘deslanchar’ da formação continuada de professores, uma vez que é preciso considerar em que condições são realizadas as formações em serviço e as condições oferecidas aos professores para fazê-las, como: tempo para a dedicação (sobra tempo para estudos?); o momento em que é oferecido (finais de semana e férias); jornada de trabalho dos professores (quase sempre dupla).

Nessa direção, os trabalhos de formação contínua têm se processado muito mais por um caráter de descontinuidade, marcados por interrupções constantes de projetos e suspensão de atividades em nome do calendário escolar e, incisivamente, em nome dos 200 dias letivos. O que levam a um esgotamento e não participação e do sucesso de processos formativos oferecidos aos professores.

Desta feita, a formação continuada terá impacto direto na melhoria da qualidade do ensino só quando considerar os professores como profissionais e sujeitos de direitos trabalhistas como garantia de férias, tempo para descansos aspectos estes necessários para o bom desempenho de suas atividades no contexto escolar.

A participação em eventos de formação continuada foi um item inquerido. Constatamos que 11 professores disseram que costumam participar de tais eventos tanto realizado pela Escola quanto por outras agências formativas, enquanto 2 (dois) responderam que não participam e 3 (três) não responderam à questão.

Nesse quesito nos chama atenção quais motivos justificam a não participação de 2 (dois) professores em ações de formação e o silêncio de 3 (três) docentes. Como pode ser verificado quadro 17.

Quadro 17 – Participação em Eventos de Formação Continuada.

Participação em Eventos de Formação Continuada	Sim	Não	Não responderam
Professores	11	2	3

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Fica evidente nos dados apresentados que a maioria (11) dos professores da Escola Ruth Bezerra, opta pela participação em eventos de formação continuada, respostas estas que indicam que os professores estão em busca e têm interesse em continuar aprendendo com o objetivo de ressignificar suas práticas educativas, o que necessariamente tende a ter impacto significativo na aprendizagem dos alunos, desde que esse processo formativo traga contributos valiosos a eles.

Assim, compreendemos a formação continuada de professores como um instrumento significativo de qualificação do professor para o exercício do magistério, assim como a entendemos que promove o desenvolvimento profissional do professor e influencia sua prática pedagógica. Por isso, consideramos a formação continuada como uma dimensão necessária para o sucesso e qualidade da educação. A esse respeito Chimentão (2009) assevera que:

A formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola. (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Segundo Maciel e Shigunov Neto (2004), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Sabemos que há hoje uma exigência de que o professor seja um profissional qualificado e atualizado, no entanto, nem sempre os professores têm condições financeiras e algumas vezes o tempo é escasso para buscar por eventos formativos, sejam eles, por meio de palestras, cursos, seminários, rodas de conversa, oficinas, colóquios, simpósios ou mesmo formação continuada em nível de Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado), os quais muitas vezes são inalcançáveis e onerosos. Mas esse fato não pode ser impedimento para o professor se atualizar. É necessário que a escola busque estratégias como as parcerias e meios de proporcionar formação continuada para os docentes que desenvolvem atividades nela.

Gatti, Sá Barreto e André (2011) enfatizam que nos últimos anos, no Brasil, a esfera governamental em nível federal, por ter percebido “[...] grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre programas de formação para o magistério a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) e as demandas da Educação Básica”, vem direcionando um conjunto de ações, com a finalidade de promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos.

Asseguram Gatti, Sá Barreto e André (2011) que essas ações visam a fazer face à demanda pela formação inicial em nível Superior exigida pela Lei 9394/96 e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da Educação Básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais. Características formativas estas ainda não consumadas a todos os professores.

O MEC tem formulado políticas públicas de formação continuada para professores com o intuito de melhoria da qualidade do ensino, pois acredita que por meio dessas ações supre determinadas lacunas deixadas no processo da formação inicial dos professores. Gatti (2011) assevera que ultimamente,

No nível federal, o Ministério da Educação (MEC) assume postura incisiva de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, formulando uma política nacional de educação. Considerada como processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional, a política criada pelo MEC envolve as instituições públicas de educação superior (IPES) na formação em serviço dos professores da educação básica, como as secretarias estaduais e municipais de educação a que pertencem os docentes. Em regime de colaboração entre os entes federados, tal política propõe-se a contribuir para a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes. (GATTI, 2011, p. 52).

Com relação a esses aspectos da fala de Gatti (2011), ressaltamos a falta de informações concretas sobre os impactos destas políticas de formação continuada deslanchadas pelo MEC na prática pedagógica dos professores da Educação Básica. Não obstante a essas constatações, há iniciativas de várias Secretarias de Educação no país que estão adotando estas políticas como forma de promover a formação continuada dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

O perfil dos professores participantes desta pesquisa, caracterizado nesta seção, nos ajuda a compreender, em certa medida, quem são esses professores. Tal caracterização foi tomada como diagnose para o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra.

Ao analisar o perfil dos professores, fica bastante claro que as condições de trabalho e a situação social desses profissionais, elementos decisivos para se prover a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas para que se possa ter uma educação de qualidade.

4.3 NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O objeto da formação continuada de professores não é uma temática inovadora. No entanto, apresenta-se no contexto contemporâneo, importância relevante. Reconhecer a importância do processo formativo continuado dos professores provocou uma variedade e diversidade de iniciativas de propostas formativas em torno dela, tanto no campo público quanto no privado.

Contudo, no entendimento de Di Giorgi *et al* (2011, p. 38), “[...] de modo geral, tais iniciativas centram-se na oferta de cursos de curta duração, de caráter pontual e assistemático realizados na forma de treinamento, capacitação e reciclagem dos professores”, baseado num modelo clássico de formação definido no capítulo III, seção 3.2 desta tese. Na compreensão do autor, esse modelo clássico de formação vem sendo questionado sobre a sua efetiva contribuição para a melhoria da prática pedagógica dos professores.

Nesse contexto, as críticas realizadas por Candau (2011a) ao modelo clássico de formação, já apresentadas nos capítulos anteriores, em que pressupõe a separação entre teoria e prática, foram consideradas para uma nova compreensão da oferta desta formação.

Em contraponto a esse modelo formativo clássico, nos últimos tempos vem se construindo posicionamentos em torno de processos formativos baseado em reflexões, pesquisas que apontam um novo circuito para a formação de professores, os quais, Candau (2011a) sintetiza em três teses:

- A escola de Educação Básica a ser privilegiada como *lócus* de formação continuada de professores;
- Os saberes docentes como referência de todo processo de formação continuada de professores; e
- As diferentes etapas do desenvolvimento profissional a serem consideradas no processo de formação contínua.

É nesse quadro suscitado pelos debates e embates, travados em torno da formação continuada de professores que, a nosso ver, o discurso em defesa do investimento no diagnóstico e análise de necessidades formativas se fortalece e se justifica como campo teórico e prático, subjacentes ao qual se descortinam algumas expectativas.

Para Rodrigues (2006), essas expectativas estão em:

- A expectativa de que a análise de necessidade resulte numa maior implicação do professor em sua formação;
- A expectativa de que análise de necessidades contribua para uma maior adequação da formação à singularidade dos contextos escolares, tal como eles são percebidos pelos professores; e
- A expectativa de que a análise de necessidades possibilite um maior impacto da formação sobre a prática profissional docente.

Desse modo, consideramos ser o diagnóstico e a problematização das necessidades formativas dos professores uma categoria importante a ser discutida neste trabalho, pois considerá-las torna-se relevante para fomentação de qualquer política de formação continuada para os professores. A esse respeito Di Giorgi *et al* (2011) referem-se que a análise de necessidade formativa como tema teórico e ação formalmente conduzida surgiu apenas no final da década de 60, vindo a constituir desde, então,

Um recurso fundamental no campo da educação para auxiliar na estruturação e organização de processos de formação contínua de professores que respondessem com mais eficácia às exigências sociais a fim de delimitar procedimentos mais adequados para a formação de professores. (DI GIORGI *et al*, 2011, p. 45).

Considerando essa argumentação de Di Giorgi *et al* (2011), podemos ponderar que o diagnóstico e a problematização das necessidades formativas dos professores no processo formativo são uma medida necessária para planejar, organizar e desenvolver a proposta de formação continuada como forma de dá respostas mais condizentes com as questões sociais vivenciadas pelos professores, bem como saber quais os procedimentos mais viáveis para satisfazer tais necessidades.

A este mesmo propósito Rodrigues e Esteves (1993) declaram que as ações de formação precisam estar sustentadas nas necessidades formativas dos professores a partir de seu local de trabalho, pois a eficácia dessas ações tem uma relação intrínseca e singular com a análise de necessidades.

Destacam as autoras portuguesas que os processos formativos à luz das necessidades formativas tanto pessoais como sociais podem superar a dicotomia teoria e prática e a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e evitar o caráter pontual e assistemático das ações que ocorrem na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”. Percebemos, assim, que a análise das necessidades de formação dos professores faz-se indispensável, uma vez que possibilita atender às expectativas dos docentes, pautadas

em suas vivências no cotidiano de sala de aula e de escola, onde desenvolvem a sua prática profissional.

Tendo como um dos princípios de que a formação contínua deva ser permanente, pessoal e profissional, a análise de necessidades de formação em que esta pesquisa se estabelece fixa-se na perspectiva de formação apontada por Rodrigues e Esteves (1993). Assim, a formação contínua de professores desenvolvida na Escola Ruth de Almeida Bezerra se organizou a partir das preocupações, das dificuldades e dos interesses que os professores apresentavam e das possibilidades formativas em uma tentativa de problematização das necessidades formativas detectadas, tendo em vista a melhoria de suas práticas.

Ao se discutir sobre o processo de formação continuada de professores na Escola Ruth de Almeida Bezerra, foi possível trabalhar algumas das necessidades de formação deles. O atendimento a essas necessidades e a diferença para o sucesso desse processo formativo. Como aludido pelos professores por ocasião das entrevistas.

Como já dito, a FCP não pode prescindir de seu projeto pedagógico, assim como não podemos desenvolvê-lo sem identificar e problematizar as necessidades de formação dos professores, haja vista que são elas a base de estruturação dos conteúdos formativos, porque quem mais conhece os problemas da sala de aula, da escola, dos alunos são os próprios professores. Então, por que não considerar as suas preocupações, seus interesses, seus apelos, suas dificuldades e seus interesses no processo formativo? Por que desprezar esses gritos latentes dos professores nos processos formativos?

Quando os formadores foram indagados sobre a importância de um processo formativo que considere as necessidades formativas dos professores, obtivemos como respostas as seguintes prospecções:

[...] Dessa maneira, os indivíduos têm maior probabilidade de se identificar com a abordagem, o que deve provocar maior interesse, fazendo com que a formação seja mais proveitosa. (FORMADOR MALHAÇÃO).

[...] Em torno deste modelo que vivenciamos é o caminho a ser reconhecido não só ao aperfeiçoamento do exercício da profissão, mas a melhoria da prática em sala de aula, a troca de experiências e o trabalho em equipe, este último é um ponto tão difícil de atingir sua essência dentro da unidade escolar. (FORMADORA AMOROSA).

[...] Pois age diretamente, focando nas dificuldades apresentadas, direcionando todo o planejamento de formação em busca de sanar as dificuldades e necessidades da escola. (FORMADORA SERENA).

[...] Acredito que a formação em serviço seja sinônimo de práticas formativas reais e significativas, desde que essa formação seja pautada nas configurações da própria escola, ou seja, que todos os elementos culturais

que registram a identidade dos alunos sejam rigorosamente identificados e respeitados para que ocorra verdadeiramente a aprendizagem significativa. Nesse sentido, se vê a vantagem da formação em serviço de possibilitar uma formação de professor investigativo, para que seja um docente capaz de conhecer as peculiaridades da cultura que se apresenta, para que reconheça a importância dessa cultura no processo de ensino-aprendizagem e para que o docente seja um sujeito consciente de que a educação não pode ser um conjunto de ações padronizadas que inferioriza determinada cultura e sujeito. (FORMADORA ESPECIAL).

[...] A partir do momento que se promove oportunidades, também se estimula a criação de novos projetos e a construção de novos olhares teóricos e práticos e isso gera estratégias e ferramentas a serem utilizadas das mais diversificadas formas, mormente no processo educacional, e em vários segmentos processuais. Incluir-se-ia o valor promocional aos sujeitos responsáveis pela transformação, no sentido de fortalecimento de autoestima e de aceitação do projeto. Portanto, as perspectivas são de êxito. (FORMADOR ÉTICO).

[...] A escola só melhora a partir da concepção que o professor possui educação, de mundo, e o curso na escola, é primordial, eficaz e eficiente, desde que exista boa vontade e o querer dos envolvidos no processo educativo. (PROFESSORA ENTUSIASTA).

[...] No momento em que o professor(a) observa que aquela formação está atendendo as suas necessidades, apresentarão com certeza, resultados positivos para o ensino e toda a sua estrutura, pois contribuindo com o docente em suas lacunas, em suas dúvidas e dificuldades, possibilitará mudanças em sua prática pedagógica, conseqüentemente haverá mudanças em seu espaço de trabalho. Por fim, acredito que as formações precisam ir além das necessidades formativas. (PROFESSOR DINÂMICO).

A partir do depoimento dos formadores, notamos o quanto destacam a importância do levantamento e da problematização das necessidades formativas para o ‘deslanchar’ da FCP, contudo, como diz um Formador (Dinâmico) “[...] as formações precisam ir além das necessidades formativas”, o que revela o caráter específico dela: elemento de partida. Destacam também que o atendimento a elas é uma forma de provocar “maior interesse” nos professores como forma de motivá-los a participar da FCP, de estabelecer vínculos reais com a *práxis* bem como problematizar as experiências que possuem.

Ao que tudo indica “[...] as práticas formativas e significativas”, requeridas pela Formadora Especial só são possíveis a partir do levantamento e da problematização das necessidades formativas em contexto escolar. Contudo, essa intenção não se basta por si só. Lembra-nos a Formadora Entusiasta de que os professores precisam ter responsabilidade no processo formativo quando afirma que cabe a eles “[...] boa vontade de querer envolver-se no processo formativo”. Neste sentido, todo e qualquer processo formativo é também auto formação.

Percebemos, desse modo, que o estudo sobre as necessidades formativas constitui um caminho importante e necessário sobre a formação inicial e contínua de professores, mas que ainda são pouco exploradas no Brasil de forma sistemática no sistema educacional (PIMENTA, 2007). Assim, tal estudo “[...] não se trata de uma novidade nem na prática educativa, nem na literatura especializada” (PIMENTA, 2007, p. 62).

Pimenta (2007, p. 90), ao conceituar necessidades formativas, as entende, como “[...] as preocupações; as dificuldades; as carências; os problemas; os anseios; as expectativas sentidas pelos professores e expressas por eles no contexto de formação”. Para Pimenta (2007, p. 62), a necessidade “[...] tem existência no sujeito que a sente e é fonte de motivação para desenvolver determinados tipos de atividades”.

Na compreensão de Rodrigues e Esteves (1993), o termo necessidade apresenta várias denominações, o que significa um termo ambíguo que pode abrigar divergentes fenômenos, tais como: um desejo, um interesse, uma vontade, a precisão de alguma coisa, uma exigência que direciona para algo que falta.

Em nosso entendimento, o conceito de necessidades formativas é visto como algo importante no que se refere à subjetividade da FCP. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993) evidenciam que a necessidade é um elemento que integra o sujeito, tem suas características próprias, não tendo existência senão neste que a sente, portanto, individual. As autoras, ao fazerem referência aos estudos de Mckillip (1987 *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993), enfatizam que as necessidades formativas podem ser caracterizadas como um juízo de valor que estão imbrincadas a uma base ou a um problema que necessita de uma solução.

Contudo, destaca Pimenta (2007) que as necessidades formativas não têm uma marca subjetiva e individual, tão somente pois é fruto da história de vida de cada professor em interação com a sociedade, portanto, traz também uma marca coletiva, isto é,

Na atuação prática, vemos que as necessidades podem também expressar uma aparente coletividade, o que possibilita organizar ações de formação contínua dos professores face às novas demandas. As necessidades docentes têm maior parte de sua origem na prática, portanto, faz-se necessário pesquisar a atuação do professor, seu cotidiano na sala de aula e na escola enquanto profissional e pessoa que ele é. (PIMENTA, 2007, p. 63).

Entendemos o conceito de necessidades formativas a partir da ideia de Garcia (1992, p. 66) que as define como “[...] o conjunto de desejos, expectativas, problemas, carências e deficiências encontradas na ação de desenvolver a prática educativa”.

Consideramos oportuno trazer a esta discussão acerca de necessidades formativas fruto do pessoal e a coletividade como categoria de análise a teoria da atividade de Leontiev que é

considerada um desdobramento do esforço para construção de uma psicologia sócio-histórico-cultural, fundamentada na filosofia marxista. De acordo com Franco (2009):

Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Preocupou-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. (FRANCO, 2009, p. 49).

Nas interpretações de Franco (2009, p. 51),

Leontiev criticou as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia, defendendo a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, a partir daí a teoria marxista do desenvolvimento social tornou-se indispensável.

Para Franco (2009, p. 50, grifos da autora) “[...] os componentes estruturais da atividade, segundo Leontiev (1978), são necessidade, motivo, operação, ação, condições, objeto e motivo”. Assevera ainda que “[...] a fim de compreendermos melhor as ações de formação continuada vivenciadas pelos professores, segundo a perspectiva teórico-metodológica da atividade, são necessários entender alguns de seus conceitos chave” (2009, p.50), como os já destacados pela autora.

Para Franco (2009, p. 50), “[...] uma necessidade é um requisito para qualquer atividade. Todavia ela não consegue se realizar, senão, no objeto da ação. Ao dizer que a necessidade foi satisfeita, dizemos que foi objetivada nele, no objeto”. Leontiev (1978) citado por Franco (2009) assim se referiu à necessidade, enfatizando que:

A primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objeto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 1978, p.107-108 *apud* FRANCO, 2009, p. 50).

Para Franco (2009, p. 50), baseado no pensamento de Leontiev (1978), ressalta que:

quando o sujeito consegue articular uma necessidade a um objeto, ele o faz por meio do motivo, que o impele buscar a satisfação daquela necessidade. Vemos, desse modo, uma estreita relação entre necessidade, motivo, objeto e condições, presentes na estrutura da atividade (formação).

Nesse sentido, de acordo com Franco (2009, p. 50) o motivo surge como um mecanismo que serve como trampolim da forma como os sujeitos se comportam nas suas ações cotidianas. Este mesmo motivo tem estrita relação com as necessidades que o sujeito quer alcançar. Segundo a autora, para que o sujeito satisfaça essas necessidades são necessárias condições caso contrário dificilmente serão alcançadas. Na compreensão de Franco (2009):

Quando o motivo é impulsionado por uma necessidade, e esta consegue ser objetivada no objeto, dizemos que tal relação é capaz de conferir significado à ação e ter um sentido para quem a realiza. Por conseguinte, a formação continuada por si só não confere significado ao motivo, mas sim, o motivo que se exprime nos fins, ou seja, é o sentido que se exprime nas significações e não a significação no sentido. (FRANCO, 2009, p. 51).

Embora sentido e significado sejam conceitos diferentes, existe uma interface entre ambos na estrutura da atividade. Por isso, Leontiev (1978 *apud* FRANCO, 2009, p. 51) pondera que “nem toda ação é uma atividade para o sujeito que a realiza. Nesse sentido, podemos inferir que uma determinada atividade só pode ser constituída, quando o motivo que conduz o indivíduo a agir, diz respeito ao conteúdo da ação”.

O foco central, a partir da Teoria da Atividade, é o de discutir o processo de formação continuada do professor como uma atividade e, assim, analisar se há relação entre significação social e sentido pessoal nesse processo: em outros termos, apreender até que ponto esse processo tem contribuído para uma formação humanizadora da consciência e/ou para uma formação alienante. (FRANCO, 2009, p. 52).

Franco (2009, p.53) refere-se à docência como mecanismo objetual em que professor está agregado, mediado pelas conexões sociais

e é da docência, de sua atividade que advém necessidades formativas que, por sua vez, o impele buscar meios para essa satisfação, é o motivo real que impulsiona a atividade. Nesse sentido, é que se afirma que consciência e prática social são indissociáveis. Estudar os sujeitos, “o que precisam”, “o que necessitam” nesse processo de formação continuada, requer estudar as relações que estes estabelecem por meio de suas atividades, em suas condições concretas, seus motivos e sentimentos (FRANCO, 2009, p.53).

Para Franco (2009), o significado social está interconectado ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos, ou seja, àquilo que já está posto no mundo socialmente criado pela humanidade e assenhorar-se ou contrapor-se, dessas acepções sociais, necessita do sentido pessoal que isto tem para o sujeito, se isto tem relação com sua atividade, com seu trabalho.

Assim, ressaltamos a necessidade de olhar “[...] as pessoas em atividades específicas considerando o movimento de significações (re)produzidas, transformadas e apropriadas em contextos sociais específicos” (ZANELLA, 2004, p. 133), o que denota a relevância do contexto escolar onde o professor exerce a docência, mediatizada pelos demais colegas de profissão, alunos, gestores, funcionários, comunidade local e toda a relação de poder que permeia este ambiente de trabalho.

No campo da formação continuada de professores, Franco (2009) ressalta a importância da suplantação do distanciamento entre significado social e sentido pessoal. Acredita ser importante superar a resistência da participação dos professores nos processos de formação continuada, mas para que isso ocorra é necessário dar condições para fortalecer esse processo de participação, onde seja possível,

a construção de trabalhos que não somente envolvam os professores nas práticas formativas, mas que também, viabilizem a organização de coletivos que assumam suas necessidades e as transformem em atividades formativas, potencializadoras do desenvolvimento profissional docente. (FRANCO, 2009, p. 55).

Nesta pesquisa, para o levantamento e problematização das necessidades formativas dos professores em formação, aplicamos um questionário com questões abertas para que pudessemos obter subsídios para estruturar o Projeto de Formação. Uma das primeiras questões perguntadas aos professores foi saber quais dificuldades enfrentam na prática pedagógica. A partir dos depoimentos foi possível constatar dois tipos de dificuldades:

- 1 Uma relativa ao processo de ensino e de aprendizagem, vivido em sala de aula: trabalhar com alunos com deficiência na escola; motivação dos alunos; uso de recursos didáticos; controle disciplinar; avaliação dos alunos; preparação científica; planejamento das aulas, entre outras dificuldades.

Quadro 18 – Dificuldades vivenciadas no processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula.

Dificuldades na prática educativa	Professor
Alunos com deficiência	14
Motivação dos alunos	13
Uso de recursos didáticos	09
Controle disciplinar	05
Avaliação dos alunos	03
Preparação científica	02
Planejamento das aulas	01

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Para eles, essas dificuldades, muitas vezes, contribuem para a baixa produtividade do processo ensino aprendizagem nas salas de aula e na própria Escola, pois são questões que vêm se repetindo constante nas suas atividades docentes anos após anos. Destacamos que essas dificuldades são mais de ordem pedagógica do que científica, revelando que o conhecimento pedagógico precisa, ainda, de um melhor preparo se cotejado com conhecimento da área científica que atuam.

Os dados revelam duas dificuldades com grau elevado que afeta diretamente a prática educativa do professor: trabalhar com alunos com deficiência e, a outra, relacionada à motivação dos alunos dos alunos para a aprendizagem. Analisamos, nesse sentido, é que uma das necessidades prementes do professor é saber como lidar com os alunos com deficiência e com os alunos com baixa autoestima. Isso mostra que os professores não se sentem preparados em lidar com essas questões, causando, assim, frustrações no seu fazer pedagógico, provocando, dessa forma, uma insegurança com relação a essas questões. Os dados são mais reveladores porque mostram que o atendimento as crianças com deficiência no ambiente

escolar não estão sendo atendidas de forma plena no que preconiza os aspectos legais sobre o processo de inclusão desses alunos na Escola, uma vez que nem o professor está sendo formado para tal realidade.

Sobre esse discurso, Beyer (2003, p.1-2) analisa que os professores na maior parte das vezes julgam-se: “[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriadas de trabalho”. No Estado do Amapá esta realidade, ainda é muito contundente.

Conforme explicitado no documento, intitulado *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*, da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, Aranha (2004) escreve sobre o esforço do estado brasileiro em minimizar esta crítica, como podemos observar pela empiria e dados desta pesquisa.

O Brasil tem definido políticas públicas e criado instrumentos legais que garantem tais direitos. A transformação dos sistemas educacionais tem se efetivado para garantir o acesso universal escolaridade básica e a satisfação das necessidades de aprendizagem para todos os cidadãos. (ARANHA, 2004, p.13).

Como podemos observar, que já há em passos já mais aligeirados de aspectos legais brasileiros que possibilitam e vem assegurando o preceito de uma educação para todos e acesso aos serviços, isto é fato. No entanto, ainda falta um compromisso, na prática cotidiana em relação aos órgãos responsáveis pela educação. No sentido de ações que transformem em realidade o caráter inclusivo da educação que estão preconizados nos textos legais brasileiros.

Conforme enfatizam Vitaliano e Manzini (2003 *apud* LOPES; MARQUEZINE, 2012):

[...] é necessário que os professores tenham acesso a conhecimentos sobre os mecanismos que lhes possibilitem cobrar o cumprimento das determinações contidas nos documentos oficiais, em particular, as relacionadas aos recursos a serem disponibilizados nas escolas, com vistas a melhorar as suas condições de trabalho. (VITALIANO; MANZINI, 2003 *apud* LOPES; MARQUEZINE, 2012, p.86)

- 2 Dificuldades vividas na organização do trabalho pedagógico como um todo: precárias condições estruturais de trabalho; fragilidade do trabalho em equipe; descontinuidades das ações de formação continuada; burocracia; ausência de autonomia na gestão do Projeto na Escola, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 19 – Dificuldade e problemas enfrentados no cotidiano escolar.

Dificuldades e problemas	Prof essor
Condições estruturais de trabalho	16
Formação continuada	16

Autonomia na gestão do projeto	12
Burocracia	10
Trabalho em equipe	6

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Mediante as constatações no Quadro 19 referentes às dificuldades e problemas enfrentados pelos professores no cotidiano escolar, que uma das questões necessárias ao bom andamento das atividades formativas no ambiente escolar perpassa pelas condições de trabalho no que se refere às condições estruturais e materiais, assim como, pela colaboração estabelecida entre pares. Os dois quadros (18 e 19) revelam os obstáculos que impedem os professores em formação de atuarem com mais qualidade na Escola.

Com base nos dados apresentados no Quadro 19, o elemento condições estruturais de trabalho aparece em evidência, uma vez que a totalidade dos professores indica quais são as dificuldades e problemas enfrentados por eles no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreendemos para que o professor possa desenvolver sua prática pedagógica com qualidade na escola, é evidente que precisa ter uma formação adequada e que lhe seja dado condições de trabalho para tal. Isso perpassa por uma infraestrutura de apoio e autonomia didático-científica.

Com relação à essa questão Gatti, Barreto, André (2011) asseveram que as condições de trabalho docente têm sido difundidas em larga literatura diferentes estudos, mostrando a precarização do trabalho docente, o que tem fomentado esforços para o enfrentamento dessa situação. Esses esforços, segundo as autoras, têm sido explicitados em políticas educacionais, implantadas no Brasil, nos últimos anos. Ainda a respeito da precarização das condições do trabalho docente, Lüdke e Boing (2004) enfatizam que essa questão é uma forma de evidenciar o processo de desvalorização política o que, na concepção dos autores, acarreta consequências para uma desvalorização social quanto as formas de como o docente se estrutura como profissional em contexto de trabalho.

É possível identificarmos que as condições de trabalho somadas à desvalorização profissional e social intensificam a crise de identidade profissional vivenciada durante o exercício da profissão. Esse agravante, por certo, desencadeia um sentimento de insegurança do docente para defender seu papel e sua função como professor.

Isto fica evidente, nos aspectos apontados pelos professores desta pesquisa, que há uma descaracterização da identidade profissional deles, devido a não compreensão destes em relação ao seu papel na educação e especificamente em relação às demandas atendidas. Além disso, a política de valorização do docente de educação do Estado do Amapá é frágil no que diz respeito a remuneração do piso salarial obrigatório; acesso, progressão e promoção na

carreira docente; tempos, espaço e funções de trabalho ampliados e diversificados, uma vez que a despeito de alguns professores terem formação, eles acabam não permanecendo na função, em razão das más condições de trabalho e pela desvalorização social da profissão docente.

Foi pedido aos professores que indicassem as necessidades formativas que gostariam que fossem trabalhadas no projeto de FCP. Os conteúdos sugeridos pelos professores foram os mais diversos possíveis e os mais referidos foram: motivação dos alunos; inclusão de alunos com deficiência; planejamento de ensino; projetos pedagógicos; temas sociais, tais como: drogas, orientação sexual, indisciplina, violência. Enfatizaram, também, que a formação deveria se centrar na resolução de problemas, avaliação de alunos e informações em áreas lacunares, entre outros temas.

Quadro 20 – Levantamento das necessidades formativas.

Temas sugeridos	Professor
Motivação dos alunos	11
Inclusão de alunos com deficiência	11
Planejamento de Ensino, projetos pedagógicos	10
Temas sociais: orientação sexual, violência, indisciplina	09
Centrar na resolução de problemas	07
Avaliação dos alunos	03
Obter informações em áreas lacunares	01

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Podemos afirmar que são muitos os problemas sociais que afetam a escola hoje tais como: o tráfico, o *bullying*, a cultura da sociedade, as classes sociais diferenciadas, as escolas em periferias, as escolas para ricos, a inclusão. Esses aspectos fazem com que a sociedade coloque essas responsabilidades a cargo da escola e do professor, para que estes busquem conhecimentos para tratar dessas questões para além dos conteúdos curriculares, como uma forma de suplantar esses problemas. Muitos acreditam que a escola é o lugar para tratar sobre essas questões e nesse sentido o professor é colocado à prova de seu conhecimento e comportamento.

Percebemos assim, que são tantas as demandas exigidas pela sociedade e colocadas aos professores e à escola, hoje, que ela sozinha não dará conta de superar tais problemas deles. Muitos giram em torno das questões sociais dos alunos. Aspectos estes comprovados nos dados da pesquisa quando os professores destacam como necessidades do processo formativo temas sociais, como: orientação sexual, violência, drogas que, a nosso ver, transcendem as atividades dos professores e de seu fazer pedagógico, contudo os professores pesquisados acreditam que tratar dessas questões sociais faz parte de suas atividades cotidianas,

umentando bastante às inúmeras atividades de seu fazer pedagógico como relatam nas entrevistas.

Franco (2009, p.120) enfatiza que:

A formação continuada dos professores pode contribuir com o processo de apropriação das práticas sócio-históricas da humanidade e do exercício da docência, acumuladas ao longo do tempo. Podendo, ao mesmo tempo, se constituir num esforço para a transformação e construção de novas alternativas para a prática educativa, que possam atender às necessidades do contexto sócio-histórico e do processo ensino-aprendizagem, que bem sabemos, não permanece o mesmo nos diferentes tempos e contextos.

Em nossa compreensão, o professor é o elemento mais importante para que a qualidade do ensino seja cumprida e aperfeiçoada diariamente. Sua participação no dia a dia da escola, além da sala de aula, é primordial para seu crescimento pessoal e profissional e organizacional da Escola Ruth de Almeida Bezerra. Muitas vezes, o professor não consegue se dedicar a melhoria do seu trabalho como gostaria em virtude da pressão diária das atividades lá desenvolvidas.

Nessas análises, sobre as necessidades destacadas pelos professores, percebemos que estas não são uma necessidade somente dos professores, e sim necessidades da escola como um todo, pois de alguma forma toda a comunidade escolar é atingida por esses problemas de uma forma ou de outra. Assim, entendemos que essas necessidades não são apenas necessidades pessoais, mas também sociais e coletivas, e compreendê-las só a partir de particularidades não chegaremos a denominador nenhum, mas se compreendê-las e entendê-las na totalidade poderemos ter uma clareza maior dessas mesmas necessidades e do coletivo da Escola como um todo.

Segundo Pacheco e Flores (1999), há três tipos de necessidades que a formação contínua deve atender: as necessidades pessoais; as profissionais e as organizacionais. A primeira vai ao encontro da necessidade pessoal de desenvolvimento pessoal e profissional e da aquisição de novos conhecimentos que elevem o grau de competência e de sabedoria. A segunda visa atender as demandas profissionais, individuais ou de grupos, enquanto a terceira se orienta para as demandas institucionais e para além do contexto escolar, focando nas demandas da sociedade em geral, bem como em atualizar conhecimentos não desenvolvidos na formação inicial. Logo,

Se a fonte inspiradora dos conteúdos e estratégias da formação são os interesses laborais ou pessoais, ou a mera asserção profissional, pode ocorrer mais um desenvolvimento corporativo do que um desenvolvimento profissional, pois não resultam de uma formação relevante para o desenvolvimento das crianças e das suas comunidades. Isso significa que o desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento

centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002b, p.11).

Faz-se oportuno compreender que a formação contínua de professores centrada na escola não pode ser compreendida como uma formação encerrada nos professores e não pode atender valores exclusivos de grupo ou defender interesses corporativos. Nessa perspectiva é importante defender a necessidade de se cuidar para inter-relacionar o desenvolvimento profissional dos professores com o desenvolvimento das crianças, assim como, articulando o desenvolvimento organizacional com o desenvolvimento profissional.

Na continuidade da pesquisa de campo, foi solicitado aos professores listar questões que consideram problemas na sua prática pedagógica, expressas no Quadro 21:

Quadro 21 – Problemas na prática educativa.

Situações	É um problema
Utilizar o computador e a internet nas aulas	13
Lidar com alunos deficientes	12
Lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem	12
Manter a disciplina entre os alunos	09
As características sociais dos alunos	09
A relação com a família ou com os pais dos alunos	08
Avaliar	06
Organizar o trabalho em sala de aula	05
O domínio de novos conhecimentos	02
O trabalho com os colegas	02
A relação com os gestores (direção, coordenação e supervisão)	01

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Mais uma vez, identificamos que os principais problemas vivenciados pelos professores na Escola Ruth de Almeida Bezerra, dizem respeito às questões pedagógicas, seguidas das questões sócio profissionais e, minoritariamente, das científicas. Mas, uma categoria que merece destaque em nossas análises está em relação às dificuldades e necessidades que os professores têm em desenvolver um trabalho com os alunos com deficiência, visto que, em nosso entendimento e análise, percebemos que os professores não estão qualificados para lidar com esse tipo de aluno e isso acarreta na Escola um processo educacional excludente com relação a esses alunos, tendo em vista que os professores sentem dificuldades e lidar com essa realidade, o que faz necessariamente com que o Projeto de Formação Continuada passa-se a dar uma atenção maior a essa questão levantada pelos professores. Um número expressivo de professores, clama para que esta questão seja um conteúdo a ser tratado no Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra.

Vale sinalizar que os cursos de formação inicial pouco preparam os professores para lidar com problemas, como: violência, indisciplina e dificuldades de aprendizagem, inclusão escolar, como destacaram os professores em formação. Os professores referiram-se que, muitas vezes, aprendem a lidar com essas situações na prática cotidiana. E, nesse caso, os professores sentem necessidades de minimizar esses problemas que afetam diretamente a prática educativa que, conseqüentemente, vão interferir na aprendizagem dos alunos.

Na lista dos grandes desafios a serem encarados, hoje, dentro da Escola Ruth de Almeida Bezerra, constam, também, a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, os problemas psicológicos e comportamentais. Mesmo com a participação de professores em eventos formativos, oferecidos tanto pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá, quanto pela Secretaria Municipal de Macapá, e os que são oferecidos em faculdades e universidades, os docentes ainda não se sentem preparados para enfrentar a diversidade estudantil e os problemas pedagógicos e sociais que se refletem na sala de aula.

Mesmo com formação Superior e experiência profissional a longa data, eles enfrentam problemas em sala de aula com os quais não sabem lidar. Problemas estes trazidos pelos alunos e que de alguma forma refletem na sala de aula e na aprendizagem. A falta de preparo para lidar com situações adversas na sala de aula é bastante comum entre os professores do Ensino Fundamental na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Lidar com as características sociais dos alunos, entender e educar esse grupo plural na Escola Ruth de Almeida Bezerra pelo professor é um grande desafio. Soma-se a isso o domínio de novos conhecimentos, a informática, as novas tecnologias que também causam muita insegurança para os professores.

As necessidades formativas estão diretamente ligadas aos problemas pessoais e profissionais que os professores vivenciam, portanto, estão diretamente ligadas com quem as define e com quem as sente. Desse modo, não é possível desenvolver o pensamento de necessidades absolutas, uma vez que estas devem estar sempre relacionadas às expectativas dos indivíduos e aos contextos em que ocorrem, tendo em vista que são conseqüências de valores, pressupostos, crenças e situações experimentadas – no caso da formação contínua (PIMENTA, 2007). Vale destacar que:

Um outro fator relevante para compreensão do conceito de necessidades é que geralmente, estão vinculadas aos interesses pessoais ou profissionais e, portanto, estão diretamente ligadas às concepções e às solicitações sociais, culturais e profissionais do campo de atuação no qual se constituem. (PIMENTA, 2007, p. 64).

Assim, podemos inferir que focar a formação contínua somente no professor e na sua necessidade, impede a construção de propostas mais globais e de interesse geral no meio educacional, consideradas tão importantes quanto as questões pessoais do professor.

Para os respectivos professores em formação, os estímulos mais eficazes que contribuem para o êxito da formação continuada são: promoção na carreira docente e de administração; melhoria salarial; uso do tempo de trabalho para a formação; obtenção de diplomas e certificações formais e tempo formativo.

Quadro 22 – Estímulos mais eficazes que contribuem para o êxito da formação continuada centrada na escola.

Estímulos	Professor
Promoção na carreira docente	12
Melhoria salarial	07
Uso do tempo de trabalho para a formação	04
Diplomas e certificados formais	02
Tempo formativo	02

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Vale salientar que aparece um número muito representativo em relação à motivação que é a promoção para carreira docente. Esse dado merece atenção, uma vez que se trata de remuneração e progresso na carreira, condicionados em tempo de serviço. Isto é, foi identificado que 12 professores atribuem a motivação para participar de processo formativos, tendo em vista algum ganho financeiro na carreira, pois, a titularidade é motivo para o realimento de uma gratificação especial em seus vencimentos. Nada mais justo, à medida em que o professor for se qualificando. A esse respeito Moura (2013) destaca:

No que concerne aos aspectos econômicos e sociais, o baixo salário é uma das maiores fontes de descontentamento da categoria docente. Além da questão econômica, os baixos salários revelam um ponto significativo na relação atual entre professor e sociedade, em que aquele é visto como um profissional fracassado que não optou por uma carreira de sucesso financeiro e com maior status. (MOURA, 2013, p.64).

Em uma pesquisa realizada no Brasil e financiada pela UNESCO, batizada como Professores do Brasil: impasses e desafios, prospecta em seus resultados que:

Salários pouco atraentes e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem nas escolhas profissionais e na representação e valorização social da profissão de professor. (UNESCO, 2009, p. 256).

O que pretendemos enfatizar nesse item é que:

O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Nesse sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da

remuneração estão fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade. (ALVES; PINTO, 2011, p. 610).

Moura (2013, p. 65) destaca que “[...] os professores de educação básica têm o menor salário dentre os profissionais com formação superior e para os salários dos professores aproximarem-se aos de outros profissionais com nível de formação equivalente seria necessário dobrar o salário médio dos docentes da rede pública”.

Observamos, nesse sentido, que existem alguns estímulos ou motivos que fazem com que os professores busquem participar de atividades de formação continuada as quais estão baseadas em suas necessidades e interesses pessoais e profissionais (melhoria salarial, promoção na carreira, tempo de trabalho para a formação, certificação formal, tempo formativo). Isto mostra que a atividade formativa para os professores participantes desta pesquisa tem objeto de interesses que vai desde as necessidades particulares, assim como, as coletivas, mesmo sendo frustrados nas consequências e impactos dela para a progressão na carreira docente.

A esse aspecto Franco (2009) assim destaca:

Associados a este estranhamento, à frustração de ter que “ir” em troca de um incentivo, existe a perda de sentido de tal formação continuada, pois não percebe no objeto da ação, uma relação com a necessidade, assim, esta, não se objetiva no objeto. Ocorre nesse caso, a cisão entre significado social e sentido pessoal. Não há a satisfação da necessidade formativa. O professor se sente aviltado em seu papel, em sua função educativa. (FRANCO, 2009, p. 128).

Para Leontiev (1978, p. 6 *apud* FRANCO, 2009, p. 121), a atividade “[...] é um processo que é iniciado e dirigido por um motivo – aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada [...]” e esta só se constitui como tal, quando a necessidade se encontra no objeto, tornando-se seu motivo real.

Isto significa, de acordo com Franco (2009), que a atividade tem um motivo que a impulsiona e este motivo tem origem na necessidade do sujeito, mas este só encontra a satisfação no objeto, quando se objetiva nele, ou seja, quando o conteúdo da ação corresponde à sua necessidade, torna-se assim o seu motivo. Nesse sentido, Franco (2009) esclarece que:

As ações e operações o ajudarão na satisfação dessa necessidade. As ações são compreendidas como o objetivo do objeto e apresentam o aspecto intencional, o que se pretende fazer para atingir o objetivo, a fim de satisfazer determinada necessidade [...] as ações dependerão das condições concretas de vida do indivíduo, e são engendradas historicamente. (FRANCO, 2009, p. 121).

Posteriormente, no questionário foi solicitado aos professores que indicassem o modo como gostariam que o Projeto FCP fosse organizado e desenvolvido na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Os professores responderam que deveria se desenvolver de diversas formas.

Como destacado no Quadro 23, é relevante observar a variedade da natureza dos eventos formativos.

Quadro 23 – Sugestão de eventos para a formação continuada na escola.

Organização e execução da formação	Professor
Atividades Físicas, dinâmica, motivadoras e atrativas	11
Por área de conhecimento	09
Rodas de conversa	09
Planejamento de trabalho de forma interdisciplinar	09
Reuniões pedagógicas	07
Oficinas	07
Mesa redonda	05
Cursos	04
Palestras	02

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Observamos, nas respostas dos professores, a multiplicidade de sugestões de eventos formativos que gostariam que fossem desenvolvidos no Projeto de Formação Continuada. Isto, em nossas análises, mostra a compreensão que os professores formadores têm em relação à diversidade e a possibilidade de se desenvolver um processo formativo que não se esgota só por meio de cursos aos moldes de um modelo de formação clássica, caracterizado por um ensino diretivo regido pela lógica da racionalidade técnica, pela transferência de conhecimentos sem a preocupação com a experiência e os saberes construídos pelos professores e suas principais necessidades de formação onde o professor tem papel de um ser passivo.

Para Reis e Affonso (2007), a formação continuada tem sido constituída primordialmente por eventos restritos, esporádicos e de curta duração, sendo desvinculados da prática e das necessidades de formação dos professores.

Em nossa compreensão, esta diversidade de eventos formativos pedidos pelos professores em formação, traduzem a perspectiva de um processo formativo alternado metodologicamente, comprometido em proporcionar ao professor uma formação que promova a reflexão sobre sua prática, a resolução dos problemas a partir de realidade que trabalham e o desenvolvido com base em processos colaborativos, os quais consideram um grande potencial para transformar o processo de ensino em uma prática significativa e contextualizada.

No que se refere aos recursos didáticos que gostariam de usar com mais frequência na FCP, as respostas foram variadas, sendo que os recursos mais destacados pelos professores foram: data show, acesso à internet, notebook, vídeos e filmes. No Quadro 24, apresentamos os recursos destacados pelos professores prioritariamente.

Quadro 24 – Recursos didáticos que gostariam de usar com mais frequência na prática educativa.

Recursos didáticos que gostariam de trabalhar com mais frequência	Professor
Data Show	07
Acesso internet	06
Notebook	04
Vídeos	04
Filmes	02
Livros Didáticos	02
Documentários	01
Lousa digital	01
Pesquisa Científica	01
Ateliê	01
Material Básico	01
Aparelho de som	01
Esqueleto Humano	01
Sistema Muscular	01
Laboratório de Ciências	01
TV e DVD	01
Mapas Interativos	01
Jogos	01

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

A partir das análises no que toca aos recursos que os professores gostariam de utilizar com mais frequência em suas aulas, eles indicam com maior probabilidade os recursos ligados às novas tecnologias. Sabemos que os recursos didáticos utilizados por professores no desenvolvimento de suas atividades, de acordo com Silva (2017, p. 21): “[...] é uma etapa de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que recursos adequados podem representar instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária não só dos educadores, mas também dos educandos”.

Os conteúdos que os professores gostariam que fossem contemplados no Projeto de Formação estão voltados, em sua maioria, a temas sociais, o que nos surpreendeu, tais como: drogas; violência; família e escola; indisciplina; educação sexual; motivações dos alunos e professores; articulação de conteúdos científicos com conteúdo didáticos; *bullying*; incentivo à leitura e a escrita; temas sociais e políticos; alfabetização geográfica; análise; reflexão crítica; formação continuada; saúde do professor na escola; educação ambiental; afro-brasileira; mídias na educação; dinâmicas; jogos; brincadeiras e esportes para alunos especiais; alunos com necessidades especiais; gênero e diversidade; educação especial e tecnologia.

Quadro 25 – Conteúdo que gostariam de ver contemplados no projeto de Formação.

Temas que devem ser contemplados	Professor
Dinâmicas, jogos, brincadeiras e esportes para alunos especiais.	16
Educação sexual	14
Saúde do professor na escola	14
Alunos com necessidades especiais	14
Gênero e diversidade	13
Indisciplina	13
Motivações dos alunos e professores	13
Temas sociais, políticos	13
Mídias na Educação	13
Projetos Pedagógicos	13
Ética na escola	11
Violência	10
Tecnologia	5
Drogas	04
Família x Escola	02
Educação para o trânsito	02
Articulação conteúdo científico com conteúdo didático	02
<i>Bullying</i>	01
Leitura e escrita	01
Alfabetização geográfica, análise, reflexão crítica do espaço geográfico	01
Formação continuada	01
Educação Ambiental	01
Afro-brasileiro	01
Formas de desenvolver nos alunos o gosto pelo conhecimento	01

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Procuramos também investigar as expectativas dos professores frente às estratégias de formação que lhes melhor se identificam. Tais estratégias contemplam: oficinas; dinâmicas; palestras; mesa redonda; trocar experiências; debates; vídeos; entre outros.

Quadro 26 – Metodologia para o desenvolvimento do projeto de formação.

Modelo de formação que necessita	Professor
Oficinas	15
Trocar experiências	15
Vídeos documentários	15
Avaliação, planejamento e inclusão	14
Melhorar a prática docente	14
Modelo que focalize teoria e prática	14
Grupos de debate	14
Palestras de Especialistas na área de conhecimento	13
Aulas práticas, expositivas com auxílio de material didático pedagógico concreto e online, impresso para pesquisas e manuseio na sala de aula	13

Mesa redonda	10
Atrativa, dinâmica, motivadora para refletir sobre a prática pedagógica	09
Modelo de formação colaborativa e auto formação	01
Formação em EAD	01

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

O Projeto de FCP que desenvolvemos nesta pesquisa buscou atender, à medida do possível, as necessidades formativas dos professores aqui pontuadas. Importa destacar que elas foram debatidas com os professores em formação, problematizadas e avaliadas a sua execução, tendo em vista a diversidade delas, pois estabelecer sozinho o que era prioridade, em termos formativos, talvez não fosse a prioridade deles.

A análise de necessidades formativas foi vista como um mecanismo estratégico do planejamento da FCP como forma de reduzir um grau de incertezas e, por conseguinte, favorecer o grau de sucesso e satisfação da formação que ela pode proporcionar aos formandos. Analisar as necessidades formativas dos participantes da pesquisa, antes de desenvolver qualquer atividade formativa, favoreceu a constituição dos eventos formativos elaborados e estruturados coletivamente propriamente dita, capazes de responder às demandas e exigências dos professores em formação.

Na compreensão de Ramalho e Núñez (2011, p. 4), ao desenvolverem estudos acerca do diagnóstico das necessidades formativas dos professores, destacam que “[...] uma proposta para a formação de professores que não apresente direção nem conhecimento das necessidades reais de formação não se ajusta às mudanças que exigem cada vez mais uma ação criadora na preparação dos professores na perspectiva da profissionalização”.

Podemos concluir que a análise de necessidades formativas foi considerada, nesta pesquisa, etapa fundamental para o planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação do Projeto de FCP na medida em que orientou a formulação de objetivos e forneceu informações para a definição de conteúdos e atividades formativas.

Nas seções seguintes, temos como finalidade apresentar o planejamento, o desenvolvimento, a avaliação e a percepção dos professores formadores e dos professores em formação sobre a contribuição do Projeto de Formação Continuada desenvolvido na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Tal seção foi organizada, considerando os dados produzidos a partir dos resultados obtidos na aplicação do questionário de identificação do perfil dos professores e de suas necessidades de formação, entrevistas com formadores e formandos, e observação registrada no caderno de campo.

5 PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo de planejamento desenvolvimento e avaliação do Projeto de Formação Continuada desenvolvido na Escola, bem como problematizar as percepções dos professores formadores e professores em formação acerca das contribuições da formação centrada na escola para a melhoria da prática dos professores do ensino fundamental da Escola Ruth de Almeida bezerra no Município de Macapá no Estado do Amapá.

5.1 O PLANEJAMENTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA

O planejamento da FCP centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra realizado pela Coordenação Pedagógica que este pesquisador integra foi desenvolvido com a participação dos professores em formação. Este planejamento iniciou-se com a caracterização do perfil dos professores, onde foram destacadas as principais necessidades de formação apresentadas no Quadro 22. A análise dessas necessidades nos conduziu a elaboração de um planejamento de formação a partir de eixos temáticos sistematizados no Quadro 27.

O propósito era criar um espaço de aprendizagem mediado pelos formadores, onde conflitos e dificuldades pudessem ser aflorados, tendo em vista a resolução de problemas enfrentados pelos professores na prática pedagógica, confrontados com teorias e com os discursos de professores e formadores.

A proposta foi sistematizada pelo pesquisador e discutida com os professores e demais integrantes da Coordenação Pedagógica, momento em que foram apresentados os dados do perfil docente e das necessidades formativas. Como tais necessidades eram diversas, foram definidas com os professores em formação aquelas necessidades que mais atendessem as expectativas gerais do grupo, assim, transformamos necessidades em conteúdos formativos mais relevantes a eles (Quadro 25).

Os eventos formativos foram planejados para ocorrer de maio de 2016 a junho de 2017 em encontros mensais e, em alguns, casos realizados na própria Escola até dois eventos por mês. Priorizamos uma diversidade metodológica de eventos (quadro 28) com a participação de formadores internos e de formadores externos à Escola, os quais foram convidados

antecipadamente para participarem dessa formação, os quais aquiesceram sem nenhum obstáculo.

Decidido o período do ciclo formativo, então, foram escolhidos 2 (duas) coordenadoras e 1 (um) professor da Escola, 6 (seis) professores universitários e o pesquisador para atuarem como formadores, cujos perfis encontram-se sistematizados no quarto capítulo da tese, os quais não tiveram nenhum tipo de censura para planejar, organizar e desenvolver os eventos sob suas responsabilidades.

Consideramos que o planejamento da ação formadora é parte integrante do Projeto de FCP, iniciando-se antes mesmo do primeiro encontro de formação propriamente dito, ou seja, ao planejar a ação formadora, o formador e formandos já iniciou o processo de formação. Nesse sentido, Almeida (2015a, p. 29) esclarece:

Isso só é possível, no entanto, quando se parte, para o planejamento de formação de dados da demanda apresentada pelo grupo ao qual se destina a formação, porque sem um diagnóstico refletido e discutido com o grupo interessado não é possível propor ações que desencadeiem transformações. Esta última afirmação permite dizer que o grupo alvo da formação também atua no planejamento da ação. Esta perspectiva está em acordo com o trabalho na escola como coletivo e partilhado com os envolvidos no processo. (ALMEIDA, 2015a, p. 29).

O planejamento sistematizado dos eventos de formação é visualizado no Quadro 27, onde é especificado: objetivo do Projeto, o período de realização, a natureza do evento, o conteúdo desenvolvido e os objetivos.

Quadro 27 – Demonstrativo dos Eventos Formativos na Escola Ruth de Almeida Bezerra.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA		
OBJETIVO	Desenvolver um programa de formação continuada para professores dos anos finais do Ensino Fundamental com a finalidade de desenvolver uma pesquisa colaborativas para a melhoria da prática pedagógica dos professores.	
PERÍODO DE REALIZAÇÃO	Janeiro de 2016 a junho de 2017	
Encontro	Conteúdo Trabalhado	Objetivo
1º ENCONTRO	Encontro com a gestora da escola para pedido de autorização para realização da pesquisa na Escola.	Pedir autorização para realização da pesquisa na Escola.
2º ENCONTRO	Encontro com os Coordenadores Pedagógicos da Escola para apresentar a proposta da pesquisa na Escola.	Apresentar a proposta da pesquisa para os Coordenadores Pedagógicos.

3º ENCONTRO	Apresentação do Projeto de pesquisa e da Proposta de Formação Continuada na Escola para professores. Pedido de consentimento.	Apresentar a proposta de realização aos professores da pesquisa na escola e pedido de termo de consentimento esclarecido.
4º ENCONTRO	Assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores participantes da pesquisa e aplicação de questionário para realizar um levantamento das necessidades formativas dos Professores.	Assinar termo de consentimento e aplicar questionário para levantar as necessidades formativas dos professores.
5º ENCONTRO	Planejamento e sistematização do Projeto de Formação Continuada de Professores.	Planejar o Projeto de Formação Continuada.
6º ENCONTRO	Aplicação de questionário para os professores participantes da pesquisa com a finalidade de fazer um perfil dos professores e saber suas necessidades formativas.	Aplicar questionário para os professores participantes da pesquisa com o objetivo de saber o perfil profissional e suas necessidades formativas.
7º ENCONTRO	Vivências de jogos para construção da identidade e autoestima.	Desenvolver uma oficina de jogos com a finalidade de trabalhar a construção e a identidade e da autoestima de professores e alunos.
8º ENCONTRO	Educação Inclusiva: qual o papel da escola?	Refletir sobre o papel da escola no contexto da educação inclusiva
9º ENCONTRO	Alunos com deficiência na escola: o professor e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Discutir o papel do Atendimento Educacional Especializado na Escola.
10º ENCONTRO	Tecnologias Assistivas	Desenvolver um minicurso para os professores sobre a importância das tecnologias assistivas para o processo ensino aprendizagem.
11º ENCONTRO	Indisciplina na Escola	Desenvolver uma oficina junto aos professores para que façam uma reflexão sobre a questão da indisciplina na sala de aula.
12º ENCONTRO	Orientação sexual: a escola não pode ignorar	Desenvolver uma oficina sobre orientação sexual e suas implicações para a Escola.

13º ENCONTRO	O ato de Planejar	Mostrar a importância da do ato de planejar para desenvolver uma prática pedagógica de sucesso na escola.
14º ENCONTRO	Concepção, Planejamento e Gestão de projetos educacionais	Discutir sobre a importância de se trabalhar com projetos na escola como mecanismo importante para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.
15º ENCONTRO	Saúde visual: aspectos e mitos	Discutir sobre os aspectos e mitos da saúde visual
16º ENCONTRO	Trabalho e adoecimento docente	Socializar e discutir dados sobre a saúde dos professores no Estado do Amapá.
17º ENCONTRO	A Poção mágica da motivação	Desenvolver uma roda de conversa com os professores sobre motivação no trabalho.
18º ENCONTRO	Reunião de Conselho de Professores	Reunir o conselho de professores para discutir o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola e a evolução dos alunos do semestre.
19º ENCONTRO	Reunião de Conselho de Professores	Reunir o conselho de professores para discutir o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola e a evolução dos alunos do semestre.
20º ENCONTRO	Ética na escola	Debater sobre a importância da ética no contexto escolar como mecanismo de contribuição para a organização e gestão da escola.

Fonte: Dados do pesquisador, 2019.

Esse planejamento buscou atender as necessidades formativas elencadas pelos professores. Vale destacar que na FCP desenvolvida, os professores tiveram participação nas decisões, formulando opiniões acerca do que poderia ser melhorado em cada etapa do processo formativo.

5.2 DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DOS EVENTOS FORMATIVOS

Os eventos formativos foram descritos no caderno de campo pelo pesquisador. As anotações registradas serviram de instrumento para que descrevêssemos como foi a dinâmica dos encontros e analisássemos as informações contidas nesses registros. Para que pudéssemos apresentar essas informações de forma mais organizada possível, estruturamos um quadro síntese descritivo (Quadro 30) dos eventos desenvolvidos com as respectivas avaliações dos professores em formação que participaram da pesquisa. Após a apresentação do quadro de registro dos eventos formativos que foram desenvolvidos, realizamos uma análise das avaliações feitas pelos professores acerca dos diferentes eventos formativos como forma de problematizá-los e ressignificá-los. Essa etapa da avaliação dos eventos formativos realizadas pelos professores foi importante porque serviu de base para reflexões e aprimoramento acerca do direcionamento do processo formativo.

No quadro 28 é feita a descrição dos eventos formativos desenvolvidos durante o processo de formação, onde são destacados os conteúdos formativos trabalhados e a dinâmica desenvolvida. No quadro, também, é apresentado a avaliação feita pelos professores em formação sobre os eventos trabalhados e a dinâmica desenvolvida pelos professores formadores.

Quadro 28 – Eventos formativos e avaliação dos professores sobre o Projeto de Formação Continuada na Escola Ruth de Almeida Bezerra.

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>“Vivências de jogos para a construção da identidade e da auto-estima da criança e do adolescente na escola”</p> <p>O tema foi apresentado pelo Formador Dinâmico por meio de uma oficina de jogos que teve como base um conjunto de dinâmicas que foram realizadas pelos professores participantes da oficina. O professor formador, inicialmente, fez abordagem teórica sobre o conceito de criança, adolescência, explicando sua importância, características e sua visibilidade na sociedade contemporânea. Terminada a abordagem teórica que levou em torno de 30 minutos, o facilitador, no segundo momento da oficina, realizou diversas atividades que envolviam jogos (olhar acerca das diferenças, a dinâmica do balão, a confiança se constrói, a dinâmica das carinhas, observando nossos parceiros, a dinâmica das vendas, a dinâmica das máscaras). As atividades à medida que eram realizadas pelos professores, o mediador pedia que os participantes falassem a respeito do que tinham realizado. Posteriormente, o mediador leu uma poesia de Fernando Pessoa da qual todos os professores</p>	<p>A oficina foi muito importante, a coordenação pedagógica está de parabéns pelo momento por trazer uma oficina tão importante para fazermos uma reflexão para nossa prática. Penso que devemos ter mais momentos como estes que para mim foi excelente (Professora Sorriso).</p> <p>Foi muito boa e importante. Entrei aqui uma pessoa e sai outra [...] (Dedicada).</p> <p>Foi muito proveitoso e prazeroso a oficina. Podemos realizar a dinâmica em todos os</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>receberam uma cópia. E para finalizar a oficina, o professor agradeceu a oportunidade de desenvolver aquela formação na Escola, enfatizando que a ela estava de parabéns por estar desenvolvendo um trabalho de formação continuada com seus professores. Ao final, disponibilizou um espaço para que os professores pudessem avaliar a oficina.</p>	<p>lugares e o professor está de parabéns pelo trabalho. As contribuições foram muito importantes para nossa prática educativa (Iluminado).</p> <p>Penso que o que foi trabalhado foi muito bom, mas vejo essas coisas sobre dinâmica na sala de aula uma coisa difícil de realizar, pois nossos alunos não estão acostumados com essas coisas. Penso que isso não dá muito certo em nossas salas, pois a realidade é outra (Borboleta).</p>
<p>Educação Inclusiva: qual o papel da escola?</p> <p>Esse conteúdo foi trabalhado pela Formadora Especial. A discussão em torno do tema suscitou alguns embates sobre a questão. Num primeiro momento da atividade foram socializadas com os professores da Escola e com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, as características dos alunos com deficiência que estavam matriculados. Depois foi realizada uma ampla explanação sobre o diagnóstico que tinha sido realizando junto aos alunos com deficiência na Escola com o objetivo de que os professores conhecessem cada uma das deficiências dos com as quais iriam trabalhar. As professoras do AEE mostraram a proposta de trabalho do ano corrente para o atendimento dos alunos e com os professores. Depois dos posicionamentos de alguns professores, a Professora Especial continuou o estudo, abordando três aspectos com base no pensamento da pesquisadora Maria Teresa Mantoan. Foi tratado no primeiro aspecto sobre o que é inclusão? No segundo aspecto falou acerca para quê inclusão? E por fim fez o estudo com os professores problematizando como se faz a inclusão? O debate foi muito interessante, provocativo e reflexivo. Por fim, foi proposto que o planejamento fosse feito de forma conjunta para que sanassem a falta de comunicação entre os professores do AEE e os professores de sala comum para que pudessem ter mais resultados positivos para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Ao final, foi feita a avaliação pelos professores sobre o encontro.</p>	<p>Acho muito interessante a proposta de planejar conjuntamente, pois só assim, iríamos sanar as dificuldades que elas e os outros professores encontraram no ano anterior em trabalhar como os alunos especiais, pois o que via era um distanciamento entre as salas de apoio e os professores. O que dificultou bastante o desenvolvimento dos alunos (Professor Iluminado).</p> <p>Muito bom saber a realidade de cada aluno com deficiência na escola, pois assim teremos mais informação para trabalhar melhor. O que deveria ter sido feito há muito tempo, mas nunca é tarde para aprendermos (Professora Girassol).</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>Alunos com deficiência na escola: o professor e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)</p> <p>Foi dado continuidade ao processo formativo sobre a educação inclusiva pela Formadora Especial, mas o conteúdo da formação centrou-se nos alunos com deficiência na escola, destacando o papel do Atendimento Educacional Especializado. A Professora Formadora, primeiro fez uma discussão a partir do aparato legal sobre o AEE. Depois fez um estudo com os professores acerca da importância da sala de recursos multifuncional e Atendimento Educacional Especializado. Em seguida agradeceu a participação do grupo de professores e disse que esperava ter atendido as expectativas dos professores. Mas que estava disposição da Escola para outros encontros. Em seguida pediu para que uma pessoa fizesse a avaliação do encontro.</p>	<p>Foi muito bom termos o esclarecimento acerca do que é o AEE, pois até então via o AEE na Escola como simplesmente uma sala que tem alguns professores que trabalham com alunos da educação especial. Não sabia que sua finalidade estava no sentido de atender os alunos e dar suporte ao trabalho do professor em um trabalho em parceria fazendo um planejamento conjunto no apoio ao aluno especial (Professora Valente).</p>
<p>Tecnologia assistiva e a formação de professores</p> <p>Essa ação formativa foi desenvolvida pela Formadora Especial. Inicialmente trabalhou com os professores conceituações acerca dos termos tecnologia e assistivas. Depois fez a conceituação do que são tecnologias assistivas, destacou que é qualquer recurso desde uma simples bengala até instrumentos eletrônicos (produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços) para melhorar ou dar autonomia, promover aprendizagem e a inclusão de pessoas com qualquer deficiência. Essa definição foi dada com base na Portaria N. 142, de 16 de novembro de 2006 do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Apresentou alguns modelos de tecnologias assistivas por meio de imagens, explicando cada uma delas desde as mais comuns que podem ser produzidas pelos professores, quanto às de caráter mais complexo. Em seguida, fez uma discussão com os professores, destacando que as tecnologias assistivas é uma das possibilidades de romper barreiras e de acesso de espaço físico, relações interpessoais, projetos, ações variadas no contexto escolar e acesso ao conhecimento. Em outro momento da formação a Formadora Especial destacou algumas exigências para o uso das tecnologias assistivas pelos professores, tais como: disposto para trabalhar com desafios; compromisso com o aluno; disponibilidade para estudar; planejar cada dia; parceria com a família e escola; priorizar o desenvolvimento do aluno. Como última parte do trabalho desenvolvido, enfatizou que a formação do professor é uma das responsabilidades dos diferentes sistemas de ensino, mas destacou que também é uma decisão individual e ao mesmo tempo coletiva dos professores. Nesse</p>	<p>Muito interessante essa abordagem sobre o tema de hoje da formação. Fez-me refletir bastante o quanto nos falta às condições materiais para que possamos atender nossos alunos de forma a dar-lhes uma educação de qualidade. Mas infelizmente não temos essas condições na escola e vejo que são necessárias. Mas acredito que temos que lutar para que consigamos essas condições (Professora Estrela).</p> <p>Gostei muito dessa discussão hoje. Conhecer sobre o tema foi bem interessante. Era um leigo nessa questão. Muito produtiva (Professor Culturalista).</p> <p>Esse tipo de formação é bem interessante porque além de nos atualizar, podemos problematizar com nossa realidade. Vejo</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>sentido, destacou o papel do professor diante das tecnologias assistivas que está em: identificar as barreiras (que impedem ou o limitam o aluno em aprender); conhecer o aluno; pesquisar; implementar estratégias para promover a participação do aluno nas atividades, na comunicação e nos espaços da escola. Por fim fez uma reflexão junto aos professores sobre a necessidade dos professores utilizarem as tecnologias como uma nova forma de ensinar. Para isso, destacou que é necessário uma mudança na formação do professor nos seguintes aspectos: necessária mudança na formação; ter como referência novos processos para ensinar e para aprender; sala de recurso multifuncional – nova forma de aprender; aprender com o outro; foco no conhecimento específico; o conhecimento da área de atuação é o diferencial.</p>	<p>que ainda estamos distantes de ter uma escola que atenda a nossa realidade como professor imagina a realidade dos nossos alunos (Professora Doce de Coco).</p> <p>O dia de hoje valeu a pena, pois aprendi muita coisa, conceitos novos junto com meus colegas, mas, sobretudo que precisamos ainda avançar muito e lutar para termos uma escola mais acessível para nossos alunos na escola e para nós professores (Professora Valente).</p>
<p>Orientação Sexual: a escola não pode ignorar?</p> <p>A Formadora Serena foi quem ficou com a responsabilidade de desenvolver essa temática. Inicialmente fez uma abordagem teórica sobre os índices de adolescentes que hoje ficam grávidas precocemente no estado do Amapá. No segundo momento do encontro, falou da necessidade de se desenvolver um trabalho educativo com relação à orientação sexual nas escolas para os discentes em parceria com outros órgãos, principalmente do setor da saúde. Sequencialmente, a professora formadora fez uma abordagem acerca da diferença dos termos orientação sexual e educação sexual. Seguindo, a formadora entrou em uma nova discussão, onde destacou o objetivo da orientação sexual que está em propiciar a discussão dos preconceitos de nossa cultura, principalmente, o machismo, pois segundo ela, já que você não lida com isso, não muda a relação homem/mulher e mantém estereótipos sexuais de submissão da mulher. Enfatizou que debater sobre essas questões é tentar erradicá-los, os preconceitos raciais e os advindos da ignorância, como o em relação a homossexualidade. Depois considerou que um dos temas mais relevantes para se debater sobre a orientação sexual é a parte que lida com os sentimentos e as emoções, sem o que a informação não é dirigida. Quanto ao termo educação sexual destacou que é algo que começa quando o ser humano está no útero da mãe e não termina até ele morrer. Enfatizou que a educação sexual está diretamente relacionada aos pais da Escola e a sociedade em geral, porque é basicamente através dos atos e não só das palavras, do que se vemos na televisão, do que impregna o ser humano no dia a dia e ele nem percebe. Frisou que foi a partir da</p>	<p>Penso que esse tema ainda é um tabu na escola. Na minha concepção é algo que deve ser dado através de palestras para os alunos com Especialistas da área. É o que penso. Mas é interessante saber um pouco disso, pois podemos fazer algumas inferências (Professora Dedicada).</p> <p>Penso que é um tema muito difícil de trabalhar com os alunos, mas a Escola pode abordar através de curso com os alunos. A TV Escola pode fazer esse trabalho na Escola também! (Professora Sorriso).</p> <p>Foi muito bom conhecer com mais profundidade esse tema. Aprendi algumas coisas que tinha muita insegurança. Principalmente, o conceito de sexualidade. Agora me sinto mais segura quando essas questões aparecerem</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>década de 80 que a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou, principalmente pela preocupação dos educadores com a gravidez indesejada de adolescentes e pelo risco da contaminação do HIV entre os jovens e crianças. Disse que a princípio acreditava-se que as famílias resistiam à abordagem desses temas, mas hoje se sabe que a orientação sexual nas escolas é uma reivindicação dos pais e da própria sociedade. Fez uma abordagem para os professores sobre como o tema da orientação sexual vem sendo contemplada nos PCN. Como última abordagem tratou com os professores sobre o tema sexualidade, onde destacou acerca do pensamento freudiano como uma forma de expressão, uma linguagem que permite uma comunicação ampla e transcendente do desenvolvimento cognitivo e sexual dos seres humanos. Frisou que a necessidade de se discutir a sexualidade de forma clara e acessível a todas as pessoas de todas as idades é incontestável, porque na sexualidade se inserem conceitos de vida e de prazer que são, por si, só fundamentais para uma existência saudável no mundo. Por fim enfatizou que é um tema transversal que abarca desde conteúdos relativos ao comportamento sexual das pessoas e suas consequências até diferenças entre homens e mulheres na sociedade no mercado de trabalho. Disse que a escola é um dos espaços em que deve ser trabalhada a orientação sexual porque é um conteúdo que pode estar presente no currículo escolar. No fim, passou um vídeo sobre o tema para que os professores fizessem ao final a avaliação da atividade desenvolvida. Por fim, ficou decidido pelos professores que não é um tema que se furtariam em trabalhar, mas, no entanto, poderia ser uma ação na Escola que deveria ficar a cargo da sala da TV Escola desenvolvendo um trabalho estruturado por meio de palestras e sessões de filmes sobre a questão. Então, assim, ficou deliberado sobre a questão.</p>	<p>nas minhas aulas (Professor Criativo).</p>
<p>Indisciplina na escola</p> <p>O Formador Talentoso iniciou a oficina com uma dinâmica do balão com os professores. Nesta dinâmica cada professor recebeu um balão, onde todos tinham que brincar com balão sem sair do lugar. No decorrer da dinâmica nenhum professor conseguiu permanecer cuidando do balão no mesmo lugar. Todos os professores e seus balões se misturaram e virou uma confusão só. No final foram poucos os professores que conseguiram com seus balões de origem e permanecer em seu lugar. Após o término da atividade, pediu que os professores fizessem uma relação da dinâmica com o tema que iria ser tratado. Os professores assim o fizeram se posicionando e dando suas percepções e em alguns momentos começaram logo fazer relação com sua prática</p>	<p>Penso que essa reflexão acerca do tema da indisciplina nos ajudará bastante em nossas práticas educativas junto com nossos alunos (Professora Dedicada).</p> <p>Eu gostei muito do trabalho proposto, mas vejo que nós precisamos ainda de apoio por parte do governo e da família dos alunos, pois a</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>pedagógica e os casos de indisciplina em sala de aula. Em seguida, o formador começou a discutir com os professores sobre alguns conceitos partindo da seguinte problemática: o que poderia produzir uma escola com outro modelo? Destacou para os professores a proposta educacional da UNESCO que está norteadada por quatro eixos que são pertinentes ao tema: 1. Aprender a ser; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver; 4. Aprender a aprender. Em seguida falou sobre a questão da violência que tem estado presente na sociedade ao longo dos tempos, seja de forma direta, nos conflitos interpessoais, seja através da violência estrutural e cultural. Destacou ainda sobre alguns temas que dão origem a situações de humilhação, discriminação, exclusão e mesmo de vitimização. Após essas abordagens, frisou sobre a resolução de conflitos com os professores, ilustrando várias atividades de grupo que poderiam servir de referência para o trabalho dos professores em suas práticas educativas, mas enfatizou que não eram receitas, e sim contribuições, pois cada escola apresenta uma realidade. Por fim, foi debatido pelos professores estratégias de como poderiam minimizar a questão da indisciplina escola: um dos aspectos foi o diálogo mais aberto com os alunos, reuniões com os pais, rodas de conversa com os alunos, sessão de filmes, parcerias com órgãos públicos, organização do planejamento.</p>	<p>indisciplina e o mau comportamento dos alunos é muito grande. Penso que as contribuições que o professor trouxe são válidas, mas precisamos de um compromisso de todos para reverter esse quadro de indisciplina na escola (Professora Doce de Coco).</p>
<p style="text-align: center;">O ato de planejar</p> <p>Esse evento formativo foi desenvolvido pelo Formador Talento. Primeiramente foi feita uma abordagem teórica pelo Professor Talento em relação ao conceito, as características, os níveis de planejamento e sua importância para a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor. Posteriormente foi feita uma exposição sobre a estrutura do planejamento e em seguida foi explicado sobre o posicionamento filosófico, político, pedagógico e profissional relacionada à coerência do trabalho do professor que envolve o planejamento. Foi feita algumas reflexões com os professores com relação a questões as seguintes questões: para que ensinar? O que ensinar? A quem ensinar? Com o que ensinar? Como ensinar? Por que avaliar? Posteriormente, os professores foram divididos em grupos para realizarem discussões acerca das práticas de planejamento na escola e depois foi pedido que elaborassem uma proposta de construção de um planejamento coletivo para o ano de 2017. Os professores reuniram-se por área de conhecimento e produziram um roteiro de atividades para sistematização do planejamento das disciplinas. Cada grupo, ao final da atividade, apresentou sua proposta por meio de ilustrações em papel suporte. Após as exposições das atividades, todos puderam se posicionar sobre a forma como</p>	<p>Apesar de já termos experiência com relação ao planejamento, penso que o que foi proposto na formação trouxe grandes contribuições com relação a uma nova maneira de pensar na hora de planejar minhas atividades com meus alunos. Assim o que foi trabalhado pelo professor foi muito positivo para mim. Aprendi muitas coisas interessantes (Professora Estudiosa).</p> <p>Gostei muito da forma como foi abordado o tema, por ser da disciplina de matemática ainda não tinha pensado que para planejar, precisamos entender alguns aspectos com relação à</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>foi conduzida a atividade. O Professor Formador agradeceu pela participação de todos nas atividades e pediu que os professores avaliassem o evento realizado.</p>	<p>forma de planejar. Saio daqui com outra ideia, para mim foi muito útil (Professora Valente).</p> <p>Foi muito bom o encontro porque nos ajudou a repensar nossa forma de planejar, pois, muitas vezes, já trazemos o planejamento pronto, sem pensar na realidade daqueles que vamos trabalhar que são os nossos alunos (Professor Culturalista).</p> <p>Se toda vez que realizar nosso planejamento discutirmos sobre nossa realidade como fizemos hoje, com toda certeza teremos uma escola melhor. A troca e as discussões que tivemos hoje nesse encontro, para mim, foi o ápice do trabalho. Espero que continuemos fazendo dessa forma. O professor e todos nós estamos de parabéns pelo trabalho realizado hoje (Professora Dedicada).</p>
<p>Oficina: Projetos e Eventos Socioeducacionais</p> <p>Esse evento foi desenvolvido também pelo Formador Talento em dois sábados letivos. Na primeira parte foi tratado de conceitos e metodologias básicas para a concepção e planejamento de projetos, incluindo metodologia de monitoramento e avaliação. Nesse sentido, os objetivos buscados nesse momento foram: apresentar elementos que caracterizam o ambiente de projetos; mostrar as diferenças entre atividades baseadas em projetos e atividades de rotina ou funcionais; apresentar as vantagens de uma cultura de projetos nas organizações; e por fim apresentar uma tipologia de projetos que ocorrem na área educacional. O conteúdo abordado foram os seguintes: por que trabalhar com projetos? O que é um projeto? O que é um projeto educacional? Todo projeto é um trabalho, mas nem todo trabalho é um projeto; uma proposta de tipologia de projetos</p>	<p>Gostei muito do encontro foi muito esclarecedor. Tirei muitas dúvidas, pois na verdade não sabia muita coisa sobre projeto. A gente desenvolve na Escola, mas não para estudar e entender de fato o que vem a ser um projeto. Agora estou começando a compreender o que é realmente um projeto (Professora Girassol).</p> <p>Queria poder falar que bom ter esse momento de estudo.</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>educacionais, cultura de projetos nas organizações; tamanho, complexidade e incerteza em projetos. Esses conteúdos foram todos trabalhados por meio de uma exposição dialogada. Após a explanação, o Professor Formador fez uma bateria de exercícios com os professores em formação por meio de indagações sobre o que tinham estudado e debatido. Em uma das atividades, o professor fez um cheque liste de alternativas. Os professores, interagindo com o professor, foram dando seus posicionamentos em relação ao que foi questionado. Foram também propostas outras questões para reflexão dos professores em torno do tema trabalhado. E assim foi a atividade até seu final.</p>	<p>Achei que seria chato tratar dessa coisa de projetos, mas gostei muito da abordagem me senti muito feliz por você ter trazido e colocado de forma clara o que realmente é um projeto, os aspectos que caracterizam um projeto, os tipos de projetos, pois antes achava que todos tinham a mesma característica. E comecei agora a perceber que não. Também pude tirar as conclusões que precisamos rever a estrutura dos nossos projetos da Escola inclusive o PPP. Muito legal. Espero que no próximo encontro possa tirar mais dúvidas (Professora Borboleta).</p> <p>Eu já tinha a ideia do que era um projeto, mas agora o que eu aprendi hoje vai me ajudar melhor para desenvolver minhas atividades que desenvolvo com os projetos da sala de matemática. Principalmente os cuidados que devo ter na organização das estratégias das atividades. Vou ter mais cuidado a partir de hoje (Professora Estudiosa).</p>
<p>Oficina: Projetos e Eventos Socioeducacionais Continuando a oficina sobre <i>Projetos e Eventos Socioeducacionais</i>, o mediador do evento retomou as discussões feitas na primeira parte da oficina e logo depois sinalizou para os professores participantes que iria continuar a oficina tratando do tema <i>Um modelo de Planejamento de Projetos</i>. Disse para os professores que os objetivos da atividade seriam: apresentar as duas dimensões básicas dos projetos: o planejamento e a gestão e relações entre elas; apresentar um modelo de Planejamento de projetos. O conteúdo abordado na oficina foi: as duas dimensões de um projeto – Planejamento e gestão; modelos de planejamento e gestão de projetos; relação entre planejamento e gestão de</p>	<p>Muito positiva essa oficina para nós professores. Excelente (Professora Sorriso).</p> <p>O encontro foi muito positivo. Temos que continuar esses diálogos que considero positivos porque estão sendo proveitosos e construímos algo interessante (Professora Borboleta).</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>projeto; Modelo de planejamento de projeto orientado pelo escopo; Riscos e incertezas na realização de projetos; O plano de projeto como fator de êxito na gestão e por fim o professor desenvolveu atividades práticas no sentido de que os professores escolhessem um tema para planejarem um projeto que estivesse de acordo com a necessidade que percebiam na escola. A atividade foi proposta em grupo. O professor formador destacou que essa atividade deveria ser apresentada no último dia da oficina. Então, os professores reuniram-se em grupos, discutiram sobre uma problemática e começaram a planejar a proposta, mas o tempo não foi suficiente para que os professores terminassem a atividade. O mediador então encerrou a segunda parte da oficina e disse que no próximo encontro o primeiro momento seria para finalizar a proposta e depois cada grupo apresentar seus projetos. Todos concordaram com a proposta e assim ficou planejada atividade para o próximo encontro.</p>	<p>Excelente. Gostei muito de discutir com nossos colegas trocando ideias (Professora Otimista).</p>
<p>Aula adaptada de treinamento funcional A atividade foi desenvolvida pelo Formador Malhação. Esse evento com os professores buscou proporcionar uma aula adaptada de treinamento funcional dentro do espaço escolar por meio de atividades físicas. No primeiro momento o Formador Malhação fez toda uma abordagem sobre a importância das atividades físicas e recreativas para que as pessoas possam viver melhor. Mostrou que esse aspecto é necessário para que as pessoas oxigenem o cérebro para viver melhor e com mais qualidade vida. Disse que a atividade do professor é intensa no seu dia a dia e que essas condições precárias a qual estão submetidos diariamente prejudicam sua qualidade de vida. Frisou que as atividades físicas podem ajudar muito o professor a ter uma vida mais saudável. No contexto da fala do mediador do evento, alguns professores enfatizaram que hoje suas atividades são tão intensas que, aos finais de semana que deveriam usar como dias para lazer, estão corrigindo trabalho e planejando suas atividades já para próxima semana. Disseram que não tem tempo para cuidarem de atividades de lazer. Outros enfatizaram que participam com frequência de atividades, como: caminhadas, exercícios nas academias, aulas de dança, passeiam bastante e que veem essas atividades como importantes para suas vidas. Após essas falas, os professores foram convidados para se deslocarem para a área da Escola para trabalhar algumas atividades de exercício para melhorar sua saúde no seu dia a dia. Atividades estas que podem ser realizadas por eles mesmos em casa. As atividades foram desde exercícios de aquecimento, atividades aeróbicas, flexões seguidas de um conjunto de exercícios. As atividades</p>	<p>Excelente. Momento para relaxarmos um pouco e descontraírmolos um pouco (Professora Girassol).</p> <p>Penso que deveríamos ter mais momentos de lazer como esses aqui na escola. Isso ajuda a recarregar nossas baterias (Professora Borboleta).</p> <p>Promover momentos como esse só traz ganhos positivos para a escola e para nós professores. Isso também é formação. Que possa continuar. Os nossos colegas de educação física poderiam realizar atividades conosco aqui na Escola (Professora Estudiosa).</p> <p>Muito bom! Quero que continue (Professora Otimista).</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>foram todas com a utilização da música como ‘pano de fundo’ e bem descontraídas. Os professores nas nossas observações como pesquisador pareciam bem satisfeitos com a atividade.</p>	
<p>Saúde visual: aspectos e mitos</p> <p>Esse encontro começou com uma dinâmica do abraço e com uma dinâmica de relaxamento por uma das professoras que participaram da formação continuada. Posteriormente, a professora formadora do evento começou a roda de conversas com os professores sobre a saúde visual, destacando seus aspectos e seus mitos. Foi enfatizado que a visão é um dos graves problemas enfrentados pelos alunos na escola que sofrem com esse problema e que é um dos condicionantes que interferem na aprendizagem dos alunos na escola. Mostrou algumas técnicas de como identificar se o aluno apresenta algum problema de visão. Explicou também aos professores sobre a função do optometrista e do oftalmo. A professora encerrou a roda de conversa com uma música. Agradeceu a oportunidade de falar com os professores sobre um tema tão importante e que muitas vezes não é comum tratar dessas questões no universo educacional. Disse que a escola está no rumo certo de desenvolver atividades formativas, trazendo temas que não são tão comuns, mas que precisam ser mais debatidos, pois isso afeta tanto a aprendizagem dos alunos como interfere na prática do professor em sala de aula.</p>	<p>Gostei muito da forma como foi conduzida a conversa sobre o assunto da visão. Veio contribuir muito conosco. O esclarecimento foi muito importante para que possamos estar mais atentos aos nossos alunos, e não os taxarmos mais de preguiçosos (Professora Sorriso).</p> <p>Excelente esse negócio de roda de conversa. Nunca tinha participado assim. Gostei muito! Essa dinâmica é muito interessante, vou usar essa técnica com meus alunos nas minhas aulas (Professor Estrela).</p> <p>Foi muito produtivo. A conversa foi leve e muito explicativa. Podemos dialogar sobre o tema e expor nossas necessidades (Professor Criativo).</p>
<p>Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores</p> <p>Nesse encontro, a Formadora Observadora iniciou a palestra falando sobre a necessidade de estudar essa temática e da importância para a formação docente. Toda exposição da palestra teve como base para o estudo doutoral que tem como título: <i>Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores</i>. A formadora destacou que o estudo foi realizado com professores usuários da Casa do Professor que é um espaço, onde os professores tem acompanhamento de vários profissionais de diferentes áreas (psicólogo, nutricionista, terapeuta ocupacional, Educadores financeiros, psiquiatras), também participaram da pesquisa professores</p>	<p>Muito boa esta pesquisa da professora que trata sobre adoecimento. Você está de parabéns por desenvolver um trabalho de tão grande relevância (Professora Esperançosa).</p> <p>Achei importante conhecer como estamos em termos de saúde. Mas para mim não é novidade o que vemos sofrendo com toda carga de desumanidade com relação a nossa área. É saber que</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>do Sistema Modular de Ensino (SOME), gestores escolares, coordenadores pedagógicos, técnicos que compõem a equipe multidisciplinar da instituição. Falou qual a metodologia adotada na pesquisa. Relatou que analisou 572 casos, 302 usuários em atendimento, 163 prontuários pela instituição e 20 casos foram descartados. Um total de 1.057 prontuários clínicos. Mas a pesquisa, segundo ela, efetivou-se com um total 822 casos. Destacou que foram analisados 647 casos de professoras e 175 casos de professores. A palestrante apresentou todos os dados de sua pesquisa, mostrou um quadro representativo sobre os tipos de adoecimento mais comuns entre os professores. Em seguida, apresentou algumas narrativas dadas pelos professores e professoras suas trajetórias e histórias de adoecimento. A professora palestrante, na medida do possível, tentou atender a todas as questões levantadas pelos professores formadores. Por fim, a professora agradeceu a oportunidade de divulgar o estudo de sua tese doutoral. Também elogiou a escola por oportunizar aos professores momentos de estudos dentro do espaço escolar, dizendo que acha muito positiva essa iniciativa.</p>	<p>existe agora no estado um trabalho como este que descreve sobre os problemas que vem nos afetando os professores, torna-se muito significativo (Professor Persistente).</p> <p>A palestra foi excelente, pois mostrou um pouco como está nossa realidade como professores (Professora Coragem).</p> <p>Excelente. Gostei muito do trabalho, espero que tenhamos novos temas como esse. Muito esclarecedor (Professora Borboleta).</p>
<p>A Poção mágica da motivação</p> <p>Esse evento formativo foi realizado pela Formadora Entusiasta por meio de uma roda de conversas com professores. Inicialmente, foi feita uma indagação para os professores sobre uma questão de escolhas. Perguntou: Se vocês tivessem que fazer uma escolha entre um objeto valioso ou um objeto muito caro. O que vocês escolheriam? Os professores participantes deram sua opinião e a maioria escolheu um objeto valioso e justificaram o porquê da escolha. Em seguida, a Formadora Entusiasta fez uma reflexão com os professores sobre os termos Professor e Educador. Asseverou que quando os professores estão bem de saúde física, mental e emocional, produzem uma áurea muito contagiante de quem está ao seu redor. Enfatizou que a profissão que o professor tem é a que escolheu, mas que qualquer professor ainda pode escolher ou mudar sua profissão. A formadora salientou que um dos problemas da educação é a falta de sonhos. Afirmou que os jovens que apresentam problemas hoje na escola não têm sonhos. Em seguida, a formadora Entusiasta baseou suas falas em Miguel Arroyo. Após isso, fez uma nova indagação aos professores: o que nos faz importante dentro do espaço em que estamos exercendo nossa função? Foi feita uma abordagem como os professores sobre o tema trabalho. Destacou que as pessoas veem o trabalho como algo desgastante e como sofrimento. De acordo com o Formadora Entusiasta se o ambiente onde esse profissional desenvolve suas atividades não for envolvente essas questões sobre o trabalho vão ser sempre</p>	<p>Discussão muito interessante que nos levou a refletir sobre nossas práticas (Professora Sorriso).</p> <p>Gostei muito! Espero que todos os professores tenham gostado porque foi muito interessante (Professora Girassol).</p> <p>Gostei muito, não vi o tempo passar e a professora está de parabéns por nos fazer refletir com essa dinâmica utilizada (Professor Culturalista).</p> <p>Foi muito legal. Estou saindo mais leve e mais segura. Espero que continuemos neste caminho (Professor Estrela).</p> <p>A forma como a professor a conduziu o processo dessa conversa foi o que mais gostei, pois prendeu minha</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>um fardo para a vida de qualquer profissional, mas quando for um ambiente acolhedor, dinâmico e de boas relações entre os pares que ali compõem o ambiente, o trabalho é visto como uma forma de satisfação das necessidades humanas. Destacou que quem faz o ambiente ser bom são as pessoas. Mostrou a diferenciação entre trabalho e <i>phoesis</i> (obra inacabada) e disse que a <i>phoesis</i> é a mais importante. Frisou que quando as pessoas tiverem a consciência de que fazem parte de uma equipe, as funções na escola vão fluir melhor, pois todos vão ter a possibilidade de que o trabalho no universo escolar está para o coletivo e não para a individualidade. Considerou que a escola é como uma grande orquestra. Por fim, a professora Entusiasta fez uma reflexão sobre a importância dos profissionais terem um tempo para si, no sentido de recriar, fazer visitas, atividades físicas como forma de recriar a alma e o espírito. Pontuou a necessidade do professor de inovar sua obra, reinventar novos métodos e inovações. Exemplificou algumas realidades de escolas que têm todo um conjunto de recursos, mas perderam a capacidade inventiva, enquanto outras em condições precárias desenvolvem sua capacidade de reinventar. Fechou o encontro, destacando que as pessoas são psicoadaptáveis, onde mencionou que exemplo de reinvenção é o trabalho de formação continuada que esta escola vem desenvolvendo com seus professores. E por fim, agradeceu por ter feito parte deste projeto e que gostaria de voltar mais vezes para dialogar com outros temas com os professores.</p>	<p>atenção. Muito dinâmico e muito agradável o encontro (Professora Doce de Coco).</p>
<p>Estudos e Práticas sobre Conselhos de Professores</p> <p>Nesse encontro foi dada continuidade a reflexão do Conselho de Professores. O Formador Talentoso junto com os coordenadores pedagógicos tinha pedido no encontro anterior que os professores trouxessem informações sobre as aprendizagens dos alunos da Escola e que fosse exposta a situação de cada um nas diferentes disciplinas. Os professores assim o fizeram junto com os Coordenadores, destacando individualmente a realidade de cada aluno. A dinâmica da apresentação das informações seguiu a organização das turmas do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. O mais interessante sobre o encontro foi que os casos daqueles alunos que estavam com mais dificuldades com relação às atividades escolares, os professores paravam para refletir sobre o caso e logo discutiam questões sobre o que a Escola como um todo poderia fazer para ajudar aquele aluno a superar dificuldade. Foi feita uma exigência pela Gestão da Escola que os professores dos ambientes de aprendizagem participassem dessa formação. O encontro foi muito interessante. Ao final o grupo de professores pôde</p>	<p>Gostaria de enfatizar que o que fizemos esses dois dias deve sempre se repetir, pois assim podemos salvar muitos alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem na escola, pois, isso que estamos fazendo, ajuda muito (Professora Dedicada).</p> <p>Que bom que estamos fazendo isto. Assim podemos dar passos mais largos sobre nosso trabalho com os alunos na escola e poder dialogar mais sobre os problemas e as evoluções dos nossos alunos. Já poderíamos ter feito isto há</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
<p>concluir que essas atividades são valorativas quando todo mundo trabalha em conjunto para resolver as situações para melhorar a aprendizagem dos alunos na Escola. Destacaram que essa prática deve ser permanente na Escola. O Formador pediu que fosse registrada individualmente pela Coordenação da Escola a situação de cada aluno mostrada por cada professor.</p>	<p>mais tempo (Professor Estrela).</p> <p>Achei esse trabalho um pouco cansativo porque temos que ver aluno por aluno, poderíamos fazer isso em mais dias. Mas não estou dizendo que não é importante, mas devemos rever esse tempo, pois acredito que teremos mais clareza do que fazer (Professor Borboleta).</p> <p>Queria poder falar que como a professora falou é um pouco cansativo, mas isso deveria ser visto por todos da Escola e não só nós professores, tendo em vista que nossos outros colegas também trabalham com nossos alunos. Também devemos de alguma forma informar isso para os pais dos alunos, pois não adiantará de nada isso ficar só com os professores e não colocar em evidência para o coletivo da escola (Professora Valente).</p>
<p style="text-align: center;">Ética na Escola</p> <p>Abordou-se o pensamento de Edgar Morin sobre valores e princípios de convivência social, distinções de ética, moral, direito e bioética e de ética profissional, competência profissional, ética comportamental, assunção de escolhas ao cargo nomeado, comportamento profissional na escola relativo a estereótipo e aparência e linguagem e espelho e, por último, compromisso profissional voltado ao social. Os vídeos para o estreitamento de relações que o professor formador tinha planejado para visualização, mas não foi possível fazê-lo, tendo em vista que o tempo tinha acabado e o que tinha sido planejado não foi possível realizar, mas ele enfatizou que em outra oportunidade poderia passar o vídeo.</p>	<p>Que pena que o tempo foi nosso inimigo. Mas digo que gostei muito. Nossa Escola tem ótimos profissionais bem preparados. O que precisamos é valorizar cada um. Hoje, esse estudo sobre ética foi o melhor que já tive. Nem na faculdade tivemos uma fala bem fundamentada e esclarecedora. Parabéns ao formador (Professor</p>

Descrição dos Eventos	Avaliação dos professores
	<p>Culturalista).</p> <p>Acho que esse tema de hoje veio coroar nossos estudos sobre o tudo o que estamos vivenciando nesse processo em que tenho desconstruído e reconstruído minha prática, trocando efetivamente experiências valiosas com esse coletivo da Escola. Penso que estamos no caminho certo. O encontro de hoje foi prova disso. Muito bom! Principalmente porque foi realizado por um colega nosso, onde este pode contribuir com suas experiências e conhecimentos sobre o assunto (Professor Persistente).</p>

Fonte: Dados de pesquisa, 2019.

Destacamos que todos os eventos formativos realizados foram trabalhados do ponto de vista metodológico em uma abordagem que privilegiava a comunicação, o diálogo, a interação, o respeito das opiniões alheias, o debate e a reflexão sobre os casos concretos vivenciados e narrados pelos professores em formação, mediados pelo formador no atendimento a indissociabilidade teoria (conhecimento científico) e prática (saber pedagógico) com vistas a melhoria da prática docente e do processo ensino aprendizagem.

Esta dinâmica foi destaca pelos professores formadores e professores em formação como promissora, evitando-se com isto, realizar ações formativas de caráter bancário, de cunho monologal, sem familiaridades de trocas de saberes e conhecimentos.

Há de se registrar que os debates foram intensos e provocativos para o planejamento, no futuro, de outras ações formativas não planejadas e contidas no Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Estadual Ruth de Almeida Bezerra.

A atitude de colaboração entre pares e entre Escola e Universidade fará construir no interior da Escola Ruth de Almeida Bezerra uma comunidade de aprendizagem docente

permanente foi fundamental para o êxito do referido Projeto de Formação Continuada de Professores Centrada na Escola.

A partir das avaliações dos temas de estudo pelos professores em formação e formadores feitas por eles oralmente/por escrito ao final de cada evento formativo, mostram que tais ações foram relevantes mesmo sendo temas de estudos já recorrentes no meio educacional, porém com uma nova forma de mediação e atuação docente. O sentimento que fica para o pesquisador é que, muito provavelmente, os conteúdos formativos foram compreendidos e assimilados pelos professores em formação de forma teórico-prática na atividade educativa, como destacado nas avaliações.

Os conteúdos desenvolvidos com os professores nas ações de formação durante o processo formativo, 2016 a 2017 – “Vivências de jogos para construção da identidade e autoestima”, “Pedagogia de Projetos” e “Orientação sexual”, ”Educação Inclusiva”, Oficina: Projetos e Eventos Socioeducacionais, “Indisciplina: a escola não pode ignorar”, “O ato de planejar”, “Saúde visual: aspectos e mitos”, “Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores”, “Aula adaptada de treinamento funcional”, “Estudos e Práticas sobre Conselhos de Professores”, “A Poção mágica da motivação”, “Ética na Escola”.

As avaliações dos eventos formativos do Projeto de Formação Continuada de professores centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra foram realizadas por meio de uma ficha avaliativa (APÊNDICE F) com apenas uma questão, analisada individualmente. Essa ficha foi respondida de forma voluntária, ou seja, o professor ao final de cada formação ficava livre para avaliar ou não o evento como um todo e apontar sugestões. A ficha avaliativa foi instrumento valioso que nos possibilitou conhecer de forma mais ampliada a percepção dos professores em formação acerca do processo formativo, perguntou-se: **como você avalia, de forma geral, o evento formativo?**

Nesse propósito, os professores participantes foram estimulados a expressarem as suas opiniões, ideias e sentimentos a respeito da formação continuada que participaram, construída ao longo da vivência profissional, e dos pressupostos e valores que compõem a natureza da formação continuada centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra trabalhados com os professores em formação por ocasião da apresentação do Projeto de Formação Continuada de Professores, já explicitados nos capítulos anteriores desta tese. São essas expressões que representam as vozes do contexto vivenciado.

A análise do conteúdo realizada a partir das informações levantadas nas três fontes da pesquisa (questionários, entrevistas, observação da formação) indicou que a formação

continuada centrada na escola influenciou, sobremaneira, a forma com que os professores pensam e agem no cotidiano das suas vidas e *práxis* educativas. Contudo, ficou explícito que o processo de formação continuada, desenvolvido pela própria instituição foi basilar e estratégico para esse aprimoramento, cabendo aqui, algumas considerações dos professores em formação sobre a vivência formativa avaliada.

Percebemos que no Projeto de Formação Continuada foram desenvolvidos conteúdos e atividades práticas próximas da realidade e das necessidades da Escola e dos professores, numa perspectiva que associa teoria e prática, o que possibilitou captar as contradições da realidade complexa da prática docente.

Quando nos referimos ao efeito positivo que os motivos-estímulos, assim denominados por Leontiev (1978 *apud* FRANCO, 2009), podem desencadear nos professores, os vemos também, replicadas quando os professores em formação se expressam da seguinte maneira ao avaliarem os eventos formativos:

[...] Esse tipo de formação é bem interessante porque além de nos atualizar podemos problematizar com nossa realidade. Vejo que ainda estamos distantes de ter uma escola que atenda a nossa realidade como professor imagina a realidade dos nossos alunos. (PROFESSORA DOCE DE COCO).

[...] O dia de hoje valeu a pena, pois aprendi muita coisa, conceitos novos junto com meus colegas, mas, sobretudo que precisamos ainda avançar muito e lutar para termos uma escola mais acessível para nossos alunos na escola e para nos professores. (PROFESSORA VALENTE).

[...] Acho que esse tema de hoje veio coroar nossos estudos sobre tudo o que estamos vivenciando nesse processo em que tenho desconstruído e reconstruído minha prática, trocando efetivamente experiências valiosas com esse coletivo da escola. Penso que estamos no caminho certo. O encontro de hoje foi prova disso. Muito bom! Principalmente porque foi realizado por um colega nosso, onde o mesmo pode contribuir com suas experiências e conhecimentos sobre o assunto. (PROFESSOR PERSISTENTE).

Associados a esses testemunhos, percebemos a satisfação dos professores do Projeto de Formação Continuada Centrado na Escola Ruth de Almeida Bezerra como um incentivo, existindo, assim, um sentido de tal formação seja, de fato, continuada, pois percebemos no objeto da ação, uma relação com as necessidades formativas, prementes da Escola Ruth de Almeida Bezerra e dos professores em formação assim, esta, se objetivou no objeto pesquisado. Ocorre, nesse caso, a indissociabilidade entre significado social e sentido pessoal, ao testemunhar a satisfação das necessidades formativas sendo atendidas. Os professores se sentem elevados em seu papel, em sua função educativa.

Nesse contexto considero importante destacar o pensamento de Franco (2009) quando problematiza que:

[...] não podemos considerar que o significado social da formação continuada, por si só, seja o suficiente para o desenvolvimento docente, supondo que a oferta de formação continuada seja garantia de satisfação das necessidades formativas. Pelo contrário, de acordo com os pressupostos da teoria da atividade, o docente só percebe o seu significado social quando a sua necessidade formativa é nele satisfeita, ou melhor, quando seu motivo objetiva-se no objeto da ação. É preciso oferecer condições para que os estudos também sejam realizados dentro do espaço escolar e possam ser articulados com as ações desenvolvidas dentro e fora do contexto escolar. Numa relação mais dinâmica e dialógica do que verticalizada e monológica. (FRANCO, 2009, p. 151).

Nessa perspectiva, de acordo com Franco (2009, p. 151), devemos perceber a formação continuada como um mecanismo “[...] de educação continuada e como tal, deve estar ligada ao processo da atividade prática docente, isto é, à docência. A atividade na formação continuada deve estar orientada para esse objetivo e mediada por esse processo”. Ainda neste contexto, partilhamos com Franco (2009) a respeito do Projeto de Formação Continuada da escola Ruth de Almeida Bezerra que:

Estamos, pois, evidenciando práticas de formação continuada que contemplem a prática docente como desencadeadora de ações específicas do saber-fazer docente associadas à cultura científica crítica, buscando unicidade teórico-prática nas situações de formação a partir das atividades de ensino, aliadas às situações éticas, políticas e sociais do seu trabalho à organização da escola como espaço formativo e de desenvolvimento profissional. (FRANCO, 2009, p. 151).

A referida autora pondera ainda que a formação continuada de professores tem que ter, como premissa orientadora, o processo de desenvolvimento profissional do professor em seu fazer docente. Nesse caso, Franco (2009, p.151) enfatiza que a aprendizagem decorrida do processo formativo do professor precisa perpassar pela atividade docente, ou seja, [...] “pela prática educativa, mediante a compreensão da experiência sociocultural em confronto com os saberes científicos, técnicos e metodológicos”[...] que os professores mobilizam em suas práticas ao vivenciarem o processo de ensino aprendizagem. Esse modelo de processo formativo considera que:

[...] a atividade coletiva dos indivíduos (relações sociais, culturais, éticas e políticas) – e o processo de internalização (consciência social para consciência individual), para os quais os espaços de diálogo, reflexão, planejamento sistemático das ações e discussões sobre os dilemas do cotidiano escolar e da profissão docente funcionam como mediadores no processo de desenvolvimento docente. (FRANCO, 2009, p. 151-152).

Esse pensamento de Franco (2009) sobre o complexo sentido que tem a formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor está relacionado aos aspectos de aprendizagem docente, os quais, necessariamente, precisam tomar como base a prática educativa, necessidades do professor, mas jamais se descuidar dos aspectos relacionados aos saberes científicos, técnicos e metodológicos. Aspectos estes que aparecem de forma clara nas narrativas dos professores quando avaliam os diferentes eventos formativos desenvolvidos no Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra, para a melhoria de suas práticas educativas. Como podemos observar a seguir.

[...] Gostei muito do encontro foi muito esclarecedor. Tirei muitas dúvidas, pois, na verdade não sabia muita coisa sobre projeto. A gente desenvolve na escola, mas não para estudar e entender de fato o que vem a ser um projeto. Agora estou começando a compreender o que é realmente um projeto. (PROFESSORA GIRASSOL).

[...] Queria poder falar que bom ter esse momento de estudo. Achei que seria chato tratar dessa coisa de projetos, mas gostei muito da abordagem, me senti muito feliz por você ter trazido e colocado de forma clara o que realmente é um projeto, os aspectos que caracterizam um projeto, os tipos de projetos, pois antes achava que todos tinham a mesma característica. E comecei agora a perceber que não. Também pude tirar as conclusões que precisamos rever a estrutura dos nossos projetos da escola inclusive o PPP. Muito legal. Espero que no próximo encontro possa tirar mais dúvidas. (PROFESSORA BORBOLETA).

[...] Eu já tinha a ideia do que era um projeto, mas agora o que eu aprendi hoje vai me ajudar melhor para desenvolver minhas atividades que desenvolvo com os projetos da sala de matemática. Principalmente os cuidados que devo ter na organização das estratégias das atividades. Vou ter mais cuidado a partir de hoje. (PROFESSORA ESTUDIOSA).

[...] Apesar de já termos experiência com relação ao planejamento, penso que o que foi proposto na formação trouxe grandes contribuições com relação a uma nova maneira de pensar na hora de planejar minhas atividades com meus alunos. Assim o que foi trabalhado pelo professor foi muito positivo para mim. Aprendi muitas coisas interessantes. (PROFESSORA ESTUDIOSA).

[...] Gostei muito da forma como foi abordado o tema, por ser da disciplina de matemática ainda não tinha pensado que para planejar precisamos entender alguns aspectos com relação à forma de planejar. Saio daqui com outra ideia para mim foi muito útil. (PROFESSORA VALENTE).

Percebemos na avaliação dos professores em formação que os eventos desenvolvidos no Projeto de Formação Continuada de Professores da Escola Ruth de Almeida Bezerra trouxeram grandes contribuições para a melhoria e reescritura do referido Projeto, corrigindo os rumos processualmente, seja para agregar valor para a prática educativa, aprender novos conhecimentos, dialogar com os colegas de trabalho, rever práticas, pensar em novas

possibilidades de mudança tanto conceitual, pessoal, quanto profissional e buscar novas formas de planejar as atividades docentes.

]Por todos esses pontos, constatamos, a partir das narrativas elencadas que os professores, em sua totalidade, confirmam que os eventos formativos desenvolvidos trouxeram grandes contribuições a sua prática educativa e à realidade da Escola. Uma fala bem representativa é o depoimento do Professor Culturalista e da Professora Dedicada quando avaliam um dos eventos formativos:

[...] Foi muito bom o encontro porque nos ajudou a repensar nossa forma de planejar, pois muitas vezes, já trazemos o planejamento pronto sem pensar a realidade dos alunos que vamos trabalhar. (PROFESSOR CULTURALISTA).

[...] Se toda vez que realizarmos nosso planejamento e discutirmos sobre nossa realidade como fizemos hoje, com toda certeza, teremos uma escola melhor. A troca e as discussões que tivemos hoje nesse encontro, para mim, foi o ápice do trabalho. Espero que continuemos fazendo dessa forma. O professor formador e todos nós estamos de parabéns pelo trabalho realizado hoje. (PROFESSORA DEDICADA)

A partir das narrativas dos professores sobre as avaliações dos eventos formativos compreendemos que a formação continuada é um a dimensão que necessariamente precisa ser pensada como um processo permanente, contínuo, com o objetivo de proporcionar reflexão do trabalho docente tendo em vista a melhoria dele, sem descuidar-se do que há de mais contemporâneo sobre as pesquisas, a didática e nos diferentes campos do conhecimento de que cada professor atua, bem como em questões teóricas mais desenvolvidas. E mais, compreendemos a formação continuada como permanente porque percorre toda a vida profissional do professor para que ele possa continuamente refletir sobre métodos, conceitos, teorias referentes à área profissional que atua, mas também buscar um conhecimento com uma leitura política da sociedade e da Escola.

Na avaliação dos professores, os eventos foram uma forma de sair de sua zona de conforto, bem como uma atividade formativa que em muitos momentos foi produtiva e ao mesmo tempo os conduziu a refletirem sobre suas práticas educativas. O que observamos também nas narrativas dos professores é que estes eram escutados nas suas necessidades, tinham possibilidades nos eventos formativos para exporem suas ideias, seus pensamentos, suas inquietações, suas dúvidas. Aspectos estes que consideramos muito importante no Projeto de Formação Continuada que é a dialogicidade, as polifonias. Essas multiplicidades de vozes foi o tom da qualidade da formação pretendida e alcançada como pode ser constatado nos discursos a seguir:

[...] Foi muito produtivo. A conversa foi leve e muito explicativa. Podemos dialogar sobre o tema e expor nossas necessidades. (PROFESSOR CRIATIVO).

[...] Discussão muito interessante que nos levou a refletir sobre nossas práticas. (PROFESSORA SORRISO).

[...] Esse tipo de discussão pode fazer a diferença na escola, pois teríamos um panorama geral de como os alunos estão em cada matéria e essa prática ajudaria muito. (PROFESSOR CULTURALISTA).

[...] Essa discussão foi bem interessante sobre reunir o corpo de professores para que pudéssemos falar de nossas dificuldades. Isso pode nos ajudar muito nas nossas atividades e também ajudar muitos alunos. (PROFESSORA VALENTE).

O que chama a atenção nesses discursos são as expressões, como: produtividade; dialogicidade; expor nossas ideias; nossas necessidades; refletir sobre as nossas práticas; fazer a diferença; falar das nossas dificuldades; ajudar nossos alunos. Aspectos estes possíveis a partir dos eventos formativos colaborativos fundados no diálogo, respeito a ideias contrárias e na ajuda mútua entre pares. Essas expressões mostram o quanto à formação, desenvolvida com e para os professores considerava os saberes, as experiências e as necessidades formativas deles. E por isso sentiam-se parte do processo formativo. Referem-se os professores em formação que, em outros modelos formativos que participavam, esses aspectos dificilmente foram respeitados. Primeiro porque tratavam de temas gerais e não específicos. Segundo foram planejados distantes das realidades dos professores e terceiro porque os professores, nesse processo formativo, são meros ouvintes e passivos, a este exemplo está o modelo clássico de formação.

Observamos que a participação, a intervenção, as críticas e o choque de realidade em alguns momentos de formação davam o tom de que o processo formativo estava no caminho certo, pois percebíamos que os professores estavam ali com muita necessidade de buscar por novos conhecimentos, mas que, no entanto, também queriam dizer que naquele espaço formativo também havia conhecimento, teorias, práticas próprias. A todo o momento havia um diálogo problematizador entre os aspectos teóricos tratados na formação e apresentados pelos professores formadores confrontados com os aspectos teóricos e práticos dos professores. Assim, a formação centrada na escola ganhava em qualidade de reflexão sobre a ação na ação pedagógica com vistas a mudanças conceituais e de práticas como sugere Schön (1992).

Dessa maneira, a troca de experiências entre pares em nossas análises foi o ápice do processo formativo, pois era o momento que ambos (Professores formadores e professores em

formação) expunham suas ideias, práticas, histórias de vida, necessidades, dificuldades, sucesso, insucesso, métodos, precarização, valorização, não valorização acerca das suas atividades como profissionais. Algumas vezes, apareciam as lamentações, queixas, choros, risos, aplausos, caretas, tristeza, sonhos, descrença, uns professores mais politizados, outros mais contidos. Foi um momento formativo que possibilitou muitas cenas importantes e houve trocas significativas de conhecimentos e muito aprendizado entre todos.

Outro aspecto detectado nas falas dos professores que avaliaram os eventos formativos foi que a formação continuada para eles é um momento de desconstrução e reconstrução das práticas educativas e dos conhecimentos:

[...] Acho que esse tema de hoje veio coroar nossos estudos sobre o tudo o que estamos vivenciando nesse processo em que tenho desconstruído e reconstruído minha prática, trocando efetivamente experiências valiosas com esse coletivo da escola. Penso que estamos no caminho certo. O encontro de hoje foi prova disso. Muito bom! Principalmente porque foi realizado por um colega nosso, onde o mesmo pode contribuir com suas experiências e conhecimentos sobre o assunto. (PROFESSOR PERSISTENTE).

O que nos chama a atenção e merece destaque foi a avaliação positiva que os professores em formação fizeram dos formadores, colegas de trabalho na Escola, os quais desenvolveram alguns eventos formativos. Eles refletiram sobre a importância da valorização destes colegas de trabalho e perceberam que ali no espaço educativo estão competentes profissionais que, muitas vezes, não são reconhecidos como tal pela coletividade escolar. Isso ficou evidente na seguinte narrativa:

[...] Nossa escola tem ótimos profissionais bem preparados. O que precisamos é valorizar cada um. Hoje, esse estudo sobre ética foi o melhor que já tive. Nem na faculdade tivemos uma fala bem fundamentada e esclarecedora. Parabéns ao professor. (PROFESSOR CULTURALISTA).

Encontramos também algumas críticas construtivas por parte dos professores em formação durante o Projeto de Formação Continuada de Professores. Uma dessas críticas centrou-se em relação aos eventos serem realizados aos sábados letivos, os quais levaram a contornar as atividades familiares e domésticas previstas para aquele dia. Outro aspecto estava direcionado ao fator tempo diminuto, pois alguns temas poderiam ser mais bem explorados com uma carga horária maior, consideraram, assim, como um obstáculo para desenvolver algumas temáticas. Ficou evidente, em algumas falas, a questão do cansaço acerca de algumas atividades, mas que apesar disso consideraram os eventos formativos muito proveitosos. Outro aspecto sinalizado pelos professores é que a formação não poderia ficar centrada só no

professor, mas que os outros funcionários da Escola também pudessem participar do processo formativo. Isso pode ser o observado na seguinte fala:

[...] Queria poder falar que como a professora falou é um pouco cansativo, mas isso deveria ser visto por todos da Escola e não só nós professores, tendo em vista que nossos outros colegas também trabalham com nossos alunos. Também devemos de alguma forma informar isso para os pais dos alunos, pois, não adiantará de nada isso ficar só com os professores e não colocar em evidência para o coletivo da escola. (PROFESSORA VALENTE).

Em síntese com relação à avaliação dos professores sobre os eventos formativos discutidos, percebemos que ela foi muito positiva em relação aos conteúdos desenvolvidos, a metodologia, os formadores, os diálogos, o formato dos eventos. O que nos leva a concluir que a formação continuada centrada na escola é um modelo de formação que tem sua significância para o desenvolvimento profissional do professor e contribui efetivamente como um mecanismo de resolução de problemas da escola, corroborando, assim, para a melhoria da prática educativa.

Durante nossas observações foi visível perceber a responsabilidade dos formadores em conduzir o evento formativo de forma a priorizar a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores em formação. Essa conduta buscou tornar indissociável teoria e prática, pois, os exemplos que os professores formulavam, partiam sempre da *práxis* problematizada a partir do conhecimento científico. Destacamos que os formadores apresentavam um conhecimento científico sólido acerca do conteúdo que trabalhavam, assim como, privilegiaram dinâmicas para que os professores pudessem interagir e dialogar com o grupo. Ressalto que tais formadores buscaram desenvolver um trabalho em que respeitaram os saberes dos professores já construídos. Constatamos que os professores foram provocados pelos formadores a exporem suas ideias e opiniões sobre ações possíveis para o enfrentamento dos problemas que vivenciam em suas práticas educativas.

Verificamos, também, que os professores não pareceram em momento algum, tímidos diante dos conteúdos trabalhados. Sempre havia professor que problematizava a prática, destacava a experiência pedagógica, confrontava a teoria com a prática, trocava experiências com os outros colegas, cuja iniciativa revelava uma conduta de professores reflexivos em que a melhoria da prática docente passou a ser um debate constante na formação. Em nossas observações, percebemos que o diálogo foi fator fundamental para o desenvolvimento do processo formativo na Escola Ruth de Almeida Bezerra. Esse diálogo estabeleceu muitos confrontos de pontos de vistas entre os professores e formadores, o que, ao nosso olhar,

enriquecia, ainda mais, o processo formativo. Ao entrarem em contato com diferentes concepções de mundo, isso levava-os a refletirem sobre suas práticas e estarem abertos para novas descobertas e mudanças conceituais e *práxis*.

Logo, podemos afirmar que tais eventos formativos se aproximam em certa medida de um modelo de formação prático reflexivo, conjugado ao emancipatório político, distanciando-se do modelo clássico de formação.

5.3 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA RUTH ALMEIDA BEZERRA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: o que pensam os professores formadores?

Tornou-se relevante para esta pesquisa obter dados em que formadores participantes da FCP na Escola Ruth de Almeida Bezerra expressassem suas percepções acerca do conceito de formação continuada e a natureza do trabalho lá desenvolvido. Ao entrevistar os formadores sobre esta questão, os seguintes pontos de vista se destacaram.

[...] Processo de capacitação permanente, que visa proporcionar ao indivíduo avanços na esfera profissional, sem desprezar o aspecto biopsicossocial, considerando as alterações naturais de concepções da sociedade. (FORMADOR MALHAÇÃO).

[...] Para mim é um processo de capacitação permanente com a finalidade de melhorar a prática do professor em sala de aula. Acredito que este processo não se dê só por necessidade, mas pela constante busca para aperfeiçoamento do exercício da profissão. (FORMADORA AMOROSA).

[...] Algo de fundamental importância para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola, qualificando o docente e o deixando disponível para novos olhares. (FORMADORA SERENA).

[...] Percebo a formação continuada como meio de adequação das práticas docentes as necessidades que se apresentam na escola, ou seja, a educação é um movimento contínuo que evolui de acordo com o tempo, dessa maneira, a formação continuada é o momento em que ajuda o docente a se integrar com as novas demandas educacionais. (FORMADORA ESPECIAL).

[...] Tomo como acepção de que se tem uma formação inicial. É uma proposta, modelo ou processo de conhecimento a partir de uma matriz planejada e institucionalizada, de sujeitos em desenvolvimento profissional, como medida promocional, transformadora e ou de fortalecimento desses agentes/sujeitos envolvidos em uma causa social, com a prospecção de melhorar sua prática de domínio, da própria instituição e daqueles envolvidos na construção educacional. É uma apropriação de mais valia a um conhecimento técnico e científico qualificado, numa prática coletiva, pensada e elaborada para atender não somente as pessoas diretamente envolvidas no processo, mas permitir sua interlocução e o objetivo pretendido. Em regra, penso na instituição, nos agentes e no social. Tratando-se de educação, creio em possibilidades de mudança,

resolutividade e ferramenta de trabalho conjunto e direcionado, de forma unívoca ao segmento escolar, com a devida participação e o comprometimento de todos. (FORMADOR ÉTICO).

[...] Considerando, que todo o saber, necessita ser repesado, ser avaliado e refletido, penso que a ideia de formação continuada é bastante importante para o crescimento intelectual daquele que vivencia a formação. O nome já diz: “Formação Contínua” todo o profissional precisa estar constantemente revendo seus saberes referente a sua formação, neste sentido, estará sempre de forma qualitativa, contribuindo com a sua profissão. Até porque, temos observados alguns profissionais com formações extremamente muitos *déficits*. (FORMADOR DINÂMICO).

Em análise aos depoimentos dos formadores, percebemos que a FCP é compreendida como um estado permanente de aprendizado do magistério, tornando o professor como protagonista de sua própria formação e, ao que tudo indica, ele necessita estar em permanente estado de aprendizagem. Nessa compreensão, os formadores destacam ser importante que a FCP contemple e materialize a ideia de: aprimoramento e desenvolvimento individual e coletivo; melhoria da prática pedagógica; atualização e busca de conhecimento; de mudança e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; corresponder às práticas docentes às necessidades que se apresentam na escola, o que revela múltiplas finalidades, por vezes, complexas da formação contínua.

Essas ideias dos formadores apresentam-se consubstanciadas em outras pesquisas, também, como exemplo, a elaborada por Coité (2012). Reflete a autora que:

[...] a formação continuada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos professores o desenvolvimento da autonomia para o aprendizado permanente, a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e a sua transformação enquanto protagonista do seu processo de aprendizagem. (COITÉ, 2012, p.115).

Contudo, percebemos também nos depoimentos dos formadores já arrolados que há àqueles que ainda utilizam o termo capacitação como sinônimo de formação que se associa ao modelo clássico de formação, talvez porque lhes falte um conhecimento aprofundado do significado da FCP, arduamente trabalhado na formação desenvolvida pelo pesquisador na Escola Ruth de Almeida Bezerra.

As percepções dos professores e formadores acerca da concepção de formação continuada está muito ligada a questão de capacitação. Isto revela que essas percepções revelam a história da formação continuada que ainda de algum modo se faz presente na nossa subjetividade. Nesse sentido, pensar como que na perspectiva de um modelo que advoga não só a mudança de lugar, mas que advoga o modo de nos relacionarmos com o conhecimento dos professores, com suas experiências, com suas percepções e significados encontra essa

tradição ainda fortemente arraigada na própria perspectiva dos próprios professores e formadores e talvez mais do que prédios estruturados estas sejam uma das grandes dificuldades pra fazer deslanchar um modelo de formação que trabalhe um pouco mais com a ideia de complexidade do que seja formar o professor.

Outro aspecto revelado nas narrativas dos formadores está na concepção de que a FCP deve formar o professor para que este possa acompanhar as mudanças sociais, tecnológicas, educacionais, culturais, entre outras, pelas quais a sociedade vem passando como forma de mantê-lo atualizado. Coité (2012) destaca que tais mudanças passam a exigir das pessoas novas formas de pensar e agir na sociedade e, por conseguinte, na escola. Nesse contexto, a procura por profissionais com competências intelectuais, técnicas, éticas e políticas (COITÉ, 2012) tornou-se premente, inclusive aos professores. Para os nossos professores em formação, também.

Perguntamos a eles sobre suas percepções acerca da formação continuada de professores centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra, as quais foram reveladas no discurso dos formadores por meio de respostas variadas. Eles destacam que essa formação pode apresentar resultados positivos desde que esse processo seja permanentemente avaliado. Outros formadores percebem a FCP centrada na escola como um processo significativo de melhoria da prática pedagógica dos professores tendo em vista que responde às questões específicas dos professores e da escola. Assim, se expressa a Formadora Especial quanto aos resultados positivos:

[...] Centrar estudos, discussões de problemas, traçar metas e estratégias no próprio ambiente escolar onde professores, coordenadores e gestores atuam, considero que seja uma das melhores alternativas para que as necessidades e os objetivos da escola sejam alcançados. Isso porque, as atenções e esforços estarão voltados para realidade da escola. (FORMADORA ESPECIAL).

Destacamos depoimentos dos formadores que veem a FCP centrada na escola como um processo formativo ainda pouco utilizado nas escolas públicas do Estado do Amapá, devido à resistência de alguns professores e gestores em viabilizá-la, contudo, os participantes desta pesquisa a consideram o melhor modelo de formação para reflexão e mudança de concepções e prática docente. No entanto, outros discursos destacam que esse modelo formativo encontra dificuldade de materialização, tendo em vista a estrutura das escolas macapaenses porque não possibilitam condições para que esse modelo se desenvolva a contento.

É notório pelos depoimentos dos formadores de que reconhecem a importância da FCP centrada na escola como forma de se contrapor a uma formação sem grandes significados para a realidade escolar. A autonomia da escola é requerida para a efetivação dela em que se busca

um processo, como argumenta o Formador Ético, pensado “[...] de dentro para fora [...] um modelo horizontal e não vertical”. Reconhecem também, por ser a escola o lugar de trabalho dos professores, lá eles se sentem seguros e motivados a participarem da FCP em contexto de trabalho. Convém destacar, que os formadores têm uma clara compreensão que a FCP não é exclusiva da escola, portanto, não pode estar isolada precisando oxigenar-se com outros espaços e agências formativas. Como pode ser observado nos seguintes discursos:

[...] Percebo que pode ser muito frutífera, desde que a escola seja avaliada positivamente pelos professores, levando em conta várias questões, desde a localização até o nível de satisfação com o ambiente escolar. (FORMADOR MALHAÇÃO).

[...] É significativa para tratar das características situacional ou comportamental do próprio espaço escolar, ou seja, dá oportunidade de superar as barreiras no local de trabalho, sugere melhorias na atuação docente e o crescimento dos alunos, a escola deseja viver esta missão. (FORMADOR MALHAÇÃO).

[...] Vejo como algo muito relevante, de extremo valor, pois apresenta resultados muito positivos (FORMADORA SERENA).

[...] Centrar estudos, discussões de problemas, traçar metas e estratégias no próprio ambiente escolar, onde professores, coordenadores e gestores atuam, considero que seja uma das melhores alternativas para que as necessidades e os objetivos da escola sejam alcançados. Isso porque, as atenções e esforços estarão voltados para realidade da escola. Quando as formações são realizadas em ambientes externos, com temas universais, pode acontecer dessa formação não ter grande significado para dada realidade escolar. (FORMADORA ESPECIAL).

[...] Pensando em modelo, prefiro a vicissitude de fatos experimentados, que valoriza o conhecimento interno, anterior à elaboração do plano ou do modelo, e promova discussão, acolhimento e democratize a formação a partir das experiências dos próprios agentes. Um modelo horizontal ante o vertical. No sentido de centrada na escola, sendo esta um segmento social de reverberação, é possível, desde que para resolução focal, ou seja, objetivar uma situação específica. De outra sorte, sou favorável à descentralização, com possibilidades de experiências externas. Nesse contexto, compartilho a ideia de descentralizada para permitir a participação democrática na construção de um projeto único a todos e numa política estatal, por exemplo, se possa socializar conhecimento e experiências entre todas as escolas do mesmo segmento de governo, e a possibilidade de centrada na escola para questões específicas. Deixo aqui o olhar de que centralização em instituição pública, por si só, já representa uma hierarquização. Falar em educação ou formação centrada na escola é permitir, repisa-se em administração pública, que o processo será de dentro para fora. Ainda que a escola tenha alguma autonomia, não se pode falar em formação em segmento escolar sem gestão em sentido ampliativo. Vale oportunamente considerar a distinção de centralizada e concentrada. (FORMADOR ÉTICO).

[...] É importante, entretanto pouco utilizada na escola, ainda percebemos muita resistência de alguns professores em participar dos cursos na escola,

mas acredito que esse é o melhor modelo, pois a escola é o lugar de trabalho, então os professores se sentem seguros, e motivados a participarem dos debates e discussões. Outro ponto a ser lembrado, é a proximidade entre a escola e as residências dos professores, facilita a participação nos cursos. (FORMADORA ENTUSIASTA).

Centralizar a formação na escola que temos hoje (refiro-me a sua estrutura física, pelo menos de uma grande parte) é deixar de possibilitar formações em outros espaços, bem como, a troca de experiências, pois o êxito da formação continuada depende de todo um contexto que exige várias oportunidades de aprendizagem. Penso que a escola não precisa ser necessariamente o único espaço de formação para o professor(a). (FORMADOR DINÂMICO).

Estas avaliações vão ao encontro do pensamento de Libâneo (2003, p. 35) quando expressa à compreensão da escola como *lócus* formativo. Ele defende a ideia de que “[...] é na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”. Esses aspectos mencionados pelo citado autor só reforçam a ideia de que a escola não é apenas um lugar onde os professores ensinam a seus alunos, mas é um espaço também, de aprendizagem docente, de trocas de experiências e de lugar de formação permanente aos professores.

Na percepção dos Formadores, a FCP centrada na escola pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do trabalho docente na escola, como pode ser observado nos discursos a seguir:

[...] No sentido de os professores terem maior possibilidade de proporcionarem o melhor de si, já que tendem a ter maior conhecimento das reais necessidades da comunidade escolar por estarem mais próximos da mesma. (FORMADOR MALHAÇÃO).

[...] No sentido de evolução, porque se pararmos para observar este modelo trabalha de forma mais concreta o contexto educativo, um processo mais atuante, do que já temos estereotipado e fragmentado que num certo sentido paradoxal, atinge um ou dois professores quando há interesses. Este modelo de formação nos permite trabalhar com racionalidade o “bolo todo” no espaço escolar configurar o particular (conhecimento/prática) com o sentido da formação continuada e o contexto educacional. Gera resultado positivo, equilibrado, articulado, construindo assim uma identidade própria do profissional, da escola, motivação aplicada à base de satisfação, sendo por final um imã da teoria e prática. (FORMADORA AMOROSA).

[...] Melhora o planejamento, as metodologias, deixa-o mais próximo do aluno melhorando assim todo o processo educacional. (FORMADORA SERENA).

[...] Partindo do pressuposto de que a formação em serviço traz uma proposta inovadora aos docentes no sentido de configurar novas vivências para concretizar um serviço educacional de qualidade e possibilita a formação de

um professor investigativo e reflexivo, capaz de analisar sobre suas próprias práticas e necessidades. Dessa maneira, a formação em serviço pode colaborar significativamente para a qualidade dos serviços educacionais. (FORMADORA ESPECIAL).

[...] O Professor deveria ser no processo educacional a base de tudo – é ele que estimula por meio do conhecimento o despertar de novos cidadãos críticos e substitutivos –, incluindo mudanças constantes e de melhoria, pois ele é o grande responsável em promover de fato o processo ensino-aprendizagem *lato sensu*. Nesse caso, a formação continuada ofereceria acertadamente um grande avanço, principalmente àqueles esquecidos de atualizações, de congressos e de novas tecnologias. Além do que traria paridade de conhecimento e discussões e práticas consensuadas entre os domínios de eixos temáticos, interdisciplinares e transversais. (FORMADOR ÉTICO).

[...] Por meio dos cursos, eles compartilham saberes e melhoram suas práticas em sala de aula. (FORMADORA ENTUSIASTA).

[...] No sentido que as discussões que foram posta na formação de alguma forma atende os anseios dos (as) professores (as). Bem como, de como que estas formações foram desenvolvidas e foram estruturadas. (FORMADOR DINÂMICO).

A partir do que afirmaram os formadores constatamos que a FCP desenvolvida na Escola Ruth de Almeida Bezerra foi bem aceita pela comunidade docente, uma vez que contribuiu de forma significativa para a melhoria da prática pedagógica, no tocante ao fortalecimento da organização do trabalho pedagógico, ampliação do conhecimento, reflexão sobre as práticas para mudá-las, o que tem possibilitado o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Wengzynski e Tozetto (2012, p. 2) destacam a esse respeito que:

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e resignificar a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação.

Neste sentido, buscamos saber com os formadores qual a percepção deles sobre esta tendência de Formação Centrada na Escola. Os formadores, assim, posicionaram-se:

[...] A escola é o local onde o professor deve se sentir à vontade, tendo-a como uma espécie de segunda casa e, portanto, sendo um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades, principalmente as que implicam em sua valorização, que é o caso da formação continuada. (FORMADOR MALHAÇÃO).

[...] A escola se afirma e se estabelece como um lugar próprio e único para explorar, no conjunto, a construção compartilhada do conhecimento, permitindo conhecer e se conhecer quanto à riqueza dos colegas e das outras disciplinas. Isso é um efeito positivo que permite refletir juntos os problemas comuns entre os pares, que devido à situação sociopolítica existente no

ambiente escolar estimulado, também, pela rotina da organização faz gerar, muitas das vezes, o desgosto, a insatisfação, falta de estímulo e principalmente o desencontro dos saberes, o que acaba impedindo de agregar os pontos positivos e negativos existente na teoria e na prática do próprio contexto escolar. Assim, a formação continuada desenvolvida no próprio espaço de trabalho nos permite essa reflexão e a troca de experiência, dá sentido e sabor compartilhado a novos caminhos a serem aventurados. (FORMADORA AMOROSA).

[...] É na escola que está a realidade de professores e alunos, é nela que se vivenciam as dificuldades da educação existentes como um todo. É através dessas dificuldades que se busca temas específicos para a formação continuada. (FORMADORA SERENA).

[...] Como cada escola tem seus atores específicos, os quais determinam e caracterizam a cultura escolar, entendo que a formação continuada deve estar obrigatoriamente a serviço dessa característica peculiar de cada escola. No entanto, a formação docente deve atender a demanda da escola como as características e necessidades discentes e docentes. Então, promover a formação continuada em serviço é favorável à construção de práticas (úteis e adequadas à realidade local), voltadas para resolução de problemas específicos, apontadas pelos docentes sem prejudicar o andamento da rotina da escola. (FORMADORA ESPECIAL).

[...] A escola em si é o portal de tudo. Deveria ser a fonte de planejamento e execução da educação. Dessa forma, se o objetivo é transformar o ambiente de trabalho e prospectar soluções pontuais, acredito nisso. Haja vista que os problemas ou conflitos são levantados a partir de experiências seletivas, logo, o espaço mais adequado seria a própria escola que estimularia o grupo em uma prática democrática de situações-críticas e, conseqüentemente de soluções. Entretanto, quando se pensa em excelência de buscar o que é melhor ou o que se entende ou espera ter como melhor, é necessário contextualizar que formação, educação e informação abrangem conceitos multifacetados e abertos e, por isso, requer uma compreensão maior de determinado tema, ou dimensão, daquilo que se pretende alcançar enquanto objetivo. Nesse aspecto, são valiosas as experiências externas, pois contribuiria não só em conhecimento de algo novo, mas, também com novas abordagens e estratégias. Utiliza-se o mesmo princípio da retórica extramuros. O conhecimento é universal, apenas nos apropriamos dele, a depender da necessidade, desde que experimentado de várias formas e apropriado a certo momento. (FORMADOR ÉTICO).

[...] A escola é o lugar propício para a realização da formação continuada. Considero um lugar que agrega e partilha saberes experimentados no cotidiano dos professores e que através da formação no chão da escola, pode contribuir com a melhoria do trabalho educativo. (FORMADORA ENTUSIASTA).

[...] A escola pode ser um dos espaços de excelência, dependendo de sua estrutura física. Mas penso que por enquanto, é preciso construir/viabilizar outros espaços para a formação continuada. (FORMADOR DINÂMICO).

Percebemos a partir das narrativas dos formadores que estes acreditam que a escola é um espaço por excelência para se desenvolver a formação continuada dos professores. Para eles, a escola é o local onde o professor deve sentir-se à vontade, acolhido em suas

necessidades e valorizado e a formação que se desenvolve, nesse espaço, pode ter essa função. Os professores destacam que a escola é um espaço significativo da FCP, pois, ao possibilitar a construção compartilhada do conhecimento em contexto de trabalho, permite a reflexão, a troca de experiências e ajuda a tomar soluções sobre os problemas que enfrentam no cotidiano escolar.

Em nosso entendimento, os formadores acreditam que é na escola que está a realidade dos professores e alunos, ou seja, ela é o espaço onde se vivenciam dificuldades e de onde se pode trabalhar temas específicos à sua realidade para a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Assim, transpor a formação continuada de professores para o contexto escolar na percepção dos formadores é possibilitar a construção de práticas significativas e adequadas à realidade escolar. Apontam, ainda, que a escola em si é o portal de tudo. E que esta deveria ser a fonte de planejamento, organização, desenvolvimento e avaliação da educação. Nesse sentido, percebemos nas narrativas dos formadores que, ao defenderem a escola como espaço de formação dos professores, prospectam soluções pontuais com o objetivo de transformar o ambiente de trabalho e a própria *práxis* docente.

Essas proposições acerca da escola como espaço profícuo da formação continuada de professores, Nunes (2018) assim se posiciona em sua tese doutoral:

[...] o sistema educativo precisa não somente reconhecer a importância das escolas como instituição de formação de professores, e não só locais de trabalho docente, mas como também criar estruturas nas escolas para que os professores se assumam como conceptores de tal processo, ou melhor, tornar os professores eternamente protagonistas da sua própria formação, pensada por eles, com eles e para eles. (NUNES, 2018, p. 52).

Continua Nunes (2018)

Eis aí uma relação dialética entre desempenho profissional e formação. Entretanto, essa perspectiva não é simples e nem ocorre espontaneamente, ou seja, não basta acreditar que a escola, sozinha, favorecerá essa formação. É necessário, para tal, um trabalho colaborativo entre as instituições educativas; responsabilidade de gestão pedagógica, infraestrutura; autonomia didático/científica e financeira das escolas; motivação dos professores para participar de formação entre outros, isto porque o trabalho docente, entendido como canal de viabilização do desenvolvimento profissional dos professores, exige uma reflexão permanente sobre ele. Neste sentido, o processo histórico em que se consolidou, a escola precisa ser considerada para evitar-se frustrações nesta perspectiva formativa.

Podemos entender, então, a partir das ideias de Nunes (2018) que a formação continuada está articulada ao desenvolvimento profissional do professor, tendo como base a escola como espaço dessa interface. É na escola que o professor mais se profissionaliza em

sua vida, é o ambiente onde cria e recria sua identidade profissional. Desse modo, esse processo de formação centrado na escola tem como ponto de partida as necessidades e os problemas enfrentados e vivenciados por esses profissionais.

A Escola Ruth de Almeida Bezerra, portanto, tem se constituído no lugar de referência e produção do conhecimento, de aprimoramento, de desenvolvimento profissional e de aprendizagens do professor. Nesse entendimento “[...] a escola tornou-se um lugar profícuo para formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 66). Continua Nunes (2018), ponderando modelos de FCP:

Os projetos de formação desenvolvidos fora da escola em cursos, seminários e palestras caracterizam-se por focar os temas de educação de modo amplo, e também têm seu valor e importância, no entanto, a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa, que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa. (NUNES, 2018, p. 52).

Nesse sentido, reforça-se a ideia da escola como espaço de trabalho e fundamentalmente de formação. Almeida (2015a, p.10) enfatiza em seus estudos que a formação continuada centrada na escola é “[...] uma das medidas mais coerentes, de maior valorização do saber do professor, de maior envolvimento da escola na tentativa de melhorar a qualidade do ensino”. No entendimento de Canário (1999, p. 9):

[...] a escola é habitualmente pensada como sitio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial, aprendem a sua profissão.

Foi perguntado aos formadores se a FCP centrada na escola Ruth de Almeida Bezerra pode levar os professores a repensarem e mudarem suas práticas. Os formadores assim declararam:

[...] A formação em serviço leva justamente a reflexão dos problemas que inibem a aprendizagem e conseqüentemente recai sobre a reflexão das práticas pedagógicas. Esse tipo de formação obriga a analisar o que precisa ser feito, o que pode ser feito e o que deve ser evitado, assim age diretamente nas ações docentes. (FORMADORA ESPECIAL).

[...] Presumivelmente, sempre que se valoriza a base de formação e transmissão – o Professor – as fruições de novas tendências são esperadas. Ao sujeito professor é atribuída a capacidade de inovação e reinventar técnicas e estratégias para além do seu conhecimento alcançar seus objetivos e, isso é sentido pelo aspecto valorativo, pelo investimento externo feito, sucumbindo o professor o sentimento de que ele precisa melhorar profissionalmente e dar retornos positivos. Sem olvidar que o projeto ou proposta pedagógica requer uma base de conhecimento antes de sua elaboração e execução, o que levará o Professor a pensar e repensar seus

planos e propostas no processo de ensino e aprendizagem. (FORMADOR ÉTICO).

[...] Somente através dos relatos de experiências, pode-se melhorar a concepção de educação, de aprendizagem e do cotidiano dos próprios alunos, assim como a rotina da escola, dessa forma, conhecendo o ambiente de trabalho, estarão em condições de contribuir com uma proposta emancipatória, contra hegemônica. (FORMADORA ENTUSIASTA).

[...] Dependendo de como esta formação continuada seja desenvolvida com os professores. (FORMADOR DINÂMICO).

No depoimento da Professora Especial, a formação continuada centrada na escola leva os professores a repensarem sobre os problemas que, muitas vezes, inviabilizam o sucesso da aprendizagem dos alunos e o debate provocado pela formação, em contexto, possibilita uma discussão constante sobre a prática pedagógica. Para ela, esse modelo de formação contribui para a melhoria da prática docente no sentido dos professores pensarem sobre o que pode ser feito, o que precisa ser mudado e, nesse sentido, atingem diretamente as ações docentes na sala de aula.

Para o Professor Ético quando se dá a possibilidade do professor – “[...] atribuída à capacidade de inovação e reinventar técnicas e estratégias para além do seu conhecimento alcançar seus objetivos e isso é sentido pelo aspecto valorativo, pelo investimento externo feito, sucumbindo o professor o sentimento de que ele precisa melhorar profissionalmente e dar retornos positivos” – há grandes chances de apresentar resultados positivos de mudança na sua prática educativa. Ou seja, o professor Ético destaca que se esse processo formativo tiver por base um respaldo teórico inicialmente “[...] levará o Professor a pensar e repensar seus planos e propostas no processo de ensino e aprendizagem”.

Já o Formador Dinâmico narra que depende da forma como a proposta formativa vai ser organizada para que realmente tenhamos uma ideia se a formação centrada na escola vai ajudar os professores a repensarem e melhorarem suas práticas, as quais necessita da Coordenação Pedagógica. Um outro trabalho formativo: acompanhamento e assessoria da prática docente.

Podemos perceber que apesar de os discursos serem quase unânimes de que a formação centrada na escola ajuda os professores a repensarem e melhorarem suas práticas, ainda, é perceptível um pouco de insegurança nas falas dos formadores, uma vez que enfatizam que algumas precauções precisam ser tomadas, como: uma boa base teórica que fundamente o processo formativo, a boa organização e estruturação da política formativa.

A mudança de concepções e práticas, fruto da reflexão que se faz sobre ela, nos leva a reconhecer que o espaço histórico e político que a produz precisa ser considerado, assim, a mudança pouco se concretizará se o contexto escolar não estiver privilegiado na FCP.

Para tanto, Almeida (2015a) destaca a singularidade da escola, pois cada escola tem uma peculiaridade. E é o lugar onde os professores exercem e aprendem a profissão. Quando a FCP leva em consideração a história da escola, sua cultura e identidade própria, esta tem maior possibilidade de sucesso.

5.4 AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA RUTH DE ALMEIDA BEZERRA PARA A MELHORIA DA PRÁTICA EDUCATIVA: o que pensam os professores em formação?

Em entrevista realizada com os professores em formação que participaram dos eventos formativos na Escola, perguntamos a eles sobre a contribuição da formação continuada de professores centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica. Os depoimentos nos forneceram elementos que evidenciam as idas e vindas desse processo.

Os professores em formação, de modo geral, enfatizam que a FCP centrada na escola tem contribuído de forma positiva para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional e pessoal. Ressaltam nas entrevistas que tal formação oportuniza: enriquecimento da prática pedagógica; produção e socialização de conhecimentos; melhoria do ensino; reflexão e compreensão da prática educativa; melhoria na organização do planejamento do ensino; e desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem em sala de aula, conforme as narrativas expressas a seguir:

[...] A formação continuada tem contribuído no sentido de ter me ajudado a adquirir mais conhecimentos e experiências profissionais. Fez-me refletir acerca das questões que permeiam a profissão como professor e a construir minha carreira e a compreender melhor as práticas pedagógicas. (PROFESSOR CULTURALISTA).

[...] A formação continuada tem contribuído no planejamento e no desenvolvimento das minhas aulas, visto que, após participar do projeto e ter recebido orientações, tenho adotado outra postura ao planejar e até mesmo ao desenvolver minhas aulas. (PROFESSORA ILUMINADA).

[...] Tem contribuído para o fortalecimento e a estruturação do conhecimento pessoal, profissional e institucional porque essa formação transcende dentro e fora do contexto. (PROFESSORA GIRASSOL).

Fica evidente nos discursos dos professores que o caráter científico dessa formação predominou quando os docentes dão maior ênfase à atualização de conhecimentos para

melhorar a prática. É o que Imbernón (2010) denomina de tradição na formação continuada, ou seja, consiste na atualização dos professores com vista à ação prática. Muitos professores comungam dessa mesma representação sobre o processo de formação.

A análise sobre a contribuição da FCP centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica indica também, que os professores têm percebido o desenvolvimento dessa formação com ‘bons olhos’, conforme atestam os discursos positivos enfatizados por eles nas entrevistas, pois esse processo formativo na Escola Ruth de Almeida Bezerra tem buscado transformar concepções e práticas na forma de trabalharem os conteúdos escolares, de interatividade dos alunos em sala de aula, organização da classe, modificações metodológicas e, principalmente, com o conhecimento adquirido ao longo do processo formativo. Essa compreensão nos revela que, de fato, os professores em formação comprometem-se tacitamente à mudança de suas práticas para o sucesso do processo ensino aprendizagem.

Tendo em vista a contribuição da FCP centrada na escola para a melhoria prática dos professores, insistimos a indagar-lhes sobre o significado que este modelo formativo teve para eles. Os professores em formação indicaram que o Projeto desenvolvido teve um papel motivador para que eles buscassem por novos conhecimentos. Apontaram, também, que este significado foi construído à medida que provocou mudanças no fazer pedagógico, pois passaram a compreender, de forma mais crítica, o contexto escolar, dando um novo sentido para a prática pedagógica. Percebemos, também, em algumas narrativas dos professores que o sentido tomado por eles acerca da FCP desenvolvida na Escola, transcende a uma necessidade imediata indo para olhares mais distantes. Professora Iluminada argumenta:

[...] Tem extrema importância na vida de todo profissional comprometido com a educação e faz-nos repensar nossa postura enquanto professor e nos motiva a melhorar a cada dia em benefício da educação. (PROFESSORA ILUMINADA).

A Professora Girassol destaca o significado da FCP desenvolvida na escola:

[...] Para mim tem significado, uma vez que tem potencializado diversos campos: pessoal, valorização, autoestima, fortalecimento das relações. No campo profissional tem contribuído, segundo percebo, para auxiliar o corpo docente no estudo do cotidiano tendo em vista a refletir e analisar situações problemas quanto à profissão e o contexto inserido. (PROFESSORA GIRASSOL).

Enquanto para a Professora Sorriso, o sentido da formação desenvolvida na Escola é:

[...] De grande valor na melhoria da autoestima, visto que passamos por muitos momentos de angústias como professores que somos, pois lidamos com uma juventude que está muitas vezes sem norteamento, e o programa tem nos ajudado a compreender esse outro lado que, muitas vezes, não estamos preparados para lidar com essas situações. Para mim, este tem sido

o grande significado de ter um programa de formação na escola que contemple nossa realidade. (PROFESSORA SORRISO).

Podemos perceber na narrativa da Professora Sorriso que está implícita a preocupação dos professores com os problemas sociais que resvalam na Escola, tais como: violência e drogas. Estes afetam o trabalho do professor, sendo um desafio para eles em lidar com essas questões, pois não se veem preparados para enfrentá-los e acabam, muitas vezes, ficando reféns deles, sem saber como proceder para minimizar o problema instalado na escola decorrentes delas. Para a referida professora, a participação nesta formação tem ajudado a enfrentar tais questões.

Nesse decurso, Placco e Silva (2015a, p. 26) destacam a importância da FCP ligada às questões mais gerais da educação quando afirmam que “[...] a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação”. Isso significa dizer que a escola não está isolada de sua realidade circundante e que esta realidade interfere diretamente nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

O discurso da Professora Borboleta enfatiza que a FCP centrada na Escola tem para ela,

[...] Um significado positivo, pois todos os temas trabalhados foram escolhidos de acordo com nossas necessidades coletivas. Está contribuindo muito, esclarecendo as dúvidas e possibilitando novos olhares para a prática. (PROFESSORA BORBOLETA).

Nessa mesma direção, a Professora Dedicada e o Professor Criativo assim se posicionam sobre o significado que a formação centrada na escola representa:

[...] O projeto de formação tem ampliado o conhecimento para elaboração do plano de ação, plano de aula, projetos educacionais. Por meio de palestras tem-se uma visão ampla referente ao policiamento escolar, drogas, gravidez na adolescência, concepção de planejamento e gestão democrática. (PROFESSORA DEDICADA).

[...] A oportunidade de debatermos os problemas existentes na escola e caminharmos em busca de soluções benéficas para todos. (PROFESSOR CRIATIVO).

Para estes professores em formação o Projeto de Formação Continuada da Escola Ruth de Almeida Bezerra foi visto como uma inovação pedagógica na Escola bem-sucedida. Conforme Hargreaves *et al* (2002, p.115), “[...] uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Portanto, um projeto de formação necessita contemplar os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas.

Ao analisar os depoimentos dos professores em formação quanto à contribuição da FCP para superar as dificuldades interpostas na prática pedagógica, percebemos que este projeto tem ajudado a esclarecer dúvidas em relação às suas práticas, possibilitando o aprendizado de novas experiências. E com isso, tem modificado a forma de planejar atividades que desenvolvem com seus alunos e, ressignificando novos conteúdos, metodologias de trabalho. Esta compreensão pode ser observada de forma clara nas narrativas a seguir:

[...] A contribuição para mim enquanto professora na instituição de ensino está na melhoria da condução do desenvolvimento de meu trabalho com meus alunos, uma vez que o programa de formação nos esclarece muitas dúvidas e nós aprendemos muitas questões novas e, dessa forma, venho utilizando na minha sala de aula com meus alunos o que tenho aprendido nas formações. Até mesmo na hora em que estou organizando meu planejamento de aula, reflito bastante em como vou organizar minhas atividades. Outro aspecto é que a formação continuada centrada na escola sempre está nos atualizando com temas novos sobre políticas públicas, sobre a educação e as mudanças que vem acontecendo e principalmente nos apoiando em questões relacionadas como planejamento, indisciplina, autoestima, alunos com deficiências. São questões que nos deixam, muitas vezes, inseguros na nossa prática pedagógica. Para mim, essa é tem sido a grande contribuição da formação para superar os problemas da minha prática pedagógica. (PROFESSORA VALENTE).

[...] Entender porque alguns alunos problemáticos têm conflitos na sala de aula e falta de interesse e como resolvê-los. (PROFESSORA ESPERANÇOSA).

[...] Principalmente no que se refere a questões de conflitos ocorridos em sala de aula entre os alunos. Questão de violência, indisciplina, como planejar melhor nossas aulas. (PROFESSOR ILUMINADO).

Porém encontramos na resposta de uma professora que este Projeto de Formação tem ajudado a superar os problemas em sala de aula em parte. Como pode ser ilustrado a seguir:

[...] em parte, pois os problemas que eu enfrento na sala de aula têm origens diversas, mas o projeto tem ajudado principalmente com questões acerca das relações entre alunos. (PROFESSORA ILUMINADA).

O discurso da Professora Iluminada revela que a FCP não pode ser vista como algo pronto e acabado e, em alguns sentidos, ela pode não dar conta, parcial ou totalmente, de colmatar as lacunas formativas dos professores, por isso, que ela contém o adjetivo da continuidade, ou seja, processo permanente favorecedor da aprendizagem docente. Assim, todo professor em formação e a própria FCP precisam estar atentos à limitação da formação contínua, visto que ela não é um “Deus onipresente, onipotente, onisciente” como pondera Perrenoud (1993). Ela é portanto, histórica, circunstancial, processual.

Entendemos que dependendo do modelo de formação continuada que o professor participa, esta poderá ter consequências fulcrais em suas ações pedagógicas, em sua forma de

organizar e agir no cotidiano escolar e, por consequência, na formação que será propiciada aos alunos.

Aos professores em formação foi perguntado se eles sentiam-se valorizados nesse Projeto de Formação. Logo, os professores, na generalidade, enfatizaram que se sentiram valorizados porque nela foram consideradas as experiências pedagógicas, as necessidades formativas, a realidade escolar e o respeito ao saber já adquirido. Como pode ser observado no discurso dos professores a seguir:

[...] Haja vista que leva em consideração aquilo que expomos como nossas experiências profissionais, bem como atende nossas necessidades do nosso dia a dia. (PROFESSORA VALENTE).

[...] Proporciona reflexão à nossa prática pedagógica. Respeita nossa opinião, nossa realidade problemática que enfrentamos. Acho que quando nós somos respeitados, considerando nossa realidade na nossa formação, isso nos motiva a querer participar de uma formação, desse modo, isso nos valoriza. (PROFESSORA CORAGEM).

[...] Porque respeita nossas opiniões e nossos saberes, nossas experiências acumuladas durante todo o tempo que já estamos atuando. Dessa forma, me sinto muito bem valorizada. (PROFESSORA OTIMISTA).

A partir do discurso das professoras torna-se evidente o fato de que poucas mudanças acontecerão no cenário escolar se a formação docente não for uma política da Escola. Se os modelos formativos não considerarem a realidade escolar, as necessidades docentes, os conhecimentos e os saberes dos professores, estarão dados ao fracasso. Nesse sentido Nunes (2001) assevera o quão é importante propor novas bases formativas aos professores:

De certa forma, o repensar a concepção da formação dos professores, que até a pouco tempo objetivava a capacitação destes, através da transmissão do conhecimento, a fim de que ‘aprendessem’ a atuar eficazmente na sala de aula, vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que este professor vem desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência. (NUNES, 2001, p. 38).

A formação continuada centrada na escola e a reflexão da prática pedagógica do professor foram objetos da entrevista. Os professores em formação afirmaram que a FCP na Escola tem ajudado a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, ao possibilitar confronto de antigos costumes com novas possibilidades de transformação da prática educativa. Essa compreensão aparece presente, quando deparam-se com casos de indisciplina, dificuldades de aprendizagem dos alunos, auto avaliação, tomadas de decisões, resolução de conflitos na sala de aula sem recorrer a Coordenação Pedagógica. Nesse contexto, destacamos os discursos dos professores sobre esta questão:

[...] Quando somos confrontados a deixar os antigos costumes, nós educadores, muitas vezes, tendemos em seguir uma rotina, mas é necessário que haja uma mudança primeiramente em nós mesmos, para que possamos transmitir para nossos alunos a inclusão desse processo de aprendizagem através de inovações significativas para nossa prática pedagógica. (PROFESSORA DOCE DE COCO).

[...] Quando observo a indisciplina e a dificuldade na aprendizagem do aluno. (PROFESSORA VALENTE).

[...] Principalmente em situações de conflito entre os alunos. Tenho aprendido a lidar com essas situações sem ter que recorrer ao serviço técnico pedagógico. Isso só acontece quando não é possível solucionar o problema nos limites da sala de aula. (PROFESSORA ILUMINADA).

[...] Ao refletir sobre as possibilidades de modificações na prática educacional a partir das contribuições adquiridas, pelos exemplos dos autores citados na atualidade nos artigos, dissertações e teses. Relacionar tais conhecimentos com a aprendizagem que tem sido processada durante os estudos dirigidos para transformar em novas experiências, novas vivências. (PROFESSORA ESTUDIOSA).

[...] Principalmente quando se depara com uma situação onde se rompe com a visão simplista de ensinar, e trata alunos como pessoas diferentes que são. (PROFESSOR PERSISTENTE).

No tocante ao atendimento das necessidades formativas e anseios dos professores no que se refere aos temas abordados ao longo do Projeto de Formação Continuada desenvolvido, os professores participantes da pesquisa, em sua maioria, afirmaram que os conteúdos formativos foram muito relevantes por terem atendido às necessidades e expectativas deles. Destacaram que os temas foram abordados de forma clara, coerente e de acordo com suas realidades, o que pode ser confirmado nas narrativas dos professores destacadas a seguir:

[...] Foram os temas que pedimos que fossem tratados e a forma como estão sendo abordados está sendo muito legal, pois os encontros não se dão só num formato, mas de diversas formas como palestras, cursos, oficinas, dinâmicas de grupo, reuniões, discussão de grupos, atividades recreativas e físicas para relaxarmos. Tem me ajudado muito a superar conflitos com meus alunos me ajudado no planejamento das atividades, bem como tem levantado minha autoestima. (PROFESSORA VALENTE).

[...] Os temas foram trabalhados muito bem, de forma clara e coerente e foram temas muito importantes. Tema dentro da nossa realidade é o que realmente esperamos que seja discutido. (PROFESSOR OTIMISTA).

[...] Foram os temas sugeridos pelo grupo da escola. Assim esses temas têm sido abordados de forma clara e tem me ajudado muito, pois os diferentes eventos proporcionados nos ajuda melhorar nossa prática, pois principalmente porque nós professores da escola estávamos na mesmice e a forma como os temas foram abordados principalmente para mim deu uma

injeção de ânimo, pois demoro muito participar de formação continuada e pouco é oferecido para nós. Os temas foram muitos bons atendendo minhas necessidades. Claro que não é tudo, mas já é um grande começo. (PROFESSOR CULTURALISTA).

[...] Porque os temas são voltados para nossa realidade escolar. Exemplo: tema ética no trabalho. Após a palestra busquei analisar como estou atuando e se minhas atitudes são aceitáveis dentro de um padrão estabelecido na escola e de que forma busco ensinar meus alunos nesse sentido. (PROFESSORA BORBOLETA).

Ao partir das necessidades sentidas no decorrer da *práxis* educativa, o processo formativo vivenciado na escola Ruth de Almeida Bezerra inspira a “rearmada moral”, proposta por Imbernón (2010), e ressalta a iniciativa de situar os professores, como os protagonistas de sua formação, no próprio contexto de trabalho, onde as decisões entre o prescrito e o real precisam ser combinadas, ampliando o autoconhecimento, a autonomia e o *status* laboral e social dos agentes da educação.

Pesquisas recentes (NUNES, 2018; DOMINGUES, 2014) discutem a importância da escola se estabelecer como *locus* do processo de FCP, pautado a partir das necessidades formativas, ou seja, a partir de seu contexto de trabalho concebido como tempo e espaço de formação compartilhada. O propósito é que passa a exigir dos professores e formadores, a reflexão sobre a *práxis* como forma de melhorá-la. Podemos, então, entender que a FCP centrada na escola é aquela que privilegia o próprio contexto de trabalho do professor, isto é, é um modelo formativo que integra práticas dos professores, considerando necessidades e interesses dos quais são partícipes do desenvolvimento desse processo formativo no ambiente escolar. Modelo formativo este que vem ganhando espaço nos debates sobre a formação contínua de professores. De acordo com Cunha e Prado (2010):

[...] as experiências e as investigações recomendam processos de valorização da experiência, exploração das situações formativas nos contextos de trabalho, valorização da auto formação e articulação da formação com projetos de ação, ou seja, uma proposta de formação que confere legitimidade aos saberes da experiência e contraria a lógica disciplinar e transmissiva que se traduz nos modelos educativos, o que, representa uma significativa mudança paradigmática, em que o ‘saber de experiência feito’ adquire um novo estatuto diante do ‘saber científico’. (CUNHA; PRADO, 2010, p.104, grifos dos autores).

Cunha e Prado (2010) destacam a necessidade de reconhecer o professor como sujeito de sua própria formação, pois este apresenta um conjunto de saberes e experiências já acumulados no desenvolvimento profissional. Experiência que implica reconhecer a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam

experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias (CUNHA; PRADO, 2010).

A despeito dessa ideia, Cunha e Prado (2010) explicitam a necessidade reconhecer que os professores têm uma história de vida e prenes de saberes e de experiências profissionais que os ajudam a guiá-los em seus interesses e necessidades. Desse modo, o processo formativo tem como premissa elaborar a formação a partir de uma perspectiva colaborativa, que precisa agregar recursos teóricos e práticos.

Nessa perspectiva, “[...] a formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas” (CUNHA, PRADO, 2010, p. 103). Assim, de acordo com Porto (2000, p.14), o “[...] fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar ao saber fazer reflexivo, entendido como auto formação”, ou seja, um percurso que ocorre na indissociabilidade entre teoria e prática.

Nesse contexto, podemos, então, concluir que no Projeto de FCP da Escola Ruth de Almeida Bezerra a reflexão da prática docente foi considerada como elemento mediador da produção do conhecimento, tendo em vista a mudança da prática. Importa considerar que essa formação ao se contrapor ao modelo de formação clássica se assentou na ideia que “[...] a reflexão sobre a prática do professor, aborda de forma crítica as relações e contribuições da teoria à ação pedagógica” (CANÁRIO, 2001a, p. 67). Assim, essa perspectiva de formação:

[...] rompe com a situação de exterioridade temporal e institucional em relação ao contexto de trabalho (escola) e está apoiada numa racionalidade instrumental (formação do tipo escolar) que supõe que o trabalho prescrito coincide com o trabalho real. Os pressupostos dessa formação são a lógica de aplicação, a concepção que segmenta conceptores e executantes, a ideia de que a mudança é de caráter técnico, que a formação intervém a posteriori e que visa apenas produzir qualificações novas ou substituir aquelas que se mostraram obsoletas. (CUNHA, PRADO, 2010, p.104).

Também identificamos no discurso de certos professores algumas críticas construtivas para o aperfeiçoamento da FCP da Escola Ruth de Almeida Bezerra. Tais críticas referem-se – apesar dos conteúdos terem sido importantes – ao tempo de trabalho que para eles foi considerado insuficiente, prejudicando o aprofundamento dos temas, como exemplo, o tema de alunos com deficiência. Contudo, a insatisfação dessa formação pode ser lida nas seguintes assertivas:

[...] Tem atendido, no entanto, ainda são insuficientes. (PROFESSOR PERSISTENTE).

[...] Senti falta de discutir com mais profundidade temas em relação aos alunos com necessidades especiais. (PROFESSORA ESPERANÇOSA).

[...] Tem atendido, parcialmente, pois seria bom termos abordagens de vários temas relacionados às práticas pedagógicas. (PROFESSOR ESTRELA).

A avaliação da formação contínua de professores é imprescindível para correção de rumos. Portanto, foi fundamental que os eventos formativos fossem avaliados e acompanhados por uma constante reflexão crítica por parte dos formadores, professores em formação e Coordenação Pedagógica durante todo o processo formativo. Essa postura forneceu elementos para reflexão e avaliação sobre onde estávamos e para onde queríamos ir.

Sobre a forma de como foi desenvolvido o Projeto de FCP foi ao encontro das expectativas dos professores, eles destacaram os aspectos que consideraram positivo, como: a organização do projeto; os conteúdos abordados; a diversificação dos eventos formativos; a qualidade dos formadores; o envolvimento dos docentes; a troca de experiências. Esses aspectos podem ser confirmados nas falas dos professores em formação a seguir:

[...] Tem atendido sim. Pois antes não tínhamos um trabalho organizado. Agora quando estamos reunidos na escola para fazer a formação continuada já sabemos o que vai ser tratado. Tem atendido sim minhas expectativas, pois está de acordo com aquilo que esperava que fosse tratado e tem me ajudado muito no planejamento das atividades na escola e na minha relação com meus alunos. (PROFESSORA VALENTE).

[...] As temáticas, abordagens das experiências, palestrantes, direcionamento etc. (PROFESSORA CORAGEM).

[...] Todos os temas foram trabalhados conforme a necessidade da escola. (PROFESSORA OTIMISTA).

[...] Gosto muito como vem sendo desenvolvido, pois não se dá somente de uma forma, mas diversificado. O que me motiva a participar, pois apresenta atividades diferentes como: dinâmicas; palestras atividades físicas. Os minicursos principalmente são muito esclarecedores. (PROFESSOR CULTURALISTA).

Um dos pontos que vem contemplando é o envolvimento de todos os docentes. Segundo na troca de experiências. Terceiro na reflexão que promove o diálogo que é a ferramenta de apoio ao fazer pedagógico. (PROFESSORA GIRASSOL).

[...] Vem possibilitando muita reflexão, atitude de renovação e compartilhar o que aprendo com os outros. (PROFESSORA SORRISO).

[...] Contempla no sentido de repassar fundamentação teórica para as práticas e as trocas de experiências que renovam metodologias em sala de aula. (PROFESSORA DEDICADA).

[...] Com problemas ocasionados pela violência, falta de respeito, discriminação, *bullying*. É necessário e fundamental que o educador busque conhecimentos por meio da formação continuada nas instituições de ensino superior, mas se a instituição proporcionar essas atividades aos profissionais da educação, essa atitude contribui para o relacionamento professor aluno, superar as dificuldades de aprendizagens devido às questões sociais e familiares. (PROFESSORA ESTUDIOSA).

Para eles, o grande diferencial de participar de um processo de formação continuada centrada na escola é a partilha e a troca de conhecimentos. Ao perceber como o outro pensa e age na prática educativa, é possível avaliar a si mesmo e ressignificar a própria *práxis*. A ideia de que a formação continuada é importante, por possibilitar, ao professor, sair da sua zona de conforto, também foi bastante defendida.

Contudo, vale ressaltar que, em alguns discursos dos professores, o Projeto de FCP da Escola Ruth de Almeida Bezerra poderia disponibilizar, no futuro, formadores especialistas por área específica de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, História, geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Pedagogia, Língua Francesa entre outros. Sugestão que foi acertada pela Coordenação Pedagógica para ser incorporado em um novo círculo formativo. Sugerem, também, um tempo mais ampliado, pois segundo uma professora foi um aspecto insuficiente. As narrativas do Professor Iluminado e da Professora Borboleta confirmam essas análises:

O projeto poderia se possível disponibilizar um estudioso de cada área para ministrar minicursos de metodologias de ensino por área. (PROFESSOR ILUMINADO).

O tempo, creio, não é suficiente e mesmo porque tive contratempo e faltei. Mas em relação às abordagens estão boas. (PROFESSORA BORBOLETA).

Os depoimentos dos professores, do que poderia ser melhorado no Projeto de FCP, enfatizaram os seguintes aspectos: o tempo deveria ser maior; a formação não deveria ser desenvolvida aos sábados; reivindicaram conteúdos e atividades por área de saber; solicitaram a participação de todos os profissionais da Escola; acompanhar o impacto da formação para a melhoria da prática pedagógica dos professores; mais eventos com atividades lúdicas e que o Projeto deveria ser permanente.

[...] tempo que é escasso, pois deveria ser aprimorado a ofertar em uma duração maior, não somente no final de semana, mas pelo menos 2 (duas) vezes ou 3 (três) vezes na semana, com toda certeza, as instruções, orientações e demais temas tratados seriam vistos com mais diligência. (PROFESSORA DOCE DE COCO).

[...] Penso que o que faltou foram atividades e contribuições de estudiosos na área das nossas disciplinas. Se essa necessidade for contemplada porque o programa é contínuo na escola com toda certeza estará sendo muito

completo. Mas é só isso, mas o trabalho que está sendo feito é muito importante e tem me ajudado muito. (PROFESSORA VALENTE).

[...] Participação efetiva de todos os funcionários do estabelecimento de ensino. Atitude nas soluções dos problemas. (PROFESSORA CORAGEM).

[...] O programa de formação continuada se faz necessário, pois auxilia na melhoria da prática pedagógica e nas relações mútuas, mas o que tem fragilizado é a falta de participação dos colegas nos encontros, talvez por não entenderem o sentido do programa – investimento pessoal e profissional. (PROFESSORA GIRASSOL).

[...] Poderia ser aprimorado o acompanhamento das ações realizadas, como por exemplo, ter dados dos resultados da formação. (PROFESSORA DEDICADA).

[...] Acredito que o programa vem se aprimorando, porém na minha concepção seria necessária a participação, responsabilidade e valorização dos próprios docentes, para e com o projeto. (PROFESSOR PERSISTENTE).

Também houve discursos de professores no sentido de que o Projeto de FCP não necessita de aprimoramento, pois foi satisfatória a forma como foi desenvolvido. Isto aparece de forma clara nos depoimentos do Professor Otimista e da Professora Sorriso:

[...] Nada. Foi tudo muito bom. (PROFESSOR OTIMISTA).

[...] O programa é nota dez. O que falta é interesse por parte de alguns colegas que se acham muito experientes e que não vão perder tempo. Aí eu penso: são vários anos de experiências? Ou vários anos de experiências repetidas? (PROFESSORA SORRISO).

As narrativas dos professores em formação demonstram uma avaliação positiva dos professores formadores, destacando: o conhecimento profundo que os formadores apresentaram sobre os conteúdos trabalhados; a condução do processo formativo; as contribuições para a prática pedagógica; o incentivo; a experiência na área; o compromisso com o trabalho desenvolvido e a troca de conhecimentos, claramente expresso nas narrativas dos professores:

[...] O grupo de professores que ministraram a formação foi excelente e contribuíram muito com o que já sabíamos e colaboraram muito também trazendo muitos esclarecimentos e coisas novas que para mim foi significativo. Muito bom mesmo! (PROFESSORA VALENTE).

[...] Excelentes! Apresentaram clareza, conhecimento, entusiasmo. Enfim muito bons! (PROFESSORA CORAGEM).

[...] Todos muito bons, capacitados e preparados para ministrar formação. (PROFESSORA OTIMISTA).

[...] Estão fazendo um papel fundamental na contribuição dos outros professores, abrindo caminho de conhecimento, incentivando, trazendo

novas ideias e compartilhando conosco. Uma visão diferente para um novo desafio, novas fontes de acesso ao conhecimento, com isso, estaremos juntos suprimindo alguns aspectos deficitários, que porventura iremos encontrar em nosso caminho. (PROFESSOR CULTURALISTA).

[...] Extremamente capacitados e compromissados naquilo que se propuseram a fazer. (PROFESSORA ILUMINADA).

[...] O grupo de professores formadores passa primeiramente por uma formação continuada, conseqüentemente multiplicar com o grupo maior, tendo subsídios suficientes para desenvolver suas atividades. Os professores que ministraram a formação do meu ponto de vista são profissionais extremamente competentes, pois nos proporcionaram bastante contanto com teorias, conhecimento e ideias efetivamente práticas o que vem contribuindo decisivamente é o que penso para a melhoria de nossas atividades na escola e enquanto profissionais. (PROFESSORA DEDICADA).

[...] Nota-se que todos os profissionais envolvidos nas reuniões pedagógicas e administrativas, oficinas, palestras, minicursos, mesa redonda, conselho de professores, reuniões de planejamento estiveram comprometidos com a educação, visto que ambos planejaram, organizaram o material didático pedagógico, conforme os temas atuais, fundamentados em teóricos afins, cumpriram o horário, foi disponibilizado o certificado de participação, os mesmos contribuíram com conhecimentos dos professores e aprendizado dos alunos. (PROFESSORA ESTUDIOSA).

Como podemos observar nas falas dos professores em formação, estes asseveram que os professores formadores tiveram um papel fulcral no desenvolvimento do processo de formação continuada desenvolvido na Escola, tendo em vista suas capacidades intelectuais e experiências profissionais nos conteúdos desenvolvidos. Nesse sentido, Leiro, Moraes e Santos (2015, p. 68) destacam que “[...] o respaldo científico construído, a partir da troca com os profissionais formadores, permite estender o leque de estratégias teóricas e metodológicas do professor, o que valoriza o desenvolvimento da sua *práxis* [...]”.

Os professores avaliaram que os conteúdos formativos desenvolvidos no Projeto de FCP trouxeram grandes contribuições para a melhoria da prática pedagógica na Escola. Destacaram aspectos concernentes ao repensar algumas ações tanto dentro quanto fora da sala de aula, principalmente quanto o planejamento da Escola, o fracasso escolar, os índices escolares, a qualidade da aprendizagem, auto avaliação profissional, problemas vivenciados na Escola, estruturação do Conselho de Classe, abertura para o diálogo entre os atores da Escola, bom relacionamento. No entender de Leiro, Moraes e Santos (2015):

O conteúdo estudado, portanto, precisa causar incômodo e fazê-los refletir, compreender, buscar, pesquisar e motivar-se, pois, os professores anseiam por isso, uma vez que, trazem suas demandas formativas para o contexto, a partir de seus questionamentos e no confronto com a realidade social vivenciada. Os avanços da tecnologia, assim como, a difusão do conhecimento e de informações influenciam numa nova forma de pensar dos

professores e isto vêm delineando novos perfis de professores, nos diferentes contextos da educação. (LEIRO; MORAES; SANTOS, 2015, p. 67).

Os conteúdos trabalhados no processo formativo, em sua maioria, foram de cunho social, como: violência, drogas, sexualidade, *bullying*, tendo um caráter interdisciplinar, ou seja, afinados a todos os professores, parecendo ter a maior preferência dos professores. O que em nosso entender reflete a realidade vivenciada na Escola. Os conteúdos voltados, diretamente, à *práxis* pedagógica, vêm logo em seguida, sendo a forma de planejarem suas aulas, projetos educativos, avaliação, currículo os mais recorridos.

Embora a Escola Ruth de Almeida Bezerra apresente um dado (3.7) de seu desempenho escolar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB muito abaixo da expectativa que se tem para 2020 que todas as escolas brasileiras cheguem a um patamar de 6.0 não são preocupações relacionadas ao processo de ensino aprendizagem que aparece nas definições das necessidades apontadas pelos professores nesta pesquisa. As questões relacionadas ao processo ensino aprendizagem clássicas não aparecem de forma incisiva na definição de necessidades, mas sim as configurações desses contextos em que essas escolas estão relacionadas (drogas, violência, marginalidade, indisciplina, pobreza, miséria).

Nesse sentido, corroboram as pesquisas internacionais e nacionais quando se estuda as necessidades formativas dos professores para se pensar a formação continuada, então, quanto mais aquela escola está situada em bairros periféricos, que atenda a camada popular com alto índice de violência, mais as necessidades formativas tendem a se inclinar para as questões sociais. Quanto mais as estas escolas forem de qualidade pelos índices de avaliação, melhores situadas em bairros com melhor estrutura, atendendo uma população estudantil de nível sócio econômico cultural, melhor estruturadas, as necessidades formativas dos professores tendem para as necessidades pedagógicas. Isso se configura em realidades sociais, históricas, concretas, específicas e partilhadas pelo coletivo.

Ao serem indagados sobre a relevância da construção de um tempo/espaço de formação contínua de professores no contexto escolar, os professores em formação consideraram em sua totalidade, que é um espaço/tempo de estimável valor, uma vez que se constitui em um lugar onde podem aprimorar constantemente os conhecimentos e trocar experiências. Afirmaram que ter um espaço/tempo formativo na Escola é ser privilegiado, porque mostra a Escola preocupada com o desenvolvimento profissional dos professores.

Em seus depoimentos narram que este espaço é importante, pois possibilita discutir, refletir, propor e solucionar as dificuldades enfrentadas no cotidiano. É um espaço em que os professores encontrariam, de forma contínua, suporte para auxiliá-los a superar as principais

dificuldades. Logo, a construção de um espaço/tempo formativo no contexto escolar é de fundamental importância, pois como alerta o autor:

Nesse contexto, a formação deve assumir um papel que transcende o ensino que pretende uma mera actualização (sic) científica, pedagógica e didáctica (sic), mas sim transformar-se na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poderem conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e a forma de torná-la possível que o ensino e o facto (sic) de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora. (IMBERNÓN, 2009, p. 15).

O Projeto de FCP desenvolvido na Escola Ruth de Almeida Bezerra foi um desafio para este pesquisador e para a Escola. Nele, muitas questões tiveram que ser negociadas com professores, Coordenação Pedagógica, gestão escolar e formadores. Desafios estes, naturais ao processo de planejamento, sempre em prol do alcance dos objetivos da tese e da própria formação.

Desenvolver no mesmo trabalho de tese, pesquisa e formação, constitui-se, em muitos momentos, um trabalho árduo devido a riqueza do objeto de estudo ao ponto de em certos momentos não identificar onde um começava e outro terminava. Eles estavam, de fato, imbrincados em um mesmo processo. As análises que configuram esta tese nos levam a defender a ideia, como afirma Nóvoa (1999), da escola como lugar privilegiado de formação continuada de professores.

CONCLUSÃO

A presente tese, intitulada “*Formação Continuada de professores do ensino fundamental centrada na Escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica*”, inscreve-se no âmbito da investigação qualitativa do tipo campo e etnográfica colaborativa.

Ao analisar a formação continuada de professores, buscamos respaldo teórico metodológico acerca do objeto em questão, que trata da formação continuada centrada na escola, como *corpus* analítico que nos permitisse apreender os sentidos e significados deste modelo formativo. Procuramos conciliar nesse processo formação e pesquisa.

Perfilaremos, agora, as questões de pesquisa que nos conduziram no transcurso desta investigação, com a finalidade de dar visibilidade às percepções dos professores em formação e dos professores formadores sobre as contribuições da formação continuada centrada na escola para a melhoria da prática pedagógica. Visibilidade estas a partir das respostas que a investigação conseguiu revelar.

Portanto, à frente do que conhecemos da existência educacional, primeiramente queremos nos reportar nossas conclusões acerca da dimensão da formação continuada. Assim, compreendemos a partir dos referenciais teóricos, que as concepções acerca da FCP, trabalhadas nesta tese de forma teórica (literatura especializada) e em confronto com a minha prática como formador e pesquisador, consideramos que este campo é, de fato, complexo, suscetível de múltiplas perspectivas e condicionado ao momento histórico da sociedade.

A partir dos estudos, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didática-pedagógica-científica para os professores tão somente. Tal compreensão em nosso entendimento implica na revisão de conceitos e na resignificação das práticas de FCP.

Podemos constatar e compreender que são múltiplos os estudos que hoje se enveredam a aprofundar suas análises sobre o objeto da formação continuada de professores centrada na escola, os quais têm apresentado diferentes enfoques, mas que todos convergem do pensamento que esse modelo de formação deva partir: da realidade das escolas; das necessidades formativas do professor; transitar por um processo de reflexão que focaliza a prática do professor; e a discussão de forma crítica entre as teorias e a prática pedagógica dos professores com a finalidade de estabelecer uma interface entre elas, mas nunca esgotar-se em sua realidade interna.

Ao desenvolver e analisar o Projeto de FCP Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra, constatamos que é um projeto desafiador pelos incontáveis percalços que lá vivenciamos, como também, é um desafio salutar, haja vista ser uma Escola estadual onde se inaugura a concepção de formação continuada de professores centrada na escola desde o ano de 2014. É uma política que está estruturada e resguardada no Projeto Político Pedagógico da Escola Ruth de Almeida Bezerra, como podemos constatar nos documentos analisados nesta pesquisa. Concluímos a partir das análises documentais realizadas, que esta experiência formativa não é recorrente nas escolas públicas estaduais amapaenses, sempre dependentes do governo federal e estadual. Este fator em nossas conclusões fez com que afirmássemos que este estudo é inédito, visto que, procuramos analisar uma política de formação continuada centrada na escola genuinamente nascida no chão da Escola.

No tocante a identificação do perfil dos professores formadores que participaram da pesquisa/formação, constatamos que fazem parte de um grupo de especialistas em ensino, e formados em diversas áreas das ciências ditas humanas (Pedagogia, Psicologia, Filosofia, Educador Físico, Bacharel em Direito, Bacharel em Enfermagem). Apresentam vasta experiência profissional, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, assim como em outras áreas e em diferentes níveis de formação.

Quanto ao perfil dos professores em formação identificamos que: a maioria dos professores são do sexo feminino; tem vasta experiência profissional como docentes na Educação Básica; todos possuem formação em nível de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); todos são professores efetivos do quadro estadual; a maioria desenvolve suas atividades docentes em uma única escola, mas um número bem pequeno de professores trabalham em mais de uma escola e redes de ensino diferentes; a maioria desenvolve atividades em apenas um turno de trabalho; e todos tem uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais, as quais estão divididas em 60% de efetivo trabalho em sala de aula e 40% destinadas às atividades de planejamento, correção de atividades, reuniões e formação.

Ao analisar o perfil dos professores em formação, ficou evidente que as condições de trabalho e a situação social desses profissionais, elementos decisivos para se prover a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas para que se possa ter uma educação de qualidade. Esses aspectos tornam-se relevantes na medida em que eles dispõem de um repertório teórico-metodológico para fundamentar suas práticas, o que implicará numa melhor qualidade educacional. Considerando que um dos objetivos da tese foi levantar o perfil dos professores formadores e dos professores em formação. Esse objetivo, em nosso

entendimento, a partir das análises realizadas, foi atingido plenamente dentro daquilo a que se propôs alcançar a esse aspecto.

Com relação a identificação das necessidades formativas dos professores em formação podemos concluir a partir do depoimento dos formadores que: percebem a importância do levantamento e da problematização das necessidades formativas para o ‘deslanchar’ da FCP como elemento de partida do Projeto de Formação Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra; que o atendimento a elas é uma forma de provocar “maior interesse” nos professores como forma de motivá-los a participar da FCP; de estabelecer vínculos reais com a *práxis*, bem como problematizar as experiências que possuem.

Com base no discurso dos professores em formação e nos referenciais teóricos que tratam sobre as necessidades formativas, fica evidente que o conhecimento destas necessidades constitui um caminho possível e necessário para se planejar a formação inicial e contínua de professores, mas que ainda são pouco exploradas no Brasil de forma sistemática no sistema educacional.

Portanto, os professores em formação indicaram algumas necessidades formativas acerca da prática educativa e do contexto da Escola como um todo: dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência; violência escolar; indisciplina; valorização; promoção na carreira; domínio de novos conhecimentos; avaliação de alunos; planejamento de ensino e projetos pedagógicos; lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem; características sociais dos alunos; organizar o trabalho em sala de aula; utilização de equipamentos e internet nas salas de aula, entre outras necessidades pedidas pelos professores. No que se refere às necessidades de formação dos professores, podemos concluir nesta pesquisa que: estão relacionadas em sua maioria para temas sociais, como: violência, drogas, sexualidade, educação ambiental, diversidade entre outros. Mas, encontramos necessidades que recaem sobre os aspectos pedagógicos, tais como: planejamento, educação inclusiva, trabalho com projetos, indisciplina, avaliação. Em atendimento a essas necessidades no Projeto de Formação Continuada, foi uma exigência feita pelos professores formadores, que as proposições metodológicas considerassem diferentes eventos formativos (rodas de conversa, minicursos, palestras, debates, seminários, oficinas, reuniões pedagógicas).

Um achado importante que consideramos nesta pesquisa foi que a partir da identificação das necessidades formativas dos professores ficou evidenciado em nossas análises que as necessidades apresentadas pelos professores não foram de cunho disciplinar, mas de cunho social e pedagógico. Para nós um achado importante da tese. Nossa perspectiva inicial era de que as necessidades dos professores estariam ligadas predominantemente aos conteúdos

disciplinares, ou seja, conteúdos formativos voltados estritamente à prática pedagógica. Isto mostra que o fato da formação ser na escola não quer dizer que ela trata unicamente de questões inerentes aos fazeres da sala de aula, mas que este estar na escola dialoga com questões que extrapolam a escola, isto é, com questões de caráter estritamente de cunho social como foi o constatado por este estudo, isto é, as necessidades dos professores estão ligadas quase que exclusivamente a temas sociais. Estes resultados apresentados redimensionam o nosso próprio entendimento, nossas próprias ideias pré-concebidas sobre o que chamamos de formação continuada centrada na escola. Em nossas conclusões, os temas pedidos pelos professores para que fossem trabalhados no processo de formação, foram, para nós, um dos grandes achados da pesquisa, vez que, centram-se em conteúdos interdisciplinares que ligam todos os professores das diferentes áreas do conhecimento e aos problemas que estes e a Escola enfrentam cotidianamente em suas práticas educativas.

Consideramos a partir dos dados levantados sobre as necessidades formativas, que o objetivo ao qual nos propusemos alcançar, foi atingido, tendo em vista que tivemos a clareza das necessidades formativas dos professores em formação.

Constatamos também, a partir das avaliações dos professores em formação e formadores feitas oralmente/por escrito ao final de cada evento formativo, que tais ações foram relevantes mesmo sendo temas de estudos já recorrentes no meio educacional, porém com uma nova forma de mediação e atuação docente. O sentimento que fica para o pesquisador é que, muito provavelmente, os conteúdos formativos foram compreendidos e assimilados pelos professores em formação de forma teórico-prática na atividade educativa.

Na avaliação dos professores, os eventos foram uma forma de sair de sua zona de conforto, bem como uma atividade formativa que em muitos momentos foi produtiva e ao mesmo tempo os conduziu a refletirem sobre suas práticas educativas. Destacamos aqui que o objetivo de descrever e avaliar o Projeto de Formação Continuada de Professores também foi alcançado.

Em virtude desse alinhamento, observamos que os professores que participaram da formação continuada desenvolvida na Escola Ruth de Almeida Bezerra, a princípio, em nossas observações subestimavam esse modelo de formação, tendo em vista as experiências que tinham vivenciado em termos de formação continuada que não foram exitosas.

Com a sistematização e a organização da formação, em que se considerou as necessidades formativas dos professores e da Escola, foi possível constatarmos que, durante o processo formativo desenvolvido, os professores asseveraram que houve uma melhoria significativa na prática pedagógica dos professores e da Escola, e, desse modo, as ações

formativas – desenvolvidas pelo Projeto, onde se considerou o conteúdo formativo proposto pelos professores – apresentaram resultados positivos no desenvolvimento profissional dos professores, bem como na dinâmica do ensino nas salas de aula. Aspectos estes constatados a partir das entrevistas realizadas com os professores.

Para nós, ficou evidente, a partir da análise das narrativas dos professores, que a formação continuada de professores centrada na escola, realizada a partir das necessidades docentes da escola, revelou uma nova configuração da formação no âmbito da FCP. Segundo os professores, a formação continuada centrada na escola responde às demandas das necessidades escolares e dos professores, pois foi preenchida de conteúdos formativos necessários a prática dos professores ajudando-os a discutir sobre temas específicos à realidade da escola, bem como os modos de ensinar os alunos.

Com relação a percepção dos professores formadores sobre as contribuições da Formação Continuada Centrada na Escola para a melhoria da prática pedagógica, ficou evidenciado nos discursos deles que: esse modelo de formação pode apresentar resultados positivos desde que esse processo seja permanentemente avaliado; percebem a FCP centrada na escola como um processo significativo de melhoria da prática pedagógica dos professores tendo em vista que responde às questões específicas dos professores e da escola.; a FCP centrada na Escola é um processo formativo ainda pouco utilizado nas escolas públicas do Estado do Amapá, devido à resistência de alguns professores e gestores em viabilizá-la; consideram o melhor modelo de formação para reflexão e mudança de concepções e prática docente; esse modelo formativo encontra dificuldade de materialização, tendo em vista a estrutura das escolas macapaenses porque não possibilitam condições para que esse modelo se desenvolva a contento; a FCP centrada na escola pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria do trabalho docente na escola.

No tocante as percepções dos professores em formação sobre a contribuição da Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra para a melhoria da prática pedagógica, nos discursos constatamos que: tem contribuído de forma positiva para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional e pessoal; tal formação oportuniza: enriquecimento da prática pedagógica; produção e socialização de conhecimentos; melhoria do ensino; reflexão e compreensão da prática educativa; melhoria na organização do planejamento do ensino; e desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem em sala de aula.

Ressaltamos que os professores formadores e professores em formação, durante o desenvolvimento do processo formativo perceberam que: a formação foi ressignificada a

partir dos encontros proporcionados pela pesquisa etnográfica colaborativa desenvolvida; perceberam que, para além de uma formação pragmática, cumulativa e fragmentada, é possível pensar uma formação continuada em que a reflexão sobre a própria prática pedagógica se torna o eixo condutor do processo formativo; constataram a importância da articulação entre formadores, professores em formação e escola, afinal, esse diálogo possibilita espaços para reflexões coletivas que partem da problematização da prática, isto é, das demandas da prática pedagógica.

Eles destacaram que a interação oportunizada pela pesquisa etnográfica colaborativa foi essencial para reavaliarem seus conceitos acerca da formação continuada, atribuindo-lhe novos significados e também se conscientizaram de que, mais importante que o aprendizado de novos métodos e técnicas de ensino, é pensar a prática pedagógica como o lugar preferencial da formação continuada, em que a articulação entre os diferentes saberes para o desenvolvimento profissional, pessoal e a reflexão sobre a teoria e a prática propiciou a ressignificação dos professores a respeito da própria prática.

Um achado importante no conjunto dos depoimentos dos professores e formadores sobre o significado da formação continuada centrada na escola, levou-nos a algumas indagações e conclusão: Qual é o papel da formação centrada na escola? Ela cabe para tudo? Como todo os processos sociais ela tem suas fortalezas que a gente precisa apostar, mas tem também aquilo que ela não responde. A formação em espaço como a escola responde algumas necessidades, mas não responde a todas as necessidades, ou seja, para não achar que mudando de modelo respondemos a tudo.

Esta experiência de desenvolver uma pesquisa/formação no contexto da Escola trabalhando com os professores, organizando, desenvolvendo, observando e ouvindo os professores formadores e professores em formação, tendo em vista suas percepções acerca das contribuições da formação continuada de professores centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra, planejada e desenvolvida a partir das necessidades formativas deles nos permitiu chegar a algumas conclusões:

- A primeira conclusão que chegamos a partir do estudo realizado foi poder constatar tanto nos referenciais que embasaram essa tese, quanto nas entrevistas realizadas junto aos professores que, a escola é o *locus* privilegiado para se desenvolver a formação continuada dos professores e uma oportunidade de discutir e debater questões da prática pedagógica de forma coletiva com vistas a mudanças.

- A segunda é que, um Projeto de Formação Continuada de professores que parte das necessidades formativas da Escola possibilita o repensar do Projeto Político Pedagógico.
- A terceira conclusão é que observamos a partir desenvolvimento da Formação Continuada Centrada nas necessidades formativas dos professores, a mudança de concepções e práticas dos professores.

O desenvolvimento da Formação Continuada Centrada nas necessidades formativas dos professores e da Escola faz com que a Escola cresça em credibilidade diante de sua comunidade, pois os resultados desse processo formativo expressam a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Ao concluirmos esta pesquisa algumas indagações foram respondidas, ao mesmo tempo em que emergiram outras, dentre elas destacam-se: como a formação continuada pode contribuir para que o professor atribua significado à sua prática pedagógica? Que práticas são construídas nas escolas e nas salas de aulas pelos professores? Que tipo de formação inicial ou continuada pode contribuir para a atuação do professor, considerando a complexidade do atendimento a alunos com diferentes realidades? Como eram e como estão os professores que participaram da formação continuada centrada na escola? Essas questões poderão se tornar objeto de interesse de novos estudos, contribuindo, assim, para a produção de conhecimentos que possam subsidiar políticas de formação inicial e continuada para os professores do Ensino Fundamental na realidade amapaense e brasileira.

É nesse sentido que este trabalho espera contribuir, despertando o interesse de outros pesquisadores pela temática da formação continuada de professores centrada na escola, suscitar questões que contribuam para ampliar o diálogo no campo acadêmico, tendo a formação continuada como base de outras pesquisas, bem como, ampliar o conhecimento produzido sobre essa temática.

Dessa forma, a “formação centrada na escola” constitui hoje um referencial atual e importante a ser considerado ao pensar os sistemas educacionais e as escolas de uma forma geral, tendo em vista atender as necessidades da formação dos professores. Tais necessidades devem ser analisadas e avaliadas com base nos problemas vivenciados a partir da escola e de seu projeto educativo construído com a participação de todos os seus atores.

Com base nas indicações dos autores citados nesta tese, e os dados desta pesquisa, consideramos que se constituem de importante instrumento para se pensar e elaborar políticas de formação continuada dos professores para Rede Municipal de Ensino de Macapá centrada nas escolas.

Na pesquisa apresentada, é possível perceber que os professores atribuem à formação um papel importante para a melhoria de suas práticas pedagógicas e a consequente aprendizagem dos alunos, porém, precisam ter mais domínio sobre os significados, abrangência e importância da formação centrada na escola para que dela possam fazer uso e dar frutos.

Não tivemos a intenção de esgotar o assunto, mas sim de participar de um debate que vem se construindo em torno de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, que busca entender como a formação continuada centrada nas necessidades formativas dos professores e da Escola pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores.

Ansiamos também que os legisladores e gestores educacionais de nossa sociedade amapaense possam se interessar pela temática e se comprometerem na elaboração de uma diretriz específica para formação continuada de professores no âmbito da formação continuada centrada na Escola. É nesse sentido que o presente estudo surgiu, ou seja, da necessidade de dar visibilidade a uma experiência de um Projeto de Formação Continuada Centrada na Escola desenvolvida por uma escola pública estadual no município de Macapá no Estado do Amapá.

Assim, as análises desenvolvidas ao longo desta tese permitem-nos chegar as seguintes conclusões:

- A formação contínua de professores centrada na escola pode ser uma agenda possível nos contextos escolares como forma de reflexão da *práxis*; tendo em vista a melhoria da prática pedagógica dos professores;
- Quando o projeto de formação continuada de professores integra o Projeto Político Pedagógico da Escola, tal formação tende a ser contínua e sistemática, promotora de uma cultura formativa;
- Uma formação contínua de professores quando parte das necessidades formativas dos professores e da *práxis*: privilegia diferentes eventos formativos; é trabalhada em colaboração com os professores; e conta com o apoio de formadores externos e da gestão escolar, tende a ser mais legitimada pela comunidade docente.

Entendemos que o professor em serviço precisará sim, como qualquer outro profissional, buscar sua qualificação permanente, mas de um modo que seja favorável e com condições para construir, participar, refletir sobre o cotidiano de sua sala de aula para, assim, poder transformá-la ou redimensioná-la, enfim ressignificá-la por um olhar de professor-pesquisador.

Assim, a formação continuada precisa ser tomada como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola. Essa formação deve ser voltada para o coletivo ou pelo menos deveria ser encarada sob esse prisma.

A pesquisa nos possibilitou compreender acerca desse processo formativo centrado nas necessidades formativas dos professores e da Escola, o que Franco (2009, p.162) assevera, “[...] que não basta oferecer a formação continuada aos professores, antes importa inquirir sobre suas necessidades formativas, sobre seu trabalho docente, sobre o significado social e o sentido pessoal que esta atividade tem para o sujeito professor”.

Enfim, trabalhar a formação continuada de professores centrada nas necessidades formativas dos professores e da Escola, unir formação e pesquisa, ser formador e pesquisador ao mesmo tempo, ouvir professores em formação e formadores, num processo de pesquisa/formação, foi um processo desafiante e complexo para mim como pesquisador, vez que, elucidar as contribuições da formação continuada de professores centrada na Escola para a melhoria da prática educativa, foi um processo longo e desafiante, pois como já afirmei em algum momento desta tese, essa foi minha primeira experiência em desenvolver pesquisa embasada na etnografia colaborativa, mas ao mesmo tempo o processo de pesquisa foi prazeroso e momentos de muita aprendizagem.

Gostaria de finalizar dizendo que os estudos das concepções, modelos, dimensões e práticas da formação continuada de professores traduzidas nesta tese de doutorado, tendo em vista a formação continuada de professores centrada na escola e apoiada nas percepções dos professores e formadores sobre as contribuições para a prática pedagógica, não são meras palavras, e que também, não são apenas uma mera sucessão no tempo e nem esses modelos. Essas palavras traduzem configurações históricas, projetos históricos, modos de entender a profissão docente e com isso entender a própria formação docente, a formação inicial e continuada. Isto que está colocado nesta tese é uma forma de entender a historicidade de como esses modelos e concepções da formação continuada de professores, foram se colocando no tempo e como vem se configurando na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação centrada na escola: das intenções às ações. *In: _____*; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015a. p. 9-24.
- _____; CHRISTOV, Luiza Helena da S.; BRUNO, Eliani Bambini G. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015b.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Resende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papiros, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 9. ed. Campinas, SP: 2003.
- ANFOP. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do IX Encontro Nacional**. Campinas, 1998.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. v.1.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. *In: CANÁRIO, Rui (org.)*. **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003. p. 61-68.
- BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial**. Santa Maria: n.22, 2003.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knop. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).
- BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2017: notas estatísticas**. Disponível em: download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.
- _____. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRZEZINSKI, Íria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação** [online],

n. 18, p. 82-153, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>. Acesso em: 5 out. 2018.

CANÁRIO, Rui. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. *In: _____*. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 2003. p. 189-207.

_____. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. *In: MARIN, A. J.* (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000a. p. 63-88.

_____. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: EDUCA, 2000b.

_____. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: IEE, 2001a.

_____. Fazer da formação um projeto: mudar as escolas ou os centros de formação? Conferência de abertura. *In: CONGRESSO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE ESCOLAS, 4.*, 2001, Algarve. **Anais [...]**. Algarve, 2001b. Mimeo.

_____. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.

_____. O Professor entre a Reforma e a Inovação. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da* (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. v. 3.

CANDAU, Vera Maria. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. *In: _____* (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 237-250.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In: _____* (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 51-68.

_____.; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. *In: CANDAU, Vera Maria* (org.). **Rumo a uma nova didática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 49-63.

CARVALHO, Ana Maria Peixoto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. *In: LEITE, C. D. P.; OLIVEIRA, M. B. L.; SALLES, L. M. F.* (org.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubaté: Cabral Ed. Universitária, 2000. p.71-89.

CHIMENTÃO, Lilian K. O significado da formação docente. *In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4.*, 2009, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: Universidade de Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COITÉ, Simone Leal Souza. Formação continuada de professores e políticas educacionais: discutindo conceitos, concepções e metodologias. *In*: SCÁRDUA, Martha Paiva *et al* (org.). **Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional**. Taguatinga: Universa, 2012.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos** [online], Natal, v. 3, p. 63-75, dez. 2004. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/1409/1039>. Acesso em: 3 out. 2018.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 28, p.101-111, jan./jun., 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/79-186-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/79-186-1-SM%20(3).pdf). Acesso em: 3 out. 2018.

DAVIS, Cláudia L. F; NUNES, Marina M. R; ALMEIDA, Patrícia C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor CIVITA: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Relatório Final).

DEÁK, Simone Conceição Pereira. A formação centrada na escola: o que pensam os professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE EDUCAÇÃO – SIRSSSE, 1., 2011, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade católica do Paraná, 2011. Disponível em: educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5666_3759.pdf. Acesso em: 3 out. 2018.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al*. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e em São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 34, n. 121, p.139-68, 2004.

FERNANDES, Sônia Cristina Lima. Análise de um processo de Formação em Serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 24., 2001, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: UninCor, 2001.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos; COSTA, Bruno de Oliveira. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online], v.37, n. 3, p.289-298, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2014.01.002>. Acesso em: 5 out. 2018.

FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORMOSINHO, João. **Modelos organizacionais de formação continuada de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro universidade de Aveiro, 1991. p. 237-257

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores: o caso de Ituiutaba-MG**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Júlio. **A importância da formação continuada dos professores**, 2015. Disponível em: juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/. Acesso em: 26 nov. 2016.

GAMA, Natalina Maria Marques Cravo. **A formação contínua docente centrada na escola: contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco, 2011.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

HARGREAVES, Andy *et al.* **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **La formación permanente del profesorado**: nuevas ideas para formar em la innovación y el cambio. Barcelona: Grão, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época).

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

_____.; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N1.pdf. Acesso em: 22 set. 2017.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2003.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Grupo de estudo: contribuição na capacitação do professor para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. *In*: PACHECO, Edilson Roberto; SHIMAZAKI, Elsa Midori (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012. p. 83 -106.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó de Afonso. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade** [online], Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 out. 2016.

MACAPÁ. **Projeto Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Ruth de Almeida Bezerra**: contribuições para a prática pedagógica. Macapá-AP, 2017a.

_____. **Projeto Político Pedagógico da Escola Ruth Bezerra**. Macapá-AP, 2017b.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

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

MARTINS, Elita Betânia de Andrade. **Projeto político-pedagógico e formação do professor**. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/MjMx.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 91-109.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2013.

NASCIMENTO, Maria das Graças. Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 110-125.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: _____. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

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

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251005/1/Nunes_CelydoSocorroCosta_D.pdf. Acesso em: 20 jan. 2017.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. **A formação de professores em nível médio normal no Pará:** políticas, motivações e aspirações profissionais dos alunos. Belém: EDUEPA, 2008.

NUNES, Hérika Socorro Costa. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental centrada na escola:** reflexão e pesquisa: ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018. (Documento Provisório).

OLIVEIRA, Bruno Pires de. A formação centrada na escola e as parcerias colaborativas. **Revista de Educação-COGEIME**, Campinas, v. 22, n. 42, p.101-112, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Desenvolvimento profissional dos professores. *In:* FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto, 2002a. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João A. A formação em contexto: a perspectiva da associação criança. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b. p.1-40.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção Flores. **A formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa:** abordagem teórico-prática. 13. ed. Campinas: Papirus, 2004. v. XX.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação continuada:** reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2006.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores:** observação e análise de um programa de formação de professores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90329>. Acesso em: 18 fev. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo. Cortez, 1999.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* _____. GHENDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A Formação do Professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015. p. 25-32.

_____.; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015. p. 25-44.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas: Papirus, 2000.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

_____.; FREITAS, Thais Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro Beltrán Núñez. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 69-96, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4041/3308>. Acesso em: 28 jun. 2018.

REIS, Maria Elídia Teixeira; AFFONSO, Suselei A. Bedin. Os programas de formação continuada e sua relação com os saberes docentes. **Revista de educação**-Curso de Pedagogia do *campus* avançado de Jataí, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, v.1, n.3, jan./jul. 2007.

RIBEIRO, Madson Rocha. **A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, em Castanhal Pará: continuidade ou descontinuidade?** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2005.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto editora, 1993. (Coleção ciências da educação).

RODRIGUES, M. A. P. **Análises de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa, Portugal. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2006 (Coleção Ciências da Educação, v 50).

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Unesp, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **Revista ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 out. 2018.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandes; LUCIO, Mario del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; MORAES, Cândida Andrade de; SANTOS, Vanessa Ribeiro dos. Educação popular e pedagogia social: diálogo singular e experiência plural. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade** [online], Salvador, v. 24, n. 43, p. 65-77, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/1323/904>. Acesso em: 5 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

SILVA, Andressa da Costa Manholer *et al.* A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. **Arquivos do MUDI**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 20-31, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/38176-178847-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/JOÃO%20VICTOR/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/38176-178847-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 12 nov. 2018.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada de professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero Americana de Educação**, Santa Maria, v. 3, n. 55, p. 1-11, 2011.

SILVA, Moacyr da. **A formação do professor centrada na escola**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 2001.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, sept./dec. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 2 jul. 2018.

SOUZA, Régis Luiz Lima de. **Formação continuada de professores e professoras de Barueri**: compreendendo para atuar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007.

TARDIF, Maurício. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. Cultiveduca. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <http://cultiveduca.ufrgs.br/pg.index.html>

VAILLANT, Denise. **Formación de formadores**: estado de la práctica. Uruguai: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Projeto de Ensino Aprendizagem e projeto político pedagógico**: elementos metodológicos para elaboração e realização. 10ª ed. São Paulo Libertard, 1993. (Cadernos Pedagógicos do Libertard. v. 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação** [online], Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p.24-37, jan./jun.2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/143>. Acesso em: 24 ago. 2016.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, Soares Suzana. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: ANPESul – SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 9., 2012. **Anais** [...]. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9andul/paperviewFile/2107/513>. Acesso em: 20 nov. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Atividade, significação e constituição do sujeito**: considerações à luz da Psicologia histórico-cultural. Psicologia em Estudo, Maringá, v.9, n 01, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. *In*: FIORENTINI, D.; GERALDI, C. G.; PEREIRA, E. M. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Eu, **Judenilson Teixeira Amador**, estou realizando a pesquisa, intitulada *Formação Continuada Centrada na Escola: contribuições para a melhoria da prática pedagógica dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do Município de Macapá/AP*.

Sou pesquisador e aluno do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), telefone 991222900, tendo como orientadora a Profa. Dr. Cely do Socorro Costa Nunes, professora colaboradora no referido programa. Esta pesquisa tem por finalidade analisar as contribuições da formação continuada centrada na escola a partir da percepção de professores dos anos finais do Ensino Fundamental para a melhoria da prática pedagógica em uma escola pública no Município de Macapá/AP, construída a partir do perfil e das necessidades formativas dos professores.

Sua participação neste estudo é voluntária. Para que eu possa atingir o objetivo proposto, solicito o seu consentimento para realizar aplicação de questionário, participação nos eventos de formação continuada e uma entrevista. Enfatizo que você tem liberdade para desistir de participar do estudo em qualquer momento da aplicação do questionário, desenvolvimento do projeto de formação continuada e da entrevista e que sua decisão não implicará prejuízo ou desconforto pessoal. Todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo. Os dados serão divulgados apenas para fins científicos, mantendo-se o cuidado de assegurar o anonimato do participante.

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações sobre os objetivos do presente estudo, bem como de seus procedimentos e benefícios. Afirmando, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e do anonimato das informações que forneci, bem como de que os dados recolhidos servirão apenas para estudo e divulgação com fins científicos.

Eu, _____, abaixo assino, autorizo a utilização de meus dados para elaboração e a divulgação do estudo proposto.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Macapá, AP ____/____/____

APÊNDICE B – Questionário preliminar sobre o perfil dos participantes da pesquisa.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezado Professor!

Solicitamos sua atenção e colaboração no preenchimento deste questionário como fator essencial para subsidiar a realização de uma pesquisa, intitulada *Formação continuada na centrada na escola: contribuições para a melhoria da prática pedagógica*, referente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutorado em Educação. Nesse primeiro momento será aplicado um questionário com o objetivo verificar o perfil dos participantes da pesquisa. Assegura-se total sigilo nos dados registrados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa.

I INFORMAÇÕES GERAIS	
Nome:	
Endereço:	
Bairro:	Cidade:
Fone:	Idade:
	Sexo:
Naturalidade:	
	Estado:
Estado Civil:	
Número de Filhos:	
II CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL	
Formação Acadêmica	Curso:
	Local (Nome da Instituição):
	Data de Conclusão da Graduação (Dia/Mês):
Trabalho Atual	<input type="checkbox"/> Escola Pública Estadual
	<input type="checkbox"/> Escola Pública Estadual e Particular
	<input type="checkbox"/> Escola Pública Municipal e Particular
	<input type="checkbox"/> Escola Pública estadual, Municipal e Particular
Tempo de Trabalho	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 10 a 15 anos

	<input type="checkbox"/> Acima de 15 anos
Turma/Período que trabalha	<input type="checkbox"/> Manhã
	<input type="checkbox"/> Tarde
	<input type="checkbox"/> Noite
Há quanto tempo atua na escola	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos
	<input type="checkbox"/> 6 a 10 anos
	<input type="checkbox"/> 10 a 15 anos
	<input type="checkbox"/> Acima de 15 anos
Costuma participar de eventos de formação continuada fora do contexto escolar?	
Que ano (série) você leciona atualmente na escola?	

Macapá, AP ____/____/2016

APÊNDICE C – Questionário preliminar sobre necessidades formativas dos participantes da pesquisa.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

Prezado Professor!

Solicitamos sua atenção e colaboração no preenchimento deste questionário como fator essencial para subsidiar a realização de uma pesquisa, intitulada *Formação continuada na centrada na escola: contribuições para a melhoria da prática pedagógica*, referente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA), Doutorado em Educação. Tem como objetivo identificar as necessidades formativas dos participantes da pesquisa, bem como visa levantar os interesses em temáticas que servirão de base para o desenvolvimento de um programa de formação continuada na escola que terá como foco de análise do pesquisador. Assegura-se total sigilo nos dados registrados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa.

- 1) Você sente dificuldades em sua prática pedagógica? Quais são estas dificuldades?

- 2) Para você quais os estímulos mais eficazes que contribuem para o êxito da formação continuada?

- 3) Quais dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano escolar?

- 4) Qual sua sugestão de eventos para a formação centrada na escola?

- 5) Quais temas você sugere para a formação continuada na escola?

- 6) Que recursos didáticos você gostaria de utilizar com mais frequência na sua prática educativa?

- 7) O que você considera como problema na prática educativa?

- 8) Tendo em vista os problemas que você vivencia na sua prática educativa, que conteúdos você gostaria de ver contemplados no projeto de formação continuada?

- 9) Como você gostaria que fosse os eventos formativos na escola?

Macapá, AP ____/____/2016

APÊNDICE D – Anotações do caderno de campo e descrição dos eventos formativos a partir do caderno de campo.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Evento Formativo 01	Descrição
<p>“Vivências de jogos para a construção da identidade e da autoestima da criança e do adolescente na escola”.</p>	<p>O tema foi apresentado pelo professor formador 01 através de uma oficina de jogos que teve como base um conjunto de dinâmicas que foram realizadas pelos professores participantes da oficina. O professor formador inicialmente fez abordagem teórica sobre o conceito de criança, adolescência, explicando sua importância, características e sua visibilidade na sociedade contemporânea. Terminada a abordagem teórica que levou em torno de 30 minutos, o facilitador, no segundo momento da oficina, realizou diversas atividades que envolviam jogos (olhar acerca das diferenças, dinâmica do balão, a confiança se constrói, dinâmica das carinhas, observando nossos parceiros, dinâmica das vendas, a dinâmica das máscaras). As atividades à medida que eram realizadas pelos professores, o mediador pedia que os participantes falassem a respeito do que tinham realizado. Posteriormente, o mediador leu uma poesia de Fernando pessoa da qual todos os professores receberam uma cópia. E para finalizar a oficina, o professor agradeceu a oportunidade de desenvolver aquela formação na escola, enfatizando que a escola estava de parabéns por estar desenvolvendo um trabalho de formação continuada de seus professores. Ao final disponibilizou um espaço para que os professores pudessem avaliar a oficina.</p>
<p>Avaliações dos professores em formação</p>	<p><i>A oficina foi muito importante, a coordenação pedagógica está de parabéns pelo momento por trazer uma oficina tão importante para fazermos uma reflexão para nossa prática. Penso que devemos ter mais momentos como estes que para mim foi excelente (Professora Sorriso).</i> <i>Foi muito bom e importante a oficina. Entrei aqui uma pessoa e sai outra [...]. (Dedicada).</i> <i>Foi muito proveitoso e prazeroso a oficina. Podemos realizar a dinâmica em todos os lugares e o professor está de parabéns pelo trabalho. E na nossa prática educativa (Iluminado).</i> <i>Penso que o que foi trabalhado foi muito bom, mas vejo essas coisas sobre dinâmica na sala de aula uma coisa difícil de realizar, pois nossos alunos não estão acostumados com essas coisas. Penso que isso não dá muito certo em nossas salas, pois a realidade é outra (Borboleta).</i></p>
Evento Formativo 02	Descrição
<p>Educação Inclusiva: qual o papel da escola?</p>	<p>Essa atividade foi realizada no mês de junho em um sábado letivo. A discussão em torno do tema suscitou alguns embates sobre a questão. Num primeiro momento da atividade foi socializado com os professores da escola e com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado sobre as características dos alunos que a escola estava recebendo naquele ano com deficiência. Os professores colaboradores disseram ficar muito ansiosos quando</p>

tem em suas turmas alunos com alguma deficiência, pois não sabem como trabalhar com eles. Dizem não se sentirem preparados para trabalhar com os alunos que tem uma deficiência. Após apresentação da formadora Especial mostrar quem eram os alunos que tinham alguma deficiência ou superdotação e altas habilidades na escola, foi realizada uma ampla explanação pela profissional no sentido de mostrar para cada professor o diagnóstico que tinha sido feito em relação aos alunos, no sentido de cada professor conhecer o tipo de deficiência que seu aluno tinha. Após explanação, as professoras do AEE mostraram a proposta de trabalho do ano corrente para o atendimento dos alunos e com os professores. A professora Dedicada enfatizou que *“para o trabalho do AEE funcionar bem, precisará do apoio dos professores e dos pais. E, realizar o planejamento das atividades conjuntamente com os professores da sala comum seria muito importante para o sucesso do trabalho com os alunos para que o trabalho possa fluir e apresentar resultados significativos com relação aprendizagem dos alunos”*. A professora Estudiosa chamou a atenção sobre a questão do planejamento entre os professores do AEE e dos professores da sala comum no seguinte sentido: *“observo aqui na escola que o planejamento entre nós professores da sala de aula com relação aos alunos especiais não acontece em parceria e isso é muito complicado, pois tenho muitas dificuldades em lidar muitas vezes com certas situações com os alunos e o que percebo é que não tenho apoio nem da coordenação nem dos nossos colegas do AEE. Pra mim essas questões é um problema na escola e pro meu trabalho na sala de aula, pois muitas vezes não consigo avançar com os conteúdos com os meus alunos. Penso que algo que precisa ser pensado para que possamos melhorar. Fica a reflexão para todos nós”*. Depois dos posicionamentos de alguns professores, a Professora Especial continuou o estudo abordando três aspectos com base no pensamento da pesquisadora Maria Teresa Mantoan. Onde tratou no primeiro aspecto sobre o que é inclusão? No segundo aspecto falou acerca para quê inclusão? E por fim fez o estudo com os professores problematizando como se faz a inclusão? Durante o desenvolvimento do estudo sobre o conteúdo tratado, muitos professores deram seus posicionamentos. Com relação ao tema inclusão, suscitaram muitas discussões. A professora Valente disse que: *“A inclusão na escola ainda não é uma realidade. Para termos inclusão os alunos da escola precisam ser atendidos em suas necessidades. Coisa que ainda não acontece não só em nossa escola como em qualquer outra”*. O professor Otimista destacou: *“por incrível que pareça, mas hoje que comecei a ter clareza sobre esse tema, pois achava que conhecia falar sobre o tema, mas vejo que a inclusão é muito além daquilo que pensava que era apenas dá o acesso ao aluno a escola, agora vejo que é uma questão mais complicada que exige muita coisa, principalmente a recepção humana”*. Já o professor Multiculturalista destacou: *“a partir do estudo que estamos fazendo hoje percebo que nós ainda não estamos preparados suficiente para atender nossos alunos com deficiência. Vejo que a nossa escola com relação ao atendimento aos alunos com deficiência até se esforça, mas que ainda precisamos avançar em muitas coisas. Por isso, vejo que o esclarecimento de hoje sobre o tema da inclusão muito importante para que possamos refletir sobre nossas práticas aqui na escola para buscar soluções para superá-las”*. Na minha observação como pesquisador pude perceber que os professores nesse encontro ficaram muitos agitados, muitas vezes, irritados um com os outros. Mas percebi no comportamento de muitos uma atenção focalizada em tudo o que estava acontecendo e me pareceram muitos reflexivos. Muitos no momento da exposição da professora formadora sacudiam a cabeça, davam sorrisos irônicos com relação ao que estava sendo exposto. Pareciam dizer que aquilo estava distante da realidade deles e que não acontecia na escola. No entanto, percebi também nas expressões de alguns que estavam ansiosos para discutir a questão e dizer que algo precisava ser feito,

	<p>pois aquilo que estava sendo debatido é a pura realidade da escola. Foi uma formação muito acalorada, onde em muitos momentos os nervos pareciam estar a flor da pele. O debate foi muito interessante, provocativo e reflexivo. Ao final foi feita a avaliação pelos professores sobre o encontro.</p>
Avaliação dos professores em formação	<p><i>Acho muito interessante a proposta de planejar conjuntamente, pois só assim iria sanar as dificuldades que elas e os outros professores encontraram no ano anterior em trabalhar como os alunos especiais. Pois o que vi era um distanciamento entre as salas de apoio e os professores e dificultou bastante o desenvolvimento dos alunos e isso para ela tinha sido uma dificuldade (Professor Iluminado).</i></p> <p><i>Muito bom saber a realidade de cada aluno com deficiência na escola, pois assim terá mais informação e trabalhar melhor. Isso deveria ter sido feito há muito tempo, mas nunca é tarde para aprendermos (Professora Girassol).</i></p>

Evento Formativo 03	Descrição
Alunos com deficiência na escola: o professor e o Atendimento Educacional Especializado - AEE.	<p>Foi dado continuidade ao processo formativo sobre a questão da educação inclusiva, mas o conteúdo da formação centrou-se nos alunos com deficiência na escola destacando o papel do Atendimento Educacional Especializado. A professora formadora primeiro fez uma discussão a partir do aparato legal sobre o AEE. Depois fez uma discussão sobre sala de recursos multifuncional, tecnologias assistivas e Atendimento Educacional Especializado. Em seguida agradeceu a participação do grupo de professores e disse que esperava ter atendido as expectativas dos professores. Mas que estava disposição da escola para outros encontros. Em seguida pediu para que uma pessoa fizesse a avaliação do encontro.</p>
Avaliação dos professores em formação	<p><i>Foi muito bom termos o esclarecimento acerca do que é o AEE, pois até então via o AEE na escola como simplesmente uma sala que tem alguns professores que trabalham com alunos da educação especial. Não sabia que sua finalidade estava no sentido de atender os alunos e dá suporte ao trabalho do professor em um trabalho em parceria fazendo um planejamento conjunto no apoio ao aluno especial (Professora Valente).</i></p> <p><i>Muito positivo a reflexão sobre o tema (Professor Persistente).</i></p> <p><i>O que gostaria de ressaltar é que devemos valorizar mais nossos colegas e perceber o quanto nós podemos nos ajudar e colaborar um com os outros. A formação de hoje é o reflexo diss. Nossa colega deu um show de conhecimento sobre o tema. Nós temos grandes profissionais aqui só precisam ser valorizados. É só isso que quero enfatizar (Professora Sorriso)</i></p>

Evento Formativo 04	Descrição
Tecnologia assistiva e formação de professores	<p>Essa ação formativa foi desenvolvida pela Formadora Especial. Inicialmente trabalhou com os professores conceituações acerca dos termos tecnologia e assistivas. Perguntou para os professores o qual a concepção de tecnologia. Muitos professores ficaram retraídos, mas muitos responderam a questão. A Professora Estudiosa falou que: “as tecnologias são instrumentos que usamos para facilitar a condução de nossas aulas”; a Professora Estrela destacou “é tudo aquilo vem satisfazer nossas necessidades imediatas, que nos ajuda no dia a dia”. O professor Multiculturalista enfatizou: “Teconologia pra mim é aquilo que me dá suporte para que eu possa</p>

	<p>desenvolver meu trabalho com mais qualidade e torna minha aula mais interessante para que meus alunos aprendam melhor”. Depois fez a conceituação do que são tecnologias assistivas, destacou que é qualquer recurso desde uma simples bengala até instrumentos eletrônicos (produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços), para melhorar ou dar autonomia, promover aprendizagem e a inclusão de pessoas com qualquer deficiência. Essa definição foi dada com base na PORTARIA Nº 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT). Apresentou alguns modelos de tecnologias assistivas por meio de imagens, explicando cada uma delas desde as mais comuns que podem ser produzidas pelos professores, quanto às de caráter mais complexo. Os professores enfatizaram nesse momento que na escola algumas dessas tecnologias são ausentes, muitas vezes tem que trazer de casa alguns recursos básicos para que suas aulas se tornem melhores, pois lhes faltam condições materiais. Disseram também que as tecnologias mais sofisticadas que a escola possui não atende todo mundo. Outros disseram que têm dificuldades para utilizar as tecnologias porque não sabem usá-las. Em seguida fez uma discussão com os professores destacando que as tecnologias assistivas é uma das possibilidades de romper barreiras e de acesso de espaço físico, relações interpessoais, projetos, ações variadas no contexto escolar e acesso ao conhecimento. Em outro momento da formação, a Formadora Especial destacou algumas exigências para o uso das tecnologias assistivas pelos professores, tais como: disposto para trabalhar com desafios; compromisso com o aluno; disponibilidade para estudar; planejar cada dia; parceria com a família e escola; priorizar o desenvolvimento do aluno. Como última parte do trabalho desenvolvido, enfatizou que a formação do professor é uma das responsabilidades dos diferentes sistemas de ensino, mas destacou que também é uma decisão individual e ao mesmo tempo coletiva dos professores. Nesse sentido, destacou o papel do professor diante das tecnologias assistivas que está em: identificar das barreiras (que impede ou o limita o aluno em aprender); conhecer o aluno; pesquisar; implementar estratégias para promover a participação do aluno nas atividades, na comunicação e nos espaços da escola. Por fim, fez uma reflexão junto aos professores sobre a necessidade dos professores a utilizarem as tecnologias como uma nova forma de ensinar. Para isso destacou que é necessário uma mudança na formação do professor nos seguintes aspectos: necessária mudança na formação; ter como referência novos processos para ensinar e para aprender; sala de recurso multifuncional – nova forma de aprender; aprender com o outro; foco no conhecimento específico; o conhecimento da área de atuação é o diferencial. Os professores deliberaram no fim do encontro, que é necessário que a escola possa incluir no projeto de formação atividades que possam ajudá-los a usar as tecnologias, pois ainda muitos professores não as utilizam por não saberem manusear. Todos os professores concordaram com a ideia. A formadora pediu ao final da atividade que os professores avaliassem o encontro.</p>
<p>Avaliação dos professores em formação</p>	<p><i>Muito interessante essa abordagem sobre o tema de hoje da formação. Fez-me refletir bastante o quanto nos falta às condições materiais para que possamos atender nossos alunos de forma a dar-lhes uma educação de qualidade. Mas infelizmente não temos essas condições na escola e vejo que são necessárias. Mas acredito que temos que lutar para que consigamos essas condições (Professora Estrela).</i></p> <p><i>Gostei muito dessa discussão hoje. Conhecer sobre o tema foi bem interessante. Era um leigo nessa questão. Muito produtiva (Professor</i></p>

	<p><i>Multiculturalista).</i></p> <p><i>Esse tipo de formação é bem interessante porque além de nos atualizar podemos problematizar com nossa realidade. Vejo que ainda estamos distantes de ter uma escola que atenda a nossa realidade como professor imagina a realidade dos nossos alunos. Espero ter mais formação com esse objetivo (Professora Doce de Coco).</i></p> <p><i>O dia de hoje valeu a pena, pois aprendi muita coisa, conceitos novos junto com meus colegas, mas, sobretudo que precisamos ainda avançar muito e lutar para termos uma escola mais acessível para nossos alunos na escola e para nos professores (Professora Valente).</i></p>
--	--

Evento Formativo 05	Descrição
<p>Orientação Sexual: a escola não pode ignorar</p>	<p>A professora formadora inicialmente fez uma abordagem teórica sobre os índices de adolescentes que hoje ficam grávidas precocemente no estado do Amapá. No segundo momento do encontro falou da necessidade de se desenvolver um trabalho educativo com relação a orientação sexual nas escolas para os discentes em parceria com outros órgãos principalmente do setor da saúde. Sequencialmente, a professora formadora fez uma abordagem acerca da diferença dos termos orientação sexual e educação sexual. Destacou que apesar de complementares há uma distinção. Disse que orientação sexual é transmitir informações sobre a sexualidade, posturas, crenças, tabus, proporcionar debates, discussões, orientações gerais sobre doenças sexualmente transmissíveis e inclusive da AIDS, formas de prevenção e etc. Frisou que a orientação sexual é algo sistematizado, que vai dentro do currículo, tem começo, meio e fim e que objetiva, primeiro, que o adolescente saia do nono ano do Ensino Fundamental com as informações biológicas garantidas: ele sabe o que é útero, como se produz espermatozoide, como se engravida, como é a vagina; enfim, seu corpo não é desconhecido. Nesse momento do encontro, os professores ficaram muitos atentos as informações que estavam sendo socializadas com eles, mantinham-se em silêncio profundo. Pareciam estar fazendo uma introspecção. Seguindo, a formadora entrou em uma nova discussão, onde destacou o objetivo da orientação sexual que está em propiciar a discussão dos preconceitos de nossa cultura, principalmente o machismo, pois, já que você não lida com isso, não muda a relação homem/mulher e mantém estereótipos sexuais de submissão da mulher. Enfatizou que debater sobre essas questões é tentar erradicar os preconceitos raciais e os advindos da ignorância, como o em relação a homossexualidade. Destacou um outro objetivo de se discutir sobre orientação sexual que considera o mais importante é a parte que lida com os sentimentos e as emoções, sem o que a informação não é dirigida. Quanto ao termo educação sexual destacou que é algo que começa quando o ser humano está no útero da mãe e não termina até ele morrer. Enfatizou que a educação sexual está diretamente relacionada aos pais e a sociedade em geral, porque é basicamente através dos atos e não das palavras, do que se vemos na televisão, do que impregna o ser humano no dia a dia e ele nem percebe. Frisou que foi a partir da década de 80 que a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou, principalmente pela preocupação dos educadores com a gravidez indesejada de adolescentes e pelo risco da contaminação do HIV entre os jovens e crianças. Disse que a princípio acreditava-se que as famílias resistiam à abordagem desses temas, mas hoje se sabe que a orientação sexual nas escolas é uma reivindicação dos pais e da própria sociedade. Fez uma</p>

	<p>abordagem para os professores sobre como o tema da orientação sexual vem sendo contemplada nos PCN. Como última abordagem tratou com os professores sobre o tema sexualidade, onde destacou acerca do pensamento freudiano que esta é uma forma de expressão, uma linguagem que permite uma comunicação ampla e transcendente entre os seres humanos. Destacou a necessidade de se discutir a sexualidade de forma clara e acessível a todas as pessoas de todas as idades é incontestável, porque na sexualidade se inserem conceitos de vida e de prazer que são por si só fundamentais para uma existência saudável no mundo. Por fim enfatizou que é um tema transversal que abarca desde conteúdos relativos ao comportamento sexual das pessoas e suas consequências até diferenças entre homens e mulheres na sociedade no mercado de trabalho. Disse que a escola é um dos espaços em que deve ser trabalhada a orientação sexual porque é um conteúdo que pode estar presente no currículo escolar. No fim passou um vídeo sobre o tema para que os professores fizessem ao final fizessem avaliação da atividade desenvolvida.</p>
<p>Avaliações dos professores em formação</p>	<p><i>Penso que esse tema ainda é um tabu na escola. Na minha concepção é algo que deve ser dado através de palestras para os alunos com especialistas da área. É o que penso. Mas é interessante saber um pouco disso, pois podemos fazer algumas inferências (Professora Dedicada).</i></p> <p><i>Penso que é um tema muito difícil de trabalhar com os alunos, mas a escola pode abordar através de curso com esses alunos da escola. A TV Escola pode fazer esse trabalho na escola (Professora Sorriso).</i></p> <p><i>Foi muito bom conhecer com mais profundidade esse tema. Aprendi algumas coisas que tinha muita insegurança. Principalmente o conceito de sexualidade. Agora me sinto mais segura quando essas questões aparecerem nas minhas aulas (Professor Criativo).</i></p>

Evento Formativo 06	Descrição
<p>Indisciplina na escola</p>	<p>O formador iniciou a oficina com uma dinâmica do balão com os professores. Após a dinâmica pediu que os professores fizessem uma relação da dinâmica com o tema que iria ser tratado. Os professores assim o fizeram se posicionando e dando suas percepções e em alguns momentos começaram logo fazer relação com sua prática pedagógica e os casos de indisciplina em sala de aula. Em seguida, o formador começou a discutir com os professores sobre alguns conceitos partindo da seguinte problemática: o que poderia produzir uma escola com outro modelo? Destacou para os professores a proposta educacional da UNESCO que está norteada por quatro eixos que são pertinentes ao tema: 1. Aprender a ser; 2. Aprender a fazer; 3. Aprender a conviver; 4. Aprender a aprender. Nesse contexto as teorias educacionais devem ser aliadas da mediação escolar enquanto prática. Em seguida falou sobre a questão da violência que tem estado presente na sociedade ao longo dos tempos, seja de forma direta, nos conflitos interpessoais, seja através da violência estrutural e cultural. Destacou ainda sobre alguns temas que dão origem a situações de humilhação, discriminação, exclusão e mesmo de vitimização. Após essas abordagens destacou sobre a resolução de conflitos com os professores ilustrando várias atividades de grupo com os professores que poderiam servir de referência para o trabalho dos professores em suas práticas educativas, mas enfatizou que não eram receitas, mas contribuições, pois cada escola é uma escola.</p>

Avaliações dos professores em formação	<p><i>Penso que essas reflexões acerca do tema da indisciplina trabalhado conosco nos ajudará bastante em nossas práticas educativas junto com nossos alunos (Professora Dedicada).</i></p> <p><i>Eu gostei muito do trabalho proposto, mas vejo que nós precisamos ainda de apoio por parte do governo e da família dos alunos, pois a indisciplina e mal comportamento dos alunos é muito grande. Penso que as contribuições que o professor trouxe são válidas, mas precisamos de um compromisso de todos para reverter esse quadro de indisciplina na escola (Professora Doce de Coco).</i></p>
---	---

Evento Formativo 07	Descrição
O ato de Planejar	<p>Primeiramente foi feito uma abordagem teórica pelo professor formador 02 em relação ao conceito, as características, os níveis de planejamento e sua importância para a organização do trabalho pedagógico da escola e do professor. As bases teóricas utilizadas pelo pesquisador foi o livro <i>Por que e para que planejar</i>, de Menengola e S^aAntana. Posteriormente foi feita uma exposição sobre a estrutura do planejamento e em seguida foi explicado sobre o posicionamento filosófico, político, pedagógico e profissional que está relacionado com a coerência do trabalho do professor que envolvem o planejamento. Foram feitas algumas reflexões com os professores com relação as questões no momento de organização de um planejamento tais como: para que ensinar? O que ensinar? A quem ensinar? Com o que ensinar? Como ensinar? Por que avaliar? Nesse momento muitos professores começaram a discutir tais questões, colocando aspectos inerentes as suas dificuldades de ensinar os alunos que chegam na escola com muitos problemas de aprendizagem nos sextos anos (leitura, escrita, cálculo, interpretação) e que as metodologias precisam ser revistas assim como o planejamento. Outro aspecto destacado pelos professores são as condições adversas com relação à realidade da estrutura da escola que, muitas vezes, não possibilita condições necessárias para que possam desenvolver aquilo que planejaram. Disseram que essa falta de condições, principalmente as materiais são um obstáculo na sua prática cotidiana. Posteriormente as discussões, o grupo de professores foi dividido em grupos menores para realizarem discussões acerca das práticas de planejamento na escola e depois pudessem elaborar uma proposta de construção de um planejamento coletivo para o ano de 2017. Os professores reuniram-se por área de conhecimento, onde foi produzido um roteiro de atividades para sistematização do planejamento das disciplinas. Cada grupo, ao final da atividade, apresentou sua proposta através de ilustrações em papel quarenta quilos. Após exposições das atividades, todos puderam se posicionar sobre a forma como foi conduzida a atividade. O professor formador agradeceu pela participação de todos nas atividades e pediu que os professores avaliassem o evento realizado.</p>
Avaliações dos professores em formação	<p><i>Apesar de já termos experiência com relação ao planejamento, penso que o que foi proposto na formação trouxe grandes contribuições com relação a uma nova maneira de pensar na hora de planejar minhas atividades com meus alunos. Assim, o que foi trabalhado pelo professor foi muito positivo para mim. Aprendi muitas coisas interessantes (Professora Estudiosa).</i></p> <p><i>Gostei muito da forma como foi abordado o tema, por ser da disciplina de matemática ainda não tinha pensado que para planejar precisamos entender alguns aspectos com relação à forma de planejar. Saio daqui com outra ideia para mim foi muito útil (Professora Valente).</i></p>

	<p><i>Foi muito bom o encontro porque nos ajudou a repensar nossa forma de planejar. Pois, muitas vezes, já trazemos o planejamento pronto sem pensar muitas vezes na realidade daqueles que vamos trabalhar que são nossos alunos (Professor Multiculturalista).</i></p> <p><i>Se toda vez que formos realizar nosso planejamento, discutirmos sobre nossa realidade como fizemos hoje, com toda certeza teremos uma escola melhor. A troca e as discussões que tivemos hoje nesse encontro para mim foi o ápice do trabalho. Espero que continuemos fazendo dessa forma. O professor e todos nós estamos de parabéns pelo trabalho realizado hoje (Professora Dedicada).</i></p>
--	--

Evento Formativo 08	Descrição
<p>Oficina: Projetos e Eventos Sócio Educacionais</p>	<p>Esse evento foi desenvolvido em dois sábados letivo. Na primeira parte tratou de conceitos e metodologias básicas para a concepção e planejamento de projetos, incluindo metodologia de monitoramento e avaliação. Nesse sentido, os objetivos buscados nesse momento foram: apresentar elementos que caracterizam o ambiente de projetos; mostrar as diferenças entre atividades baseadas em projetos e atividades de rotina ou funcionais; apresentar as vantagens de uma cultura de projetos nas organizações; e por fim apresentar uma tipologia de projetos que ocorrem na área educacional. A base de estudo foi a obra <i>Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais</i>, de Dácio Moura e Eduardo Barbosa. O conteúdo abordado nesse primeiro dia de oficina sobre o tema pelo formador 01 foram os seguintes: por que trabalhar com projetos? O que é um projeto? O que é um projeto educacional? Todo projeto é um trabalho, mas nem todo trabalho é um projeto; uma proposta de tipologia de projetos educacionais, cultura de projetos nas organizações; tamanho, complexidade e incerteza em projetos. Esses conteúdos foram todos trabalhados através de uma exposição dialogada. Após explanação, o professor formador fez uma bateria de exercícios com os professores através de indagações sobre o que tinham estudado e debatido. Em uma das atividades, o professor fez um cheque liste de alternativas e fez a seguinte indagação: na lista de atividades relacionadas abaixo, quais você considera como rotina e quais podem ser consideradas como projeto? Os professores interagindo com o professor foram dando seus posicionamentos em relação ao que foi questionado. Foram também propostas outras questões para reflexão dos professores em torno do tema trabalhado. E assim foi a atividade até seu final. Os professores pareciam muito atentos as explicações do formador. Destacaram que o estudo foi muito esclarecedor para que sanassem algumas dúvidas em relação ao desenvolvimento de projetos pedagógicos na escola. Falaram que necessitam rever alguns mecanismos com relação as atividades de projetos na escola, tendo em vista que a escola em seus ambientes de aprendizagens todos trabalham com projetos e então precisa haver uma reformulação nesse sentido. Foi observado em algumas falas dos professores que percebem os trabalhos com projetos como algo que prejudica o desenvolvimento de suas atividades na escola, pois as vezes dizem que desenvolvem projetos, mas só no nome. Porque na verdade é algo que muitas vezes são desenvolvidos só para o dia da culminância da atividade. Acabou aquele momento tudo volta como era. Após avaliação dos professores sobre o primeiro momento dessa oficina, foi agendado um novo encontro para dar continuidade a atividade.</p>

<p>Avaliações dos professores em formação</p>	<p><i>Gostei muito do encontro foi muito esclarecedor. Tirei muitas dúvidas, pois na verdade não sabia muita coisa sobre projeto. A gente desenvolve na escola, mas não para estudar e entender de fato o que vem a ser um projeto. Agora estou começando a compreender o que é realmente um projeto (Professora Girassol).</i></p> <p><i>Queria poder falar que bom ter esse momento de estudo. Achei que seria chato tratar dessa coisa de projetos, mas gostei muito da abordagem me senti muito feliz por você ter trazido e colocado de forma clara o que realmente é um projeto, os aspectos que caracterizam um projeto, os tipos de projetos, pois antes achava que todos tinham a mesma característica. E comecei agora a perceber que não. Também pude tirar as conclusões que precisamos rever a estrutura dos nossos projetos da escola inclusive o PPP. Muito legal. Espero que no próximo encontro possa tirar mais dúvidas (Professora Borboleta).</i></p> <p><i>Eu já tinha a ideia do que era um projeto, mas agora o que eu aprendi hoje vai me ajudar melhor para desenvolver minhas atividades que desenvolvo com os projetos da sala de matemática. Principalmente os cuidados que devo ter na organização das estratégias das atividades. Vou ter mais cuidado a partir de hoje (Professora Estudiosa).</i></p>
--	---

Evento Formativo 09	Descrição
<p>Oficina: Projetos e Eventos Socioeducacionais</p>	<p>Continuando a oficina sobre <i>Projetos e Eventos Socioeducacionais</i>, o mediador do evento retomou as discussões feitas na primeira parte da oficina e logo depois sinalizou para os professores participantes da oficina que iria continuar a oficina tratando do tema <i>Um modelo de Planejamento de Projetos</i> e destacou que os objetivos da atividade seriam: apresentar as duas dimensões básicas dos projetos: o planejamento e a gestão e relações entre elas; apresentar um modelo de Planejamento de projetos. O conteúdo abordado na oficina foi: as duas dimensões de um projeto – Planejamento e gestão; modelos de planejamento e gestão de projetos; relação entre planejamento e gestão de projeto; Modelo de planejamento de projeto orientado pelo escopo; Riscos e incertezas na realização de projetos; O plano de projeto como fator de êxito na gestão e por fim o professor desenvolveu atividades práticas no sentido que os professores escolhessem um tema para planejarem um projeto que estivesse de acordo com a necessidade que percebiam na escola. A atividade foi proposta em grupo. O professor destacou que essa atividade deveria ser apresentada no último dia da oficina. Então, os professores reuniram-se em grupos, discutiram sobre uma problemática e começaram a planejar a proposta, mas o tempo não foi suficiente para que os professores terminassem a atividade, pois estes enfatizaram que o tempo era pouco para darem conta de tudo. Também destacaram que seria necessário fazer uma pesquisa sobre a teoria dos temas escolhidos para aprofundarem melhor suas produções. O mediador então encerrou a segunda parte da oficina e disse que no próximo encontro o primeiro momento seria para finalizar a proposta e depois cada grupo apresentou seus projetos. Todos concordaram com a proposta e assim ficou planejada atividade para o próximo encontro. Por fim, o formador pediu que os professores avaliassem o encontro.</p>

Avaliações dos professores em formação	<p><i>Muito positiva essa oficina para nós professores. Excelente (Professora Sorriso).</i></p> <p><i>O encontro foi muito positivo. Temos que continuar esses diálogos. Considero positivo porque estão sendo proveitosos e construímos algo interessante (Professora Borboleta).</i></p> <p><i>Excelente. Gostei muito de discutir com nossos colegas trocando ideias (Professora Otimista).</i></p>
---	--

Evento Formativo 10	Descrição
Aula adaptada de treinamento funcional	<p>Esse evento buscou proporcionar atividades de lazer dentro do espaço escolar através de atividades físicas. No primeiro momento, o formador físico fez todo um apanhado sobre a importância das atividades físicas e recreativas para que as pessoas possam viver melhor. Destacou que esse aspecto é necessário para que as pessoas oxigenem o cérebro para viver melhor e com mais qualidade de vida. Destacou que a atividade do professor é intensa no seu dia a dia e que essas condições precárias a qual estão submetidos diariamente, prejudicam sua qualidade de vida. Enfatizou que as atividades físicas podem ajudar e muito o professor a ter uma vida mais saudável. No contexto da fala do mediador do evento, alguns professores enfatizaram que hoje suas atividades são tão intensas que aos finais de semana que deveriam usar com dias para lazer estão corrigindo trabalho e planejando suas atividades já para próxima semana. Enfatizaram que não tem tempo muitas vezes para eles para cuidar de atividades de lazer. Outros enfatizaram que participam com frequência de atividades, como: caminhadas, exercícios nas academias, aulas de dança, passeiam bastante. E que veem essas atividades como importantes para suas vidas. Após essa fala, os professores foram convidados para ir para a área da escola para trabalhar algumas atividades de exercício para melhorar sua saúde no seu dia a dia. As atividades foram desde exercícios de aquecimento, atividades aeróbicas, flexões seguidas de um conjunto de exercícios. As atividades foram todas com a utilização da música como pano de fundo e foram bem descontraídas. Vale ressaltar que todos os professores que participaram da atividade estavam com roupas adequadas para as atividades, uma vez que já sabiam que seria desenvolvido esse trabalho com eles.</p>
Avaliações dos professores em formação	<p><i>Excelente. Momento para relaxarmos um pouco e descontrairmos um pouco (Professora Girassol).</i></p> <p><i>Penso que deveríamos ter mais momentos de lazer como esses aqui na escola. Isso ajuda a recarregar nossas baterias (Professora Borboleta).</i></p> <p><i>Promover momentos como esse só traz ganhos positivos para a escola e para nós professores. Isso também é formação. Que possa continuar! Os nossos colegas de educação física poderiam realizar atividades como essa conosco aqui na escola (Professora Estudiosa).</i></p> <p><i>Muito bom! Quero que continue (Professora Otimista).</i></p>

Evento Formativo 11	Descrição
<p>Saúde visual: aspectos e mitos</p>	<p>Esse encontro começou com uma dinâmica do abraço e com uma dinâmica de relaxamento por uma das professoras que participaram da formação continuada. Posteriormente, a professora formadora do evento começou a roda de conversas com os professores sobre a saúde visual, destacando seus aspectos e seus mitos. Foi enfatizado que a visão é um dos graves problemas enfrentados pelos alunos na escola que sofrem com esse problema e que é um dos condicionantes complicador que dificulta na aprendizagem dos alunos na escola. Muitos professores fizeram indagações sobre o assunto tratado. A professora encerrou sua roda de conversa com uma música. Mostrou algumas técnicas de como identificar se o aluno apresenta algum problema de visão. Explicou também aos professores sobre a função do optometrista e do oftalmol. Os professores acharam muito interessante as explicações e ficaram muito atentos as explicações. Muitos professores falaram de suas experiências com relação aos casos que enfrentam constantemente em sala de aula com relação aos alunos que se queixam de não estarem enxergando direito e que acabam não copiando as atividades desenvolvidas pelos professores. As professoras do Atendimento Educacional Especializado disseram que quando os alunos são identificados pelos professores no sentido de suspeita de problemas de vista tentam fazer um diagnóstico com os alunos e se caso se confirmar é chamado a família dos alunos e é pedido para que procurem um médico especialista na questão. Afirmaram que muitas vezes conseguem até encaminhar esses alunos para tratamento. A professora formadora agradeceu a oportunidade de falar com os professores sobre um tema tão importante e que muitas vezes não é comum tratar dessas questões no universo educacional. Enfatizou que a escola está no rumo certo de desenvolver atividades formativas, trazendo temas que não são tão comuns, mas que precisam ser mais debatidos, pois isso afeta tanto a aprendizagem dos alunos como interfere na prática do professor em sala de aula.</p>
<p>Avaliações dos professores em formação</p>	<p><i>Gostei muito da forma como foi conduzida a conversa sobre o assunto da visão. Veio contribuir muito conosco. O esclarecimento foi muito importante para que possamos estar mais atentos aos nossos alunos, e não os taxarmos mais de preguiçosos (Professora Sorriso).</i></p> <p><i>Excelente esse negócio de roda de conversa. Nunca tinha participado assim. Gostei muito! Essa dinâmica é muito interessante, vou usar essa técnica com meus alunos nas minhas aulas (Professora Estrela).</i></p> <p><i>Foi muito produtivo. A conversa foi leve e muito explicativa. Podemos dialogar sobre o tema e expor nossas necessidades (Professor Criativo).</i></p>

Evento Formativo 12	Descrição
<p>Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores</p>	<p>Nesse encontro, a professora iniciou a palestra falando sobre a necessidade de estudar essa temática e da importância para a formação docente. Toda exposição da palestra teve como base o estudo doutoral da professora formadora que tem como título: <i>Travessias entre a sala de aula e o consultório: trajetórias docentes, adoecimento e narrativas de sofrimento psíquico de professores</i>. A formadora destacou que o estudo foi realizado com professores usuários da Casa do Professor que é um espaço, onde os professores tem acompanhamento de vários profissionais de diferentes áreas (psicólogo, nutricionista, terapeuta ocupacional, Educadores financeiros, psiquiatras), também participaram da pesquisa professores do Sistema</p>

	<p>Modular de Ensino – SOME, SOMEI, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, técnicos que compõem a equipe multidisciplinar da instituição. Falou qual a metodologia adotada na pesquisa. Relatou que analisou 572 casos, 302 usuários em atendimento, 163 prontuários pela instituição e 20 casos foram descartados. Um total de 1.057 prontuários clínicos. Mas a pesquisa segundo ela efetivou-se com um total 822 casos. Destacou que foram analisados casos de 647 casos de professoras e 175 casos de professores. A palestrante apresentou todos os dados de sua pesquisa, mostrou um quadro representativo sobre os tipos de adoecimento mais comuns entre os professores. Em seguida apresentou algumas narrativas dadas pelos professores e professoras suas trajetórias e histórias de adoecimento. Ao final da palestra da professora alguns professores fizeram algumas intervenções, fazendo perguntas sobre a pesquisa e sobre os casos de adoecimento. Muitos falaram que na escola, onde atuam existem colegas que vêm sofrendo estas mesmas anomalias devido ao estresse, questão financeira, violência na escola, ansiedade, medo. Outros professores pediram esclarecimentos de alguns pontos detalhados na pesquisa. A professora palestrante na medida do possível tentou atender a todas as questões levantadas. A participação e a atenção dos professores que participaram do encontro foi muito interessante, pois é um tema que faz parte de sua realidade e viram com muita positividade a pesquisa socializada com a comunidade de professores. Por fim, a professora agradeceu a oportunidade de divulgar o estudo de sua tese doutoral. Também elogiou a escola por oportunizar aos professores momentos de estudos dentro do espaço escolar. Disse que acha muito positivo essa iniciativa.</p>
<p>Avaliações dos professores em formação</p>	<p><i>Muito bom esta pesquisa da professora que trata sobre adoecimento. Você está de parabéns por desenvolver um trabalho de tão grande relevância (Professora Esperançosa).</i></p> <p><i>Achei importante conhecer como estamos em termos de saúde. Mas para mim não é novidade o que vemos sofrendo com toda carga de desumanidade com relação a nossa área. E saber que existe agora no estado um trabalho como este que descreve sobre os problemas que vem nos afetando os professores, torna-se muito significativo (Professor Persistente).</i></p> <p><i>A palestra foi excelente, pois mostrou um pouco como está nossa realidade como professores (Professora Coragem).</i></p> <p><i>Excelente. Gostei muito do trabalho, espero que tenhamos novos temas como esse. Muito esclarecedor (Professora Borboleta).</i></p>

Evento Formativo 13	Descrição
<p>A Poção mágica da motivação</p>	<p>Esse evento formativo foi realizado pela Formadora Entusiasta por meio de uma roda de conversas com professores. Inicialmente foi feita uma indagação para os professores sobre uma questão de escolhas entre um objeto valioso ou uma coisa muito cara. Os professores participantes deram sua opinião e depois comentaram o porquê da escola. Em seguida, a Formadora Entusiasta procurou fazer uma reflexão com os professores sobre os termos Professor e Educador. Disse que quando os professores estão bem, produzem uma áurea muito boa de quem está ao seu redor. Disse que a profissão que o professor tem é a profissão que escolheu, mas que qualquer professor ainda pode escolher ou mudar sua profissão. Nesse momento, muitos professores interviram falando que escolheram essa profissão por falta de opção, mas seus sonhos eram de trabalhar em outra coisa.</p>

Destacaram também que hoje estão um pouco desanimados com os rumos que a escola e a educação vem tomando e sobre o desinteresse dos alunos e da família. Disseram que isso influencia diretamente nas suas atividades. A formadora da roda de conversa salientou que um dos problemas da educação é a falta de sonhos. Disse que os jovens hoje que apresentam problemas na escola não tem sonhos. Em seguida baseou suas abordagens ressaltando Miguel Arroyo. Após fez uma nova indagação aos professores: o que nos faz importante dentro do espaço em que estamos exercendo nossa função? Vários professores destacaram que o que os faz importante é a contribuição que dão em termos de educação para os alunos que vivem muitas vezes em situação de risco social com relação a droga, a prostituição, a marginalidade. Enfatizaram também que o que faz sentirem-se importantes no espaço trabalho é a ideia de formar pessoas para uma sociedade mais humana, pois a sociedade está carente dessas questões e mudar a realidade e a visão de um aluno para que ele veja a sociedade de forma mais humana é o aspecto mais importante da educação. A formadora em seguida fez uma abordagem de como os professores veem o tema trabalho, destacando que as pessoas veem o trabalho como sofrimento. Fez a diferenciação entre trabalho e *phoesis* (obra inacabada) e disse que a *phoesis* é a mais importante. Destacou que quando as pessoas tiverem a consciência de que fazem parte de uma equipe, as funções na escola vão fluir melhor, pois todos vão ter a possibilidade que o trabalho no universo escolar está para o coletivo e não para a individualidade. Assim, destacou a escola como uma grande orquestra. Os professores diante da fala da Formadora Entusiasta ficaram a refletir. Uma professora, então, interferiu, dizendo: “[...] cada um no grupo faz parte da escola, pois em um elemento na escola não há uma continuidade nas tarefas da escola. Pois se caso faltar todas as merendeiras, os alunos ficarão sem merenda e conseqüentemente atrapalha as atividades do grupo (Professora Sorriso). Outro professor entrevistado dizendo que “[...] não concordo com o termo profissionais da educação quando atribuído também a psicólogos, porque nem todos são profissionais da educação” (Professor Otimista). A formadora da roda de conversa, tendo em vista o contexto, destacou a importância dos profissionais que deveriam compor o conjunto das atividades na escola, pois o professor sozinho não irá resolver todas as demandas que surgem na escola e por isso seria importante que na escola tivessem outros profissionais da educação, como: psicólogo, fisioterapeuta, psicopedagogos, nutricionistas, enfermeiros, assistentes sociais. E enfatizou que essa nomenclatura sobre profissionais da educação está prevista na legislação educacional e que profissionais de educação não se refere somente a professores mais também atribuída a outros sujeitos, bem como destacou que está descrito isto no Plano de Cargos Carreira e Salários dos profissionais da educação. Outras questões também foram tratadas no encontro, como: realização na profissão, dos educadores estarem abertos as mudanças principalmente as novas tecnologias. Nesse momento, uma professora pediu a palavra e disse: “[...] é importante que nós professores possamos fazer uma reflexão sobre o nosso trabalho e nossas práticas para perceber como estamos ensinando e a quem estamos ensinando nessa nova era” (Professora Sorriso). Outra professora enfatizou: “[...] precisamos perceber que o meu colega está perto de mim e que na escola não trabalhamos sozinhos (Professora Dedicada). A professora Valente disse: “[...] Precisamos na escola recriar o espírito da cooperação em nosso trabalho, pois às vezes trabalhamos isolados”. Por fim, a Formadora Entusiasta fez uma reflexão sobre a importância dos profissionais terem um tempo para si. No sentido de recriar, fazer visitas, atividades físicas como forma de recriar a alma e o espírito. Pontuou a necessidade do professor de inovar sua obra, reinventar novos métodos e inovações. Exemplificou com

	<p>algumas realidades de escolas que têm todo um conjunto de recursos, mas perderam a capacidade inventiva. Enquanto outras em condições precárias desenvolve sua capacidade de reinventar. Fechou destacando que as pessoas são psicoadaptáveis. E por fim frisou que exemplo de reinvenção é o trabalho de formação que esta escola, vem desenvolvendo um projeto de formação continuada em serviço. Agradeceu por ter feito parte deste projeto. E que gostaria de voltar mais vezes para dialogar com outros temas com os professores.</p>
Avaliações dos professores em formação	<p><i>Discussão muito interessante que nos levou a refletir sobre nossas práticas (Professora Sorriso).</i></p> <p><i>Gostei muito! Espero que todos os professores tenham gostado porque foi muito interessante (Professora Girassol).</i></p> <p><i>Gostei muito, não vi o tempo passar e a professora está de parabéns por nos fazer refletir com essa dinâmica utilizada (Professor Multiculturalista).</i></p> <p><i>Foi muito legal. Estou saindo mais leve e mais segura. Espero que continuemos neste caminho (Professora Estrela).</i></p> <p><i>A forma como a professor conduziu o processo dessa conversa foi o que mais gostei, pois prendeu minha atenção. Muito dinâmico e muito agradável o encontro (Professora Doce de Coco).</i></p>

Evento Formativo 14	Descrição
Reflexões sobre Conselhos de Professores	<p>Nesse encontro foram tratadas questões inerentes a importância do conselho de professores no que toca a avaliação processual de desempenho dos alunos na escola, bem como fazer uma autorreflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos professores na escola. O professor mediador falou num primeiro momento sobre a necessidade de construir um espaço de debates e diálogo na escola para que esta como um todo se avalie e verificando seus pontos fortes e fracos. Em seguida falou do papel significativo que tem o professor na melhoria da aprendizagem dos alunos na escola. Destacou que é necessário que os professores dialoguem conjuntamente sobre os problemas de ensino e da aprendizagem e procurarem junto com a coordenação e gestão da escola mecanismos de buscar soluções para os problemas que afetam a aprendizagem. Após fala do mediador, a coordenação pedagógica da escola também destacou a importância do conjunto da escola está sempre avaliando suas práticas para verificar o que vai dando certo e o que precisa ajustar. Os professores destacaram que essas reuniões devem acontecer com mais frequência, pois ajudaria muito os alunos bem como o trabalho e a prática dos professores. Disseram que esse tipo de discussão pode fazer a diferença na escola, pois teriam um panorama geral de como os alunos vão em cada matéria e essa prática ajudaria muito.</p>
Avaliações dos professores em formação	<p><i>Essa discussão foi bem interessante sobre reunir o corpo de professores para que pudéssemos falar de nossas dificuldades. Isso pode nos ajudar muito nas nossas atividades e também ajudar muitos alunos (Valente).</i></p> <p><i>Se isso sempre acontecer como foi falado hoje vai ser de grande contribuição para conosco (Multiculturalista).</i></p> <p><i>Vejo essa ideia com bons olhos sempre pensei que se tivéssemos momentos como esses para dialogar sobre como está nossos alunos poderíamos salvar muitos alunos da reprovação durante o ano. Achei a ideia genial (Professor</i></p>

	<p><i>Dedicação).</i></p> <p><i>Espero que de fato isso aconteça, pois, a coordenação todas às vezes diz que teremos momentos como esses e isso nunca se concretiza. Não quero ser pessimista, mas é assim que penso. Mas hoje já foi um grande passo com a ajuda do professor que falou da importância de termos um espaço e momentos para dialogar e ver em conjunto como nossos alunos estão nas disciplinas (Professora Esperançosa).</i></p>
--	---

Evento Formativo 15	Descrição
Reflexões sobre Conselhos de Professores.	<p>Nesse encontro foi dado continuidade ao conselho de professores. O formador, junto com os coordenadores pedagógicos, tinha pedido no encontro anterior que os professores trouxessem as informações sobre os alunos da escola e que fossem expostos a situação de cada aluno nas diferentes disciplinas. Os professores assim o fizeram junto com os coordenadores, destacando individualmente a realidade de cada aluno. O mais interessante sobre o encontro foi que os casos daqueles alunos que estavam com mais dificuldades com relação as atividades escolares os professores paravam para refletir sobre o caso e logo discutiam questões sobre o que a escola como um todo poderia fazer para ajudar a aquele aluno. Isto foi muito interessante. Ao final puderam concluir que essas atividades são valorativas quando todo mundo trabalha em conjunto para resolver as situações dos alunos na escola. Destacaram que essa prática deve ser permanente na escola.</p>
Avaliações dos professores em formação	<p><i>Gostaria de enfatizar que o que fizemos esses dois dias devem sempre se repetir, pois assim podemos salvar muitos alunos que se encontram com dificuldades na escola, pois isso que estamos fazendo ajuda muito (Dedicada).</i></p> <p><i>Que bom que estamos fazendo isto. Assim podemos dar passos mais largos sobre nosso trabalho com os alunos na escola e poder dialogar mais sobre os problemas e as evoluções dos nossos alunos. Já poderíamos ter feito isto há mais tempo (Professora Estrela).</i></p> <p><i>Achei esse trabalho um pouco cansativo porque temos que ver aluno por aluno, poderíamos fazer isso em mais dias. Mas não estou dizendo que não é importante, mas devemos rever esse tempo, pois acredito que teremos mais clareza do que fazer (Professor Borboleta).</i></p> <p><i>Queria poder falar que como a professora falou é um pouco cansativo, mas isso deveria ser visto por todos da escola e não só nós professores. Tendo em vista que nossos outros colegas também trabalham com nossos alunos. Também devemos de alguma forma informar isso para os pais dos alunos, pois não adiantará de nada isso ficar só com os professores e não colocar em evidência para o coletivo da escola (Professora Valente).</i></p>

Evento Formativo 16	Descrição
Ética na Escola	<p>Abordou-se o pensamento de Edgar Morin, valores e princípios de convivência social, distinções de ética, moral, direito e bioética e de ética profissional, competência profissional, ética comportamental, assunção de escolhas ao cargo nomeado, comportamento profissional na escola relativo a estereótipo e aparência e linguagem e espelho e, por último, compromisso profissional voltado ao social. Faltou os vídeos para o estreitamento de</p>

	<p>relações da qual o professor formador tinha planejado, mas não foi possível, tendo em vista o tempo tinha avançado o qual tinha sido planejado com os professores em formação, mas enfatizou que em outra oportunidade poderia passar o vídeo.</p>
<p>Avaliações dos professores em formação</p>	<p><i>Que pena que o tempo foi nosso inimigo. Mas digo que gostei muito. Nossa escola tem ótimos profissionais bem preparados. O que precisamos é valorizar cada um. Hoje, esse estudo sobre ética foi o melhor que já tive. Nem na faculdade tivemos uma fala bem fundamentada e esclarecedora. Parabéns ao professor (Professor Multiculturalista).</i></p> <p><i>Acho que esse tema de hoje veio coroar nossos estudos sobre o tudo o que estamos vivenciando nesse processo em que tenho desconstruído e reconstruído minha prática. Trocando efetivamente experiências valiosas com esse coletivo da escola. Penso que estamos no caminho certo. O encontro de hoje foi prova disso. Muito bom. Principalmente porque foi realizado por um colega nosso, onde o mesmo pode contribuir com suas experiências e conhecimentos sobre o assunto (Professor Persistente).</i></p>

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com os professores em formação.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezados (as).

Solicitamos sua atenção e colaboração nesta entrevista como fator essencial para subsidiar a realização de uma pesquisa, intitulada *Formação Continuada de professores Centrada na Escola: contribuições para a melhoria da prática pedagógica*, referente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade federal do Pará (UFPA), Doutorado em Educação. Assegura-se total sigilo nos dados registrados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa.

1) Na sua concepção, o projeto de formação continuada centrada na escola tem contribuído para sua prática pedagógica?

PROFESSORES	O QUE DISSERAM OS PROFESORES
“Doce de Coco”	“No sentido de enriquecer ainda mais nossa prática pedagógica, pois o aluno almeja novas estratégias para seu aprendizado, com isso, há uma valorização na troca de informações essenciais entre professor e aluno, quando o conteúdo adentra na particularidade pedagógica”.
“Valente”	“A formação continuada se tornou um instrumento importante para mim, pois proporcionou atualização de conhecimentos e informações de forma contínua”.
“Coragem”	“Tem contribuído de forma positiva, pois proporciona atualização de conhecimentos, fazendo rever e refletir a prática pedagógica”.
“Otimista”	“No sentido de aprimorar meus conhecimentos e melhorar minhas atividades profissionais.”
“Culturalista”	“A formação continuada tem contribuído no sentido de ter me ajudado a adquirir mais conhecimentos e experiências profissionais. Me fez refletir acerca das questões que permeiam a profissão como professor e a construir minha carreira e a compreender melhor as práticas pedagógicas”.
“Iluminada”	“A formação continuada tem contribuído no planejamento e no desenvolvimento das minhas aulas, visto que, após participar do programa e ter recebido orientações tenho adotado outra postura ao planejar e até mesmo ao desenvolver minhas aulas”
“Girassol”	“Tem contribuído para o fortalecimento e a estruturação do conhecimento pessoal, profissional e institucional porque essa formação transcende dentro e fora do contexto”.
“Sorriso”	“Na melhoria como profissional. É importante saber que temos meios e profissionais que podem contribuir para nossa formação profissional e como resultados observamos

	uma qualidade de aprendizagem cada vez melhor”
“Dedicada”	Contribui de forma inovadora, subsidiando as nossas ações no contexto escolar.
“Estudiosa”	O compromisso do educador é possibilitar aos alunos uma educação para a transformação, ou seja, educar de modo intencional. Para alcançar esses objetivos é necessário passar pelos estudos das bases científicas e adquirir conhecimentos de todas as áreas, bem como a economia, a política, as políticas públicas e as legislações.
“Persistente”	Tem contribuído na integração com o coletivo e na relação pessoal e profissional, discente/docente e na adaptação necessária encontradas na sala de aula oportunizando o melhor aprendizado.
“Criativo”	No sentido de que a ênfase dos problemas através dos relatos e trocas de experiências, possibilitam uma clareza maior para as tomadas das decisões.
“Esperançosa”	Esclarecendo algumas dúvidas em relação as atitudes e posturas enquanto docente, e que devem ser exercidas em sala de aula.
“Iluminado”	A formação continuada possibilitou-me fazer uma reflexão sobre minha prática pedagógica utilizada em sala de aula e contribuiu para o melhoramento da qualidade de ensino.
“Borboleta”	A formação continuada tem contribuído para minha prática pedagógica em conhecimento necessário para atuar, pois é necessário buscar embasamento tanto teórico como prático para melhorar minha atuação profissional.
“Estrela”	Tem contribuído com a maneira de abordagem dos conteúdos a interatividade em sala de aula e principalmente com o conhecimento adquirido ao longo da formação.

2) Qual o significado que a formação centrada na escola tem para você enquanto professor?

PROFESSORES	O QUE DISSERAM OS PROFESSORES
“Doce de Coco”	“O programa de formação continuada, significa para nós educadores, um “salto para o futuro”, porque nos motiva em buscar algo mais para aprimorar os diversos campos educacionais, bem como, transmitir para o alunado uma visão futurista para sua formação”.
“Valente”	“A formação continuada é capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico e ajuda a fazer reflexões críticas no contexto escolar”.
“Coragem”	“Informativo, esclarecedor, enriquecedor de conhecimentos, fazendo mudanças e diferenças na prática pedagógica no cotidiano escolar”.
“Otimista”	“De grande e relevância importância. Assim como se torna essencial para o exercício da minha profissão”.
“Culturalista”	“Tem um significado muito grande porque dentro dessa perspectiva a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação do professor, que possibilita um novo sentido a prática pedagógica”.
“Iluminada”	“O programa de formação continuada na escola tem extrema importância na vida de todo profissional comprometido com a educação e faz-nos repensar nossa postura enquanto professor e nos motiva a melhorar a cada dia em benefício da educação”.

“Girassol”	Para mim tem significado, uma vez que tem potencializado diversos campos: pessoal, valorização, autoestima, fortalecimento das relações. No campo profissional tem contribuído segundo percebo para auxiliar o corpo docente no estudo do cotidiano tendo em vista a refletir e analisar situações problemas quanto a profissão e o contexto inserido.
“Sorriso”	De grande valor na melhoria da autoestima, visto que passamos por muitos momentos de angústia como professor que somos, pois lidamos com uma juventude que está muitas vezes sem norteamento, e o programa tem nos ajudado a compreender esse outro lado que muitas vezes não estamos preparados para lidar com essas situações. Para mim este tem sido o grande significado de ter um programa de formação na escola que contemple nossa realidade.
“Dedicada”	O significado da formação continuada na escola para mim tem me ajudado no meu crescimento profissional, fortalecimento das ações e ajudado dos demais segmentos da escola. Outro sentido da formação na escola está sempre me possibilitando a atualizar sobre as questões novas sobre a educação.
“Estudiosa”	O programa de formação tem ampliado o conhecimento para elaboração do plano de ação, plano de aula, projetos educacionais. Por meio de palestras tem-se uma visão ampla referente ao policiamento escolar, drogas, gravidez na adolescência, concepção de planejamento e gestão democrática.
“Persistente”	Representa uma visão crítica reflexiva, buscando consciência do papel facilitador no processo ensino aprendizagem.
“Criativo”	A oportunidade de debatermos os problemas existentes na escola e caminhar em busca de soluções benéficas para todos.
“Esperançosa”	Ela contribui com sugestões de dinâmicas que podem ser trabalhadas em sala de aula.
“Iluminado”	O programa de formação continuada desenvolvido na escola tem contribuído significativamente na minha prática pedagógica.
“Borboleta”	Um significado positivo, pois todos os temas trabalhados foram escolhidos de acordo com nossas necessidades coletivas. Está contribuindo muito, esclarecendo as dúvidas e possibilitando novos olhares para a prática.
“Estrela”	Essas formações contribuíram para melhoramento da qualidade de ensino, pois as mudanças sociais e tecnológicas nos torna obsoletos, onde faz-se necessário uma qualificação.

3) O projeto de formação continuada centrado na escola tem ajudado você superar as dificuldades em sala de aula?

A contribuição do projeto de formação para superar a dificuldade do professor em sala de aula	
“Doce de Coco”	Ainda que a realidade educacional esteja cercada de muitas privações, mas sempre temos que buscar meios que nos tire de um tradicionalismo que as vezes nos impede de avançar, mas sempre em meios as dificuldades físicas, que constantemente imperam nos ambientes escolares, há sempre uma esperança, em particular, nesse programa de formação.
“Valente”	A contribuição para mim enquanto professora na instituição de ensino está na melhoria da condução do desenvolvimento de meu trabalho com meus alunos. Uma vez que o programa de formação nos esclarece muitas dúvidas e nós aprendemos muitas questões

	novas e dessa forma venho utilizando na minha sala de aula com meus alunos. Até mesmo na hora em que estou organizando meu planejamento de aula, reflito bastante em como vou organizar minhas atividades. Outro aspecto é que a formação continuada na escola sempre tá nos atualizando com temas novos sobre políticas públicas, sobre a educação e as mudanças que vem acontecendo e principalmente nos apoiando em questões relacionadas como planejamento, indisciplina, autoestima, alunos com deficiências que são questões que nos deixam muitas vezes inseguros na nossa prática pedagógica. Pra mim essa é a grande contribuição da formação.
“Coragem”	Sim. Motivação, interesse, incentivo, despertando novas ideias a serem desenvolvidas para superar as dificuldades em sala de aula.
“Otimista”	Sim. De forma a superar minhas próprias expectativas e melhorar minha vida profissional.
“Culturalista”	Tem contribuído de forma muito significativa para o meu desenvolvimento, para aplicações de materiais em sala de aula, interagindo com meus alunos e observando como os mesmos tem recebido aquilo que tenho repassado. A formação continuada tem sua importância, pois os conhecimentos são adquiridos com o passar do tempo e nós precisamos acompanhar.
“Iluminada”	Em parte, sim, visto que dificuldades da sala têm origens diversas. Algumas dessas dificuldades podem ser superadas pelo programa de formação, como por exemplo, a questão do relacionamento com os alunos.
“Girassol”	Com certeza! Tem contribuído nas relações intra e extra escolares como uma ferramenta de reformas de métodos de ensino através das orientações que nos levam a reflexão crítica de nossas práticas, nos levam a troca de experiências e partilhas de saberes tornam relevantes a motivação pessoal e profissional, um padrão da qualidade de vida.
“Sorriso”	Sim. Como um orientador de resgate pedagógico e até mesmo uma nova releitura do que sabemos, mas que pode estar adormecido no nosso baú de conhecimentos.
“Dedicada”	Contribui no momento que transforma nossas atitudes e metodologias em sala de aula e garante uma segurança no momento da abordagem de diferentes temáticas.
“Estudiosa”	Sim. Constroem-se conhecimentos da pedagogia de projetos e técnicas para desenvolver as dinâmicas de grupos, manusear recursos áudio visuais para trabalhar com as tecnologias educacionais, bem como identificar nos alunos as necessidades especiais, e os que desenvolvem altas habilidades e superdotação e garantir para a comunidade atendimento educacional especializado na sala multifuncional.
“Persistente”	Contribui para melhor compreender os problemas que surgem no dia a dia e buscando a melhor forma de resolvê-los.
“Criativo”	Sim, pois trabalhando juntos, professores e o corpo técnico da escola os problemas são enfrentados de forma coesa, tornando o processo educacional mais eficaz.
“Esperançosa”	Sim. Entender porque alguns alunos “problemáticos” têm conflitos na sala de aula e falta de interesse e como resolvê-los.
“Iluminado”	Sim. Principalmente no que se refere a questões de conflitos ocorridos em sala de aula entre os alunos. Questão de violência, indisciplina, como planejar melhor nossas aulas.
“Borboleta”	Sim. Através dos temas abordados e situações colocadas pelos formadores que exemplificam a realidade. Isso faz com que vejamos como buscar formas de agir. O

	diálogo e reflexão ajudam a buscar novas técnicas e meios de para lidar com a realidade. [...]. É preciso entender o processo pelo qual o aluno passa e conhecê-los para melhorar a aprendizagem.
“Estrela”	A desenvolver novas metodologias, contextualizar os conteúdos com a rotina dos alunos.

4) O projeto de formação continuada desenvolvido no contexto da escola tem valorizado você enquanto professor enquanto profissional?

O projeto de formação e a Valorização do professor	
“Doce de Coco”	Sim. Porque nesse programa de formação continuada, os profissionais da educação não se limitam as “ferramentas antigas”, mas em novos meios para desenvolver uma dinâmica convidativa para nos despertar cada vez mais em buscar nosso aprimoramento educacional.
“Valente”	Sim. Haja vista que leva em consideração aquilo que expomos como nossas experiências profissionais, bem como atende nossas necessidades do nosso dia a dia.
“Coragem”	Com certeza. Pois proporciona reflexão à nossa prática pedagógica. Respeita nossa opinião, nossa realidade problemática que enfrentamos. Acho que quando nós somos respeitados considerando nossa realidade na nossa formação isso nos motiva a querer participar de uma formação, desse modo isso nos valoriza.
“Otimista”	Sim. Muito porque respeita nossas opiniões e nossos saberes, nossas experiências acumuladas durante todo o tempo que já estamos atuando. Dessa forma me sinto muito bem valorizada.
“Culturalista”	Sim. Porque temos conquistado autonomia e assumimos responsabilidades pelo nosso próprio desenvolvimento profissional. Ganhamos espaços privilegiado de produção de conhecimento, ou seja, a troca de ideias entre pares a reflexão sobre a prática e a possibilidade de compreensão desta além de sala de aula.
“Iluminada”	Extremamente valorizado, tendo em vista que ao participar desse programa, percebo quão é importante o papel do professor no processo de formação dos alunos, já que para alguns seguimentos, a classe docente não passa de uma mera mão de obra desqualificada e descompromissada.
“Girassol”	Com certeza! Com a adoção do programa de formação continuada no contexto escolar percebi que são momentos únicos proporcionados a mim, planejado para revitalizar minha prática pedagógica. Este projeto tem proporcionado trocas de experiências significativas, um novo olhar a cada participante quanto ao seu papel social e político vivido no dia a dia.
“Sorriso”	Sim. Pois percebo que pensaram em mim, vistos que somos atarefados e cobrados com muita urgência nos resultados da aprendizagem dos nossos alunos.
“Dedicada”	Sinto-me valorizada à medida que consigo colocar em prática o conhecimento construído nos cursos de formação.
“Estudiosa”	Sim. Através das diversas metodologias utilizadas pelos palestrantes, troca de conhecimentos, nas rodas de conversa, debates, aulas expositivas e dialogadas, estudo de textos, assim como pontualidade e assiduidade dos envolvidos no processo nos possibilita observar a participação e os resultados dos ensinamentos na execução das atividades por professores e alunos em sala de aula.
“Persistente”	Sim valoriza não só a pessoa professor, mas também suas competências e habilidades.
“Criativo”	Sim, pois à medida que temos o espaço para discutir nossas angústias e propor soluções

	para evitar pendências, tudo fica mais fácil.
“Esperançosa”	Sim. O programa é de grande importância e ajuda, esclarecendo dúvidas, dando uma visão mais ampla da prática de sala de aula.
“Iluminado”	Sim. Pois a partir do momento que a escola toma a iniciativa de trazer programas de formação continuada para o ambiente de trabalho do professor fica evidente o interesse da escola em melhorar o ensino aprendizagem. Uma vez que os docentes precisam estar sempre buscando qualificação tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento.
“Borboleta”	Sim. Pois adquiro mais conhecimento e com isso me sinto mais segura para atuar.
“Estrela”	Quando se refere a formação são caracterizados alguns aspectos: a formação, a profissão, a melhora de suas práticas e outras neste contexto. Sinto-me valorizado pois a escola contribui, de modo significativo para a formação do professor e a melhora de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

5) A formação desenvolvida na escola tem ajudado você fazer uma reflexão de sua prática pedagógica? Em caso positivo, em que situações isso acontece?

A formação continuada e a reflexão do professor	
“Doce de Coco”	Sim. Principalmente quando somos confrontados a deixar os antigos costumes, como por exemplo, nós educadores, muitas vezes tendemos em seguir uma rotina, mas é necessário que haja uma mudança primeiramente em nós mesmos, para que possamos transmitir para nossos alunos a inclusão desse processo de aprendizagem através de inovações significativas para nossa prática pedagógica.
“Valente”	Sim. Quando observo a indisciplina e a dificuldade na aprendizagem do aluno.
“Coragem”	Sim. Permite a auto avaliação, reflexão, busca a novas leituras, cursos, etc.
“Otimista”	Sim. Nas tomadas de decisões, atitudes, diálogos, mediação.
“Culturalista”	Em várias situações: trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos enfrentados a aprendizagem, e aí uma série de coisas como construir, planejar dispositivos e sequencias didáticas pedagógicas.
“Iluminada”	Sim. Principalmente em situações de conflito entre os alunos. Tenho aprendido a lidar com essas situações sem ter que recorrer ao serviço técnico pedagógico. Isso só acontece quando não é possível solucionar o problema nos limites da sala de aula.
“Girassol”	Sim. Cada atividade desenvolvida oportuniza uma reflexão constante e a ampliação do conhecimento que estão implicando no processo de ensino aprendizagem, ou seja, temos atrelados a realidade do aluno e professor que responderam as expectativas e auxiliam na melhoria na qualidade do ensino e nas relações interpessoais.
“Sorriso”	A todo momento. Como professora observo que não devemos ficar parados no tempo.
“Dedicada”	Me ajuda a refletir em situações em que você não estava conseguindo alcançar seus objetivos em sala de aula e precisa mudar suas técnicas e abordagens para melhorar o desempenho escolar dos nossos alunos.
“Estudiosa”	Sim ao refletir sobre as possibilidades de modificações na prática educacional a partir das contribuições adquiridas, pelos exemplos dos autores citados na atualidade nos artigos, dissertações e teses. Relacionar tais conhecimentos com a aprendizagem que tem sido processada durante os estudos dirigidos para transformar em novas experiências novas vivências.

“Persistente”	Sim. Principalmente quando se depara com uma situação onde se rompe com a visão simplista de ensinar, e trata alunos como pessoas diferentes que são.
“Criativo”	Sim, sempre busco em minhas práticas levar em consideração o que é melhor para meus alunos e no momento em que surgem algumas ferramentas mais eficientes para o meu trabalho, eu coloco em prática.
“Esperançosa”	Sim. Acontece quando percebo que alguns alunos têm dificuldades e assimilar determinados conteúdos e, que eu devo repassar minha forma de explicar e apresentar o conteúdo para o aluno, pois cada pessoa tem seu tempo na hora de assimilar determinadas coisa.
“Iluminado”	Sim. Em situações como o ensino aprendizagem dos alunos. Como esse ensino está sendo desenvolvido em sala de aula, se estão avançando na aprendizagem, compreensão dos conteúdos trabalhados.
“Borboleta”	Sim. Nos encontros discutimos e buscamos solucionar problemas relacionados a aprendizagem e convivência com os alunos. Um exemplo claro é a questão de direitos e deveres assunto tratado na formação e que faz parte de nosso cotidiano não só com os alunos, mas em geral. Após esse encontro refleti sobre muitas atitudes e busquei melhorar aspectos relacionados a minha prática e ações.
“Estrela”	Essas situações acontecem quando: trabalhamos em equipe, desenvolve a cooperação entre os alunos, administrar crises e conflitos entre os alunos e por fim, ao planejar as aulas tornando-as mais práticas e dinâmicas.

6) Os conteúdos abordados no projeto de formação têm atendido as suas necessidades formativas?

Os conteúdos da formação e o atendimento das necessidades formativas dos professores	
“Doce de Coco”	Com certeza os conteúdos trabalhados no programa de formação continuada são bem atrativos, posto que, temos necessidade de conhecer novas estratégias para pacificar ou intermediar conflitos existentes na escola, pois, a cada momento há um crescimento de indisciplina em sala de aula, entre outros problemas que constantemente temos que conviver, contudo, temos que ser otimistas.
“Valente”	Sim. Pois foram os conteúdos que pedimos que fossem tratados e a forma como estão sendo abordados está sendo muito legal. Pois os encontros não se dão só num formato, mas de diversas formas como palestras, cursos, oficinas, dinâmicas de grupo, reuniões discussão de grupos, atividades recreativas e físicas para relaxarmos. Tem me ajudado muito a superar conflitos com meus alunos me ajudado no planejamento das atividades, bem como tem levantado minha autoestima.
“Coragem”	Tem ajudado sim, além do conhecimento adquirido, menciona-se e sugere-se pontos a serem solucionados.
“Otimista”	Sim. Todos os conteúdos foram trabalhados muito bem, de forma clara e coerente e foram temas muito importantes. Temas dentro da nossa realidade é o que realmente esperamos que seja discutido.
“Culturalista”	Sim. Pois foram os conteúdos sugeridos pelo grupo da escola. Assim esses temas têm sido abordados de forma clara e tem me ajudado muito, pois os diferentes eventos proporcionados nos ajuda melhorar nossa prática, pois principalmente porque nós professores da escola estavam na mesmice e a forma como os temas foram abordados principalmente para mim deu uma injeção de ânimo. Pois demoro muito participar de formação continuada e pouco é oferecido para nós. Os temas foram muitos bons atendendo minhas necessidades. Claro que não é tudo, mas já é um grande começo.

“Iluminada”	Sim. Os conteúdos são bastante pertinentes, todos voltados a realidade do professor. Eles têm contribuído satisfatoriamente na melhoria da prática pedagógica. Visto que a maioria deles trouxe possíveis soluções para as dificuldades vivenciadas no âmbito da sala de aula. Alguma dessas soluções já foram utilizadas na prática pedagógica e produziram efeitos positivos.
“Girassol”	Penso que o programa de formação continuada te coloca em posição privilegiada por lhe proporcionar momentos ímpares que ajudam a fundamentar saberes específicos que te levam a uma reflexão crítica sobre sua prática, lhe proporciona um processo interativo, dinâmico e criativo que te ajudam avançar em soluções e a construir novas maneiras de ensinar. Essa é a importância que está tendo os temas trabalhados no programa, para mim efeitos positivos pois estão de acordo com as nossas necessidades. Está atingindo ao ver o alvo.
“Sorriso”	Sim. Mas como já falei, sei que é só uma parte o restante depende de mim.
“Dedicada”	O projeto de formação só terá resultado se estiver vinculado aos problemas enfrentados na escola e algumas vezes não consegue fazer esse vínculo, causando um resultado negativo.
“Estudiosa”	Sim. Embora de forma parcial, percebe-se avanços. São trabalhados diversos temas coerentes com problemáticas enfrentadas, porém nota-se a falta efetiva da ação do poder público, na valorização do servidor, o acompanhamento familiar. Ressalta-se a parceria dos profissionais da área da saúde, como mestres e doutores das universidades públicas, entre outros que encontram-se disponíveis nas redes parceiras e dispostos a compartilhar conhecimentos.
“Persistente”	Tem atendido, no entanto, ainda são insuficientes.
“Criativo”	Sim. Até porque essas necessidades foram decididas por nós em assembleia deliberativa.
“Esperançosa”	Senti falta de discutir com mais profundidade conteúdos em relação aos alunos com necessidades especiais.
“Iluminado”	O programa de formação contemplou as expectativas, pois foi bastante reflexivo e conseguiu abranger inúmeras áreas do conhecimento.
“Borboleta”	Sim. Porque os temas são voltados para nossa realidade escolar. Exemplo: tema ética no trabalho após a palestra busquei analisar como estou atuando e se minhas atitudes são aceitáveis dentro de um padrão estabelecido na escola e de que forma busco ensinar meus alunos nesse sentido.
“Estrela”	Sim. Tem atendido, parcialmente, pois seria bom termos abordagens de vários temas relacionados as práticas pedagógicas.

7) A forma como o projeto de formação vem sendo desenvolvido tem atendido suas expectativas enquanto professor?

A forma do desenvolvimento do programa e as expectativas dos professores.	
“Doce de Coco”	Contempla no sentido de valorizar nossa profissão, com também possibilita crescimento para compartilhar com vidas que esperam uma formação não superficial, mas contínuo para um conhecimento que provavelmente ficará marcado em toda trajetória do aluno, como também do educador, pois somos seres humanos que precisamos fundamentar nossos conhecimentos para gerar uma troca de experiência.
“Valente”	Tem atendido sim. Pois antes não tínhamos um trabalho organizado. Agora quando estamos reunidos na escola para fazer a formação continuada já sabemos o que vai ser tratado. Tem atendido sim minhas expectativas pois está de acordo com aquilo que esperava que fosse tratado e tem me ajudado muito no planejamento das atividades na

	escola e na minha relação com meus alunos.
“Coragem”	Sim. Os conteúdos, abordagens das experiências, palestrantes, direcionamento, etc.
“Otimista”	Sim. Todos os temas foram trabalhados conforme a necessidade da escola.
“Culturalista”	Gosto muito como vem sendo desenvolvido, pois não se dá somente de uma forma mais diversificado. O que me motiva a participar, pois apresentam atividades diferentes dinâmicas, palestras atividades físicas. Os minicursos principalmente são muito esclarecedores.
“Iluminada”	Sim. Mas não na sua totalidade, uma vez que faz-se necessário que o programa de formação seja de fato contínuo. Porém, os poucos momentos vivenciados durante a formação contemplam as expectativas, uma vez que aprendemos que somos seres humanos sujeitos a falhas.
“Girassol”	Sim. Um dos pontos que contemplando é no envolvimento de todos os docentes. Segundo na troca de experiências. Terceiro na reflexão que promove o diálogo que é a ferramenta do apoio ao fazer pedagógico.
“Sorriso”	Sim. Na reflexão, atitude de renovação e compartilhar o que aprendo com os outros.
“Dedicada”	Contempla no sentido de repassar fundamentação teórica para as práticas e as trocas de experiências que renovam metodologias em sala de aula.
“Estudiosa”	Sim. Com problemas ocasionados pela violência, falta de respeito, discriminação, bullying. É necessário e fundamental que o educador busque conhecimentos por meio da formação continuada nas instituições de ensino superior, mas se a instituição proporcionar essas atividades aos profissionais da educação essa atitude contribui para o relacionamento professor aluno, superar as dificuldades de aprendizagens devido as questões sociais e familiares.
“Persistente”	Mínhas expectativas sempre são maiores, porém contempla as necessidades básicas, estando o programa em constante evolução.
“Criativo”	As expectativas são contempladas de forma total, pois nós expomos os problemas e juntos buscamos as soluções de forma bem democrática.
“Esperançosa”	Sim. No sentido de compreender melhor minha postura enquanto professora de sala de aula, como posso melhorar (ou tentar) minha prática dentro da sala de aula e como usar algumas dinâmicas apresentadas.
“Iluminado”	O programa poderia se possível disponibilizar um estudioso de cada área para ministrar minicursos de metodologias de ensino por área.
“Borboleta”	Em parte. Porque o tempo creio não ser suficiente e mesmo porque tive contra tempo e faltei. Mas em relação as abordagens estão boas.
“Estrela”	Sim. Tem contemplado as expectativas, principalmente quando se discute as práticas pedagógicas e a interação entre aluno e professor.

8) Na sua avaliação o que precisa ser aprimorado no projeto de formação continuada?

Concepção do professor sobre o que precisa ser aprimorado no programa de formação	
“Doce de Coco”	O tempo que é escasso, pois deveria ser aprimorado a ofertar em uma duração maior, não somente no final de semana, mas pelo menos 02 (duas) vezes ou 03 (três) vezes na semana, com toda certeza as instruções, orientações e demais temas tratados seriam vistos com mais diligência.
“Valente”	Penso que o que faltou foram atividades e contribuições de estudiosos na área das nossas disciplinas. Se essa necessidade for contemplada porque o programa é contínuo na escola

	com toda certeza estará sendo muito completo. Mas é só isso, mas o trabalho que está sendo feito é muito importante e tem me ajudado muito.
“Coragem”	Participação efetiva de todos os funcionários do estabelecimento de ensino. Atitude nas soluções dos problemas.
“Otimista”	Nada. Foi tudo muito bom.
“Culturalista”	Estabelecer laços com teorias subjacentes às atividades de aprendizagem, também estabelecer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. Ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto.
“Iluminada”	Como foi dito anteriormente seria necessário dar continuidade ao programa.
“Girassol”	O programa de formação continuada se faz necessário, pois auxilia na melhoria da prática pedagógica e nas relações mútuas, mas o que tem fragilizado é a falta de participação dos colegas nos encontros, talvez por não entenderem o sentido do programa – investimento pessoal e profissional.
“Sorriso”	O programa é nota dez. O que falta é interesse por parte de alguns colegas que se acham muito experientes e que não vão perder tempo. Aí eu penso: são vários anos de experiências? Ou vários anos de experiências repetidas?
“Dedicada”	Poderia ser aprimorado o acompanhamento das ações realizadas, como por exemplo ter dados dos resultados da formação.
“Estudiosa”	Existem padrões de conhecimentos impostos pela sociedade. Na escola, não basta matricular a criança na escola é fundamental o acompanhamento da família, dessa forma, essa classe deve ser convidada a participar de encontros específicos para orientação com profissionais qualificados. Esses conhecimentos possibilitará participar das reuniões de pais e mestres, realizar o acompanhamento dos trabalhos extra classe, participar dos plantões pedagógicos, essa prática motiva as crianças, incentiva a estudar e cuidar dos materiais escolares.
“Persistente”	Acredito que o programa vem se aprimorando, porém na minha concepção seria necessário a participação, responsabilidade e valorização dos próprios docentes, para e com o projeto.
“Criativo”	As pessoas têm de parar de pensar no próprio umbigo e pensar coletivamente. O programa precisa trabalhar a postura do professor, de modo a torna-lo mais humano e solidário com seu aluno.
“Esperançosa”	Eu não assisti todas as palestras, mas as que assisti, gostei bastante. Queria ver uma palestra que trabalhasse o tema: as necessidades especiais, pois a escola com uma clientela bem diversificada.
“Iluminado”	Com as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação as propostas de formação que valorizam os saberes e necessidades dos professores deveriam ser mantidas o ano inteiro nas escolas.
“Borboleta”	A questão do tempo de formação, no caso mais encontros. Também queria oficinas, pois é uma forma de me colocar no lugar do aluno vivenciando a realidade.
“Estrela”	Ter mais palestrantes com temas variados, momentos lúdicos e trocas pedagógicas.

9) Avalie o grupo de professores formadores que desenvolveram o projeto de formação continuada na escola.

Avaliação do grupo de professores formadores que trabalharam os diferentes eventos formativos na escola	
“Doce de Coco”	Agradeço por essa oportunidade ímpar, pois todo conhecimento não tem sentido se não tivermos pessoas capacitadas para nos auxiliar nas diversas dificuldades que cercam um educador que precisa de alguém para lhe orientar, visto que, o conhecimento não pode ficar ‘isolado’, mas compartilhado com pessoas que acreditam que mudar é sinônimo de inovar.
“Valente”	O grupo de professores que ministraram a formação foram excelentes contribuíram muito com o que já sabíamos e colaboraram muito também trazendo muitos esclarecimentos e coisas novas que para mim foi significativo. Muito bom mesmo.
“Coragem”	Excelentes. Apresentaram clareza, conhecimento, entusiasmo. Enfim muito bons.
“Otimista”	Todos muito bons, capacitados e preparados para ministrar formação.
“Culturalista”	Estão fazendo um papel fundamental na contribuição dos outros professores abrindo caminho de conhecimento, incentivando, trazendo novas ideias e compartilhando conosco. Uma visão diferente para um novo desafio, novas fontes de acesso ao conhecimento, com

	isso estaremos juntos suprimindo alguns aspectos deficitários, que por ventura iremos encontrar em nosso caminho.
“Iluminada”	Extremamente capacitados e compromissados naquilo que se propuseram a fazer.
“Girassol”	São formadores de excelência porque ajudam a desenvolver competências do saber agir, refletir, conhecer, a enfrentar problemas em outros profissionais formadores. São pessoas que tem gosto em motivar e ampliar saberes em outras pessoas que precisam.
“Sorriso”	Muito bons. Que possam voltar mais vezes.
“Dedicada”	O grupo de professores formadores passa primeiramente por uma formação continuada, consequentemente multiplicar com o grupo maior, tendo subsídios suficientes para desenvolver suas atividades. Os professores que ministraram a formação do meu ponto de vista são profissionais extremamente competentes, pois nos proporcionaram bastante contanto com teorias, conhecimento e ideias efetivamente práticas o que vem contribuindo decisivamente é o que penso para a melhoria de nossas atividades na escola e enquanto profissionais.
“Estudiosa”	Nota-se que todos os profissionais envolvidos nas reuniões pedagógicas e administrativas, oficinas, palestras, minicursos, mesa redonda, conselho de professores, reuniões de planejamento estiveram comprometidos com a educação. Visto que ambos planejaram, organizaram o material didático pedagógico, conforme os temas atuais, fundamentados em teóricos afins, cumpriram o horário, foi disponibilizado o certificado de participação, os mesmos contribuíram com conhecimentos dos professores e aprendizado dos alunos.
“Persistente”	Pessoas capacitadas, produtoras de conhecimento, tornando-os mais reflexivos quanto nossas práticas educacionais.
“Criativo”	Os encontros foram riquíssimos de conhecimento e cheios de exemplos que nos permitiram refletir sobre a nossa prática. A equipe de palestrantes demonstrou durante sua exploração total domínio dos conteúdos trabalhados, possuindo uma gama de informações que nos levaram a refletir sobre a nossa prática pedagógica.
“Esperançosa”	Que estão de parabéns. Gostei bastante porque é sempre bom ter esse tipo de troca de experiência que pode contribuir e trazer uma luz no fim do túnel para quem precisa (eu). Os temas trabalhados foram bem escolhidos.
“Iluminado”	Todos os profissionais formadores que participaram da formação mostraram que realmente conhecem da área que atuam e contribuíram de maneira eficaz para que os professores da escola pudessem repensar suas práticas pedagógicas.
“Borboleta”	Profissionais experientes e com domínio de conhecimentos. Realmente estão fazendo a diferença nos encontros.
“Estrela”	Os educadores que trabalharam na formação, trazem um vasto conhecimento, no que tange a cada tema, com excelência, produzindo uma reflexão cotidiana na prática escolar.

10) Avalie a contribuição das ações desenvolvidas no projeto de formação continuada para a melhoria do trabalho desenvolvido na escola.

Contribuição das ações desenvolvidas no programa de formação para a melhoria do trabalho desenvolvido na escola	
“Doce de Coco”	Com todos esses recursos pedagógicos, somos levados a repensar muitos aspectos dentro e fora de sala de aula, pois somos formadores de opinião e com certeza temos que deixar as práticas tradicionais e dá espaço para uma nova vertente quanto ao planejamento pedagógico, pois é necessário que a teoria não fique somente arquivada, mas seja colocada em prática.
“Valente”	É de suma importância que esses eventos aconteçam para que os índices de fracasso escolar sejam superados e consequentemente melhorados a qualidade da aprendizagem.
“Coragem”	Pode contribuir em vários aspectos: conhecimento, o novo olhar, atitude, reflexão, autorreflexão, auto avaliação em relação ao profissional e sua prática pedagógica
“Otimista”	Contribuem de forma bastante significativa aprimorando os métodos e conhecimentos dos participantes.
“Culturalista”	Essas ações por objetivo contribuir muito com a melhoria do desenvolvimento pedagógico para educação de qualidade, os encontros são para socialização de formação aos professores. Das discussões é que surgem as ideias e as experiências são exemplificadas ou seja, essas parcerias colaborativas surgem a partir da interação entre pares que trazem propostas como esta.
“Iluminada”	Algumas das ações supracitadas já surtiram efeitos positivos. Por exemplo, o conselho de classe permitiu que cada professor conhecesse melhor os problemas enfrentados por

	alunos que apresentam baixo rendimento ou até mesmo desvio de comportamento. Partindo dessa ciência, cada docente adotou postura diferente ao lidar com esses alunos.
“Girassol”	Cada momento que acontece percebo que potencializa na qualidade pessoal, profissional e social, ou seja, contribui para novos conhecimentos que auxiliam na prática pedagógica, oferece possíveis contribuições sobre o que está dando certo e onde precisa melhorar e é essencial para conceituação da identidade profissional.
“Sorriso”	Sim é muito bom saber que temos esse momento para repensar como estamos e o que desejamos alcançar.
“Dedicada”	Contribui com um trabalho pedagógico mais organizado, onde todos conheçam a proposta pedagógica da escola seguindo uma linha de trabalho e focando na aprendizagem.
“Estudiosa”	Todas as ações visam melhorar a qualidade do ensino, o professor deve incentivar o aluno e através do planejamento do ensino, do plano de aula, uso de tecnologias educacionais proporcionar aulas interessantes, valorizar a capacidade de inovação dos estudantes, o educando tem criatividade e o professor não pode ignorar essa valorosa contribuição.
“Persistente”	Podem contribuir para o desenvolvimento dos docentes nos problemas do alunado, melhor andamento do programa educacional planejado pelos coordenadores. A função disso reflete na melhor qualidade do trabalho.
“Criativo”	Ter um momento para nós, professores e coordenação conversarmos sobre determinado aluno é importantíssimo, pois percebemos o problema e buscamos formas de saná-los.
“Esperançosa”	Podem contribuir significativamente, pois a escola está precisando desse tipo de troca de experiências, para melhorar tanto a prática pedagógica em sala de aula, quanto melhorar o espaço escolar em si, pois, é através de reuniões, planejamentos é que podemos verificar e tentar resolver os problemas existentes na escola.
“Iluminado”	Todos os eventos em geral do programa de formação contribuíram primeiramente para um bom relacionamento entre todos os profissionais que desenvolvem suas atividades na escola como também para aprimorar as práticas pedagógicas de muitos profissionais da educação.
“Borboleta”	A partir do momento que discutimos, analisamos e refletimos aspectos relacionados a nossa vivência, transformamos em ações e com certeza contribui para a melhoria de nossas intervenções e práticas. Abordar assuntos e aspectos relacionados a realidade educacional é indispensável para quem trabalha com educação.
“Estrela”	Tais trabalhos produzem uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Fazendo com que se produza novos conceitos para a construção do conhecimento e melhorias das instituições escolares.

11) Na sua concepção, qual a relevância da construção de um espaço de formação continuada de professores no contexto da escola?

Na sua concepção, qual a relevância da construção de um espaço formativo no contexto da escola?	
“Doce de Coco”	Acredito que todos almejam esse espaço para que a formação continuada ocupe seu lugar dentro do ambiente escolar, pois é de estimável valor que tenhamos de forma fixa um lugar para aprimorar nossos conhecimentos com educadores somos todos constantes na arte de aprender. É claro que como estudiosos nas diversas áreas precisamos nos revestir do máximo de conhecimento possível, pois a troca de experiências gera em nós um crescimento para alcançar vidas.
“Valente”	Penso que toda escola deveria ter um espaço de formação como este. Nossa escola por ter esse espaço é privilegiada porque mostra a atenção que a escola tem com o ensino e a aprendizagem dos alunos. Uma vez que ter esse espaço é ter a certeza que somos um grupo de professores privilegiados. Espero que esse espaço conquistado continue por muitos e muito tempo na escola. Mesmo quando mudar a direção da escola. Penso que nós da escola temos que lutar para que ele continue se concretizando precisamos valorizar. Por tudo isso acho importante. Muitas vezes não temos a possibilidade fazer um curso, uma oficina por conta da demanda dos trabalhos. Tendo esse espaço penso que vai sempre deixar nós professores bem capacitados, pois também vem trabalhar conosco professores e pesquisadores de outras instituições. Muito bom mesmo ter essa possibilidade na escola.
“Coragem”	Importante, pois possibilita mencionar, discutir, sugerir, refletir, direcionar, propor e tentar solucionar as dificuldades enfrentadas no cotidiano.
“Otimista”	De muita relevância, pois a escola precisa dessas formações para melhorar seu ensino.
“Culturalista”	Contribuição esta para o surgimento de um grande significado ao professor com seus

	conceitos, do aluno, da aula propriamente dita tendo como consequência e influência no aprendizado do aluno. Claro que a partir do facilitador (professor) mediando o conhecimento sendo e o mesmo um participante ativo e não passivo da aprendizagem de seus alunos, oportunizando os alunos a terem certa autonomia na construção do próprio conhecimento, compreendendo assim a realidade da sociedade em que vivemos.
“Iluminada”	Acho uma excelente ideia a construção desse espaço. Assim, os professores encontrariam de forma contínua suporte que pudesse auxiliá-los a superar suas principais dificuldades.
“Girassol”	Uma das relevâncias é que o programa atende as necessidades pedagógicas, pois a escola precisa estar se atualizando, ou seja, o corpo docente e posso destacar é um mecanismo autônomo e descentralizado, torna-se uma ferramenta que norteia a atuação profissional e estimula a vivência de uma gestão democrática que possibilita desafios cotidianos de promover uma formação continuada contextualizada.
“Sorriso”	Sinto que melhorei desde que comecei a participar. Às vezes achamos que não somos vistos, mas é bom saber que pensam em nós. E como se tornasse uma injeção de ânimo, renova as forças e deixa espaço para novos conhecimentos.
“Dedicada”	Ter um espaço de formação continuada dentro do ambiente escolar é significativamente importante para a nossa prática pedagógica em sala de aula, onde todos os seguimentos do processo educacional possam conhecer suas problemáticas e buscar soluções para enfrentar as dificuldades.
“Estudiosa”	O educandário está a serviço da comunidade, dessa forma é necessário a formação continuada do professor focada para execução do trabalho dos profissionais da educação para beneficiar o alunado. A criança vai à escola para aprender a ler e a escrever e viver socialmente, com respeito, valores e emoções, respeitar a natureza e as pessoas. A troca de experiências os debates, oficinas, palestras proporcionaram aos educadores avançar nas ciências por meio dos conhecimentos teóricos, das tecnologias, conhecimentos das políticas públicas, além de trabalhos com cooperação, ter compaixão conviver com o outro.
“Persistente”	Sem dúvida de extrema importância um espaço onde se atenda diversas problemáticas, educacionais ou não.
“Criativo”	É de extrema importância, pois o professor precisa estar sempre se aperfeiçoando e buscando novos conhecimentos e novas formas para melhor desenvolver o seu trabalho.
“Esperançosa”	É importante, pois só podemos superar as dificuldades existentes na escola, se tivermos esses momentos, onde todos podem discutir, manifestar suas dúvidas, insatisfação, problemas e principalmente, onde podemos achar as soluções para nossos problemas.
“Iluminado”	A construção de um espaço formativo no contexto escolar seria de fundamental importância, pois seria no mesmo local de trabalho do profissional e não exigiria que este deslocar-se para fora dele.
“Borboleta”	É de suma importância capacitar e aperfeiçoar nossos conhecimentos quanto profissionais da educação. Contribui satisfatoriamente para que a prática em sala de aula seja melhor. É um diferencial em nossa escola a formação só temos a ganhar com isso.
“Estrela”	É formar pessoas críticas, reflexivas e transformadoras, capazes de atuar no âmbito escolar que permitem avançar em práticas pedagógicas mais relevantes para a tender uma geração que tem muito mais acesso aos meios tecnológicos, por isso a formação no contexto escolar é importante.

APÊNDICE G – Roteiro de entrevista com os professores formadores.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Prezados (as).

Solicitamos sua atenção e colaboração nesta entrevista como fator essencial para subsidiar a realização de uma pesquisa, intitulada “Formação Continuada de professores Centrada na Escola: contribuições para a melhoria da prática pedagógica”, referente ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA, Doutorado em Educação. Assegura-se total sigilo nos dados registrados, que serão utilizados somente para fins de pesquisa.

1) Qual sua concepção sobre formação continuada?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Processo de capacitação permanente, que visa proporcionar ao indivíduo avanços na esfera profissional, sem desprezar o aspecto biopsicossocial, considerando as alterações naturais de concepções da sociedade.
Formadora Amorosa	Para mim é um processo de capacitação permanente com a finalidade de melhorar a prática do professor em sala de aula, o qual acredito que este processo não se dá só por necessidade, mas pela constante busca para aperfeiçoamento do exercício da profissão.
Formadora Serena	Algo de fundamental importância para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da escola, qualificando o docente e o deixando disponível para novos olhares.
Formadora Especial	Percebo a formação continuada como meio de adequação das práticas docentes às necessidades que se apresentam na escola, ou seja, a educação é um movimento contínuo que evolui de acordo com o tempo, dessa maneira, a formação continuada é o momento em que ajuda o docente a se integrar com as novas demandas educacionais.
Formador Ético	<p>Tomo como acepção de que se tem uma formação inicial.</p> <p>É uma proposta, modelo ou processo de conhecimento a partir de uma matriz planejada e institucionalizada, de sujeitos em desenvolvimento profissional, como medida promocional, transformadora e/ou de fortalecimento desses agentes/sujeitos envolvidos em uma causa social, com a prospecção de melhorar sua prática de domínio, da própria instituição e daqueles envolvidos na construção objeto.</p> <p>É uma apropriação de mais valia a um conhecimento técnico e científico qualificado, numa prática coletiva, pensada e elaborada para atender não somente as pessoas diretamente envolvidas no processo, mas permitir sua interlocução e o objetivo pretendido.</p> <p>Em regra, penso na instituição, nos agentes e no social.</p> <p>Tratando-se de educação creio em possibilidades de mudança, resolutividade e ferramenta de trabalho conjunto e direcionado, de forma unívoca ao segmento</p>

	escolar, com a devida participação e o comprometimento de todos.
Formadora Entusiasta	A formação Continuada contribui para a melhoria do trabalho do professor, pois é através dos estudos que ele poderá melhorar a qualidade do seu trabalho em sala de aula e conseqüentemente refletirá na aprendizagem dos seus alunos.
Formador Dinâmico	Considerando, que todo o saber, necessita ser repesando, ser avaliado e refletido. Penso que a ideia de formação continuada, é bastante importante para o crescimento intelectual daquele que vivencia a formação. O nome já diz: “Formação Continua” Todo o profissional precisa estar constantemente revendo seus saberes referente a sua formação, neste sentido, estará sempre de forma qualitativa, contribuindo com a sua profissão. Até porque temos observados alguns profissionais com suas formações extremamente com muitos déficits.

2) Na sua concepção a escola pode ser um lugar de excelência para trabalhar a formação dos professores em serviço? Por quê?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Sim, pois a escola é o local, onde o professor deve se sentir à vontade, tendo-a como uma espécie de segunda casa e, portanto, sendo um ambiente propício para o desenvolvimento de atividades, principalmente as que implicam em sua valorização, que é o caso da formação continuada.
Formadora Amorosa	Com certeza, pois se afirma e se estabelece um lugar próprio e único para explorar no conjunto “a construção compartilhada do conhecimento”, permitindo conhecer e se conhecer quanto a riqueza dos colegas e das outras disciplinas, isso é um efeito positivo que permite refletir juntos os problemas comuns entre os pares que devido a situação sociopolítica existente no ambiente escolar estimulado também pela rotina da organização faz gerar muitas das vezes o desgosto, a insatisfação, falta de estímulo e principalmente o DESENCONTRO a consolidação dos saberes e acaba impedindo de agregar os pontos positivos e negativos, existente na teoria e na prática do próprio contexto escolar, e, assim, com a formação continuada no próprio espaço nos permite essa reflexão e a troca de experiência dá sentido e sabor compartilhado a novos caminhos a serem aventurados.
Formadora Serena	Sim. Pois é na escola que está a realidade de professores e alunos, é nela que se vivencia as dificuldades da educação existente como um todo. É através dessas dificuldades que se busca temas específicos para as formações continuadas.
Formadora Especial	Como cada escola tem seus atores específicos, os quais determinam e caracterizam a cultura escolar, entendo que a formação continuada deve estar obrigatoriamente a serviço dessa característica peculiar de cada escola. No entanto, a formação docente deve atender a demanda da escola como as características e necessidades discentes e docentes. Então, promover a formação continuada em serviço é favorável a construção de práticas (úteis e adequadas a realidade local), voltadas para resolução de problemas específicos, apontadas pelos docentes sem prejudicar o andamento da rotina da escola.
Formador Ético	A Escola em si é o portal de tudo. Deveria ser a fonte de planejamento e execução da Educação. Dessa forma, se o objetivo é transformar o ambiente de trabalho e prospectar soluções pontuais, acredito nisso (Sim). Haja vista que os problemas ou conflitos são levantados a partir de experiências seletivas. Logo, o espaço mais adequado seria a própria escola, que estimularia o grupo em uma prática democrática de situações-críticas e conseqüentemente de soluções. Entretanto, quando se pensa em excelência, de buscar o que é melhor ou o que se entende ou espera ter como melhor, é necessário contextualizar que formação, educação e informação abrangem conceitos multifacetados e abertos e, por isso, requer uma compreensão maior de determinado tema, ou dimensão, daquilo que se pretende alcançar enquanto objetivo elaborado. Nesse aspecto, são valiosas as experiências externas, pois contribuiria não só em conhecimento de algo novo, mas, também com novas abordagens e estratégias.

	Utiliza-se o mesmo princípio da retórica extramuros. O conhecimento é universal, apenas nos apropriamos dele, a depender da necessidade, desde que experimentado de várias formas e apropriado a certo momento.
Formadora Entusiasta	A escola é o lugar propício para a realização da formação continuada, considero um lugar que agrega e partilha saberes experimentados no cotidiano dos professores e que através da formação no chão da escola, podem contribuir com a melhoria do trabalho educativo.
Formador Dinâmico	A escola pode ser um dos espaços de excelência sim, dependendo de sua estrutura física. Mas penso que por enquanto, é preciso construir/viabilizar outros espaços para as formações continuada.

3) Qual sua percepção sobre o modelo de formação continuada de professores centrada na escola?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Percebo que pode ser muito frutífera, desde que a escola seja avaliada positivamente pelos professores, levando em conta várias questões, desde a localização até o nível de satisfação com o ambiente escolar.
Formadora Amorosa	É significativa para tratar das características situacional ou comportamental do próprio espaço escolar, ou seja, dá oportunidade de superar as barreiras no local de trabalho, sugere melhorias na atuação docente e o crescimento dos alunos, a escola deseja viver esta missão.
Formadora Serena	Vejo como algo muito relevante, de extremo valor, pois apresenta resultados muito positivos.
Formadora Especial	Centrar estudos, discussões de problemas, traçar metas e estratégias no próprio ambiente escolar, onde professores, coordenadores e gestores atuam, considero que seja uma das melhores alternativas para que as necessidades e os objetivos da escola sejam alcançados. Isso porque, as atenções e esforços estarão voltados para realidade da escola. Quando as formações são realizadas em ambientes externos, com temas universais, pode acontecer dessa formação não ter grande significado para dada realidade escolar.
Formador Ético	<p>Pensando em modelo, prefiro a vicissitude de fatos experimentados, que valoriza o conhecimento interno, anterior a elaboração do plano ou do modelo, e promova discussão, acolhimento e democratize a formação a partir das experiências dos próprios agentes. Um modelo horizontal ante o vertical.</p> <p>No sentido de centrada na escola, sendo esta um segmento social de reverberação, é possível, desde que para resolução focal, ou seja, objetivar uma situação específica. De outra sorte, sou favorável a descentralização, com possibilidades de experiências externas.</p> <p>Nesse contexto, compartilho a ideia de descentralizada para permitir a participação democrática na construção de um projeto único a todos e numa política estatal, por exemplo, se possa socializar conhecimento e experiências entre todas as escolas do mesmo segmento de governo, e a possibilidade de centrada na escola para questões específicas.</p> <p>Deixo aqui o olhar de que centralização em instituição pública, por si só, já representa uma hierarquização. Falar em educação ou formação centrada na escola é permitir, repisa-se em administração pública, que o processo será de dentro para fora. Ainda que a escola tenha alguma autonomia.</p> <p>Não se pode falar em formação em segmento escolar sem gestão em sentido ampliativo.</p> <p>Vale oportunamente considerar a distinção de centralizada e concentrada.</p>
Formadora Entusiasta	É importante! Entretanto, pouco utilizado na escola, ainda percebemos muita resistência de alguns professores em participar dos cursos na escola, mas acredito que esse é o melhor modelo, pois a escola é o lugar de trabalho, então os professores se sentem seguros e motivados a participarem dos debates e discussões, outro ponto a ser lembrado, é a proximidade entre a escola e as residências dos professores, facilita a participação nos cursos.

Formador Dinâmico	Um modelo pouco criativo, um modelo tradicional. Centralizar a formação na escola que temos hoje (Me refiro a sua estrutura física, pelo menos de uma grande parte) é deixar de possibilitar formações em outros espaços, bem como, a troca de experiências, pois os êxitos de formações continuadas dependem, de todo em contexto que exigem várias variantes. Penso que a escola não precisa ser necessariamente o único espaço de formação para o professor(a).
--------------------------	--

4) Esse modelo de formação, na sua concepção, pode contribuir para a melhoria da prática dos professores? Em que sentido?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Sim. No sentido de os professores terem maior possibilidade de proporcionarem o melhor de si, já que tendem a ter maior conhecimento das reais necessidades da comunidade escolar por estarem mais próximos da mesma.
Formadora Amorosa	Sim. No sentido de Evolução, porque se pararmos para observar este modelo trabalha de forma mais concreta o contexto educativo, um processo mais atuante, do que já temos estereotipado e fragmentado num certo sentido paradoxal atingi um ou dois quando há interesse, pois este modelo de formação nos permite trabalhar com racionalidade o “BOLO TODO no espaço escolar” configurar o seu particular (conhecimento/prática) com o sentido da formação continuada e o contexto educacional, gera resultado positivo, equilibrado, articulado, construindo assim uma IDENTIDADE PRÓPRIA do profissional, da escola, motivação aplicada a base de satisfação, sendo por final um ima da teoria e prática.
Formadora Serena	Sim. Melhora seu planejamento, suas metodologias, deixa-o mais próximo do aluno melhorando assim todo o processo educacional.
Formadora Especial	Partindo do pressuposto de que a formação em serviço traz uma proposta inovadora aos docentes no sentido de configurar novas vivências para concretizar um serviço educacional de qualidade e possibilita a formação de um professor investigativo e reflexivo, capaz de analisar sobre suas próprias prática e necessidades. Dessa maneira, a formação em serviço pode colaborar significativamente na qualidade dos serviços educacionais.
Formador Ético	O Professor deveria ser no processo educacional a base de tudo – é ele que estimula por meio do conhecimento o despertar de novos cidadãos críticos e substitutivos –, incluindo mudanças constantes e de melhoria, pois ele é o grande responsável em promover de fato o processo ensino-aprendizagem <i>Lato sensu</i> . Nesse caso, a formação continuada ofereceria acertadamente um grande avanço, principalmente àqueles esquecidos de atualizações, de congressos e de novas tecnologias. Além do que traria paridade de conhecimento e discussões e práticas consensuadas entre os domínios de eixos temáticos, interdisciplinares e transversais.
Formadora Entusiasta	Sim, através dos cursos, eles compartilham saberes e melhoram suas práticas em sala de aula.
Formador Dinâmico	Sim. Pode! No sentido que as discussões que foram posta na formação de alguma forma atende os anseios dos professores(as) Bem como, de como que estas formações foram desenvolvidas, foram estruturada.

5) Você acredita que uma modelo de formação que parta das necessidades formativas dos professores, pode apresentar resultados positivos para o ensino, para a aprendizagem e, para a cultura organizacional da escola?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Sim, pois dessa maneira os indivíduos têm maior probabilidade de ser identificar com a abordagem, o que deve provocar maior interesse, fazendo com que a formação seja mais proveitosa.
Formadora Amorosa	Sim, em torno deste modelo que vivenciamos é o caminho a ser reconhecido não

	só ao aperfeiçoamento do exercício da profissão, mas a melhoria da prática em sala de aula, a troca de experiências e o trabalho em equipe, este último é um ponto tão difícil de atingir sua essência dentro da unidade escolar.
Formadora Serena	Sim. Pois age diretamente, focando nas dificuldades apresentadas, direcionado todo o planejamento de formação em busca de sanar às dificuldades e necessidades da escola.
Formadora Especial	<p>Acredito que a formação em serviço seja sinônima de práticas formativas reais e significativas, desde que essa formação seja pautada nas configurações da própria escola, ou seja, que todos os elementos culturais que registram a identidade dos alunos sejam rigorosamente identificados e respeitados para que ocorra verdadeiramente a aprendizagem significativa.</p> <p>Nesse sentido, se vê a vantagem da formação em serviço de possibilitar uma formação de professor investigativo, para que seja um docente capaz de conhecer as peculiaridades da cultura que se apresenta, para que reconheça a importância dessa cultura no processo de ensino-aprendizagem e para que o docente seja um sujeito consciente de que a educação não pode ser um conjunto de ações padronizadas que inferioriza determinada cultura e sujeito.</p>
Formador Ético	<p>Sem dúvidas! A partir do momento que se promove oportunidades, também se estimula a criação de novos projetos e a construção de novos olhares teórico e prático e isso gera estratégias e ferramentas a serem utilizadas das mais diversificadas formas, mormente no processo educacional, e em vários segmentos processuais.</p> <p>Incluir-se-ia o valor promocional aos sujeitos responsáveis pela transformação, no sentido de fortalecimento de autoestima e de aceitação do projeto. Portanto, as perspectivas são de êxito.</p>
Formadora Entusiasta	Sim, a escola só melhora a partir da concepção que o professor possui de educação, de mundo, e o curso na escola, é primordial, eficaz e eficiente, desde que existe boa vontade e o querer dos envolvidos no processo educativo.
Formador Dinâmico	No momento em que o professor(a) observa naquela formação está atendendo suas necessidades. Apresentará com certeza resultados positivos para o ensino e toda a sua estrutura. Pois, contribuindo com o docente em suas lacunas, em suas dúvidas e dificuldades, possibilitará mudanças em sua prática pedagógica, conseqüentemente haverá mudanças em espaço de trabalho. Por fim, acredito que as formações precisam ir além das “necessidades formativas”.

- 6) Na sua concepção, em que medida a formação continuada de professores centrada na escola pode levar os professores a repensarem suas práticas e a proposta pedagógica da escola?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Sim. A ambientação dos professores na escola faz com que os aproxime entre si, bem como também pode aproximar dos demais componentes da comunidade escolar e, dessa maneira, cientificar dos costumes e necessidades desta, interferindo diretamente no planejamento das ações.
Formadora Amorosa	Sim, compreendo que este modelo de Formação Continuada de Professores centrada nas necessidades, pode ajudar bastante o desenvolvimento do sistema educativo LOCAL, direto no conjunto, pois descreve as fragilidades na própria vivência local quanto aos seus avanços desenvolvido no ensino, uma forma de compartilhar e de adquirir um aperfeiçoamento, conseqüentemente, melhorando o currículo e qualidade da aprendizagem que os alunos recebem.
Formadora Serena	Sim. Pois se sentem seguros e compete para tal atitude.
Formadora Especial	Penso que sim. Pois a formação em serviço leva justamente a reflexão dos problemas que inibem a aprendizagem e conseqüentemente recai sobre a reflexão das práticas pedagógicas. Esse tipo de formação obriga a analisar o que precisa ser feito, o que pode ser feito e o que deve ser evitado, assim age diretamente nas

	ações docentes.
Formador Ético	Presumivelmente, sempre que se valoriza a base de formação e transmissão – o Professor – as fruições de novas tendências são esperadas. Ao sujeito professor é atribuída a capacidade de inovação e reinventar técnicas e estratégias para além do seu conhecimento alcançar seus objetivos e isso é sentido pelo aspecto valorativo, pelo investimento externo feito, sucumbindo o professor o sentimento de que ele precisa melhorar profissionalmente e dar retornos positivos. Sem olvidar que o projeto ou proposta pedagógica requer uma base de conhecimento antes de sua elaboração e execução, o que levará o Professor a pensar e repensar seus planos e propostas no processo de ensino e aprendizagem.
Formadora Entusiasta	Sim, somente através dos relatos de experiências, pode-se melhorar a concepção de educação, de aprendizagem e do cotidiano dos próprios alunos, assim como a rotina da escola, dessa forma, conhecendo o ambiente de trabalho, estarão em condições de contribuir com uma proposta emancipatória, contra hegemônica.
Formador Dinâmico	Dependendo de como esta formação continuada seja desenvolvida com os professores: sim!

7) Como você avalia a participação dos professores no percurso da formação que você desenvolveu?

Professor Formador	O que disseram
Formador Malhação	Ministrei uma aula adaptada de treinamento funcional da qual os professores já estavam avisados e a maioria compareceu com vestimenta adequada, o que já foi um ponto positivo. Todos se prontificaram a participar, mesmo em se tratando de uma atividade relativamente nova. Então, de forma geral, a percepção foi muito boa e ressaltar acreditar que o fato de estarem dentro da escola os fez sentirem-se mais à vontade, contribuindo positivamente para o andamento da atividade.
Formadora Amorosa	Percebi que foi frutífera no sentido que houve bastante aprendizado, troca de experiências, diálogo, partilha e emoção. Um dos pontos em destaque nas ações desenvolvidas foi a grande participação e interesse que favoreceu o envolvimento e cooperação durante as atividades. Um período de tempo significativo com certeza, sinto-me com a satisfação do dever cumprido por atender a demanda e o grupo.
Formadora Serena	Com bastante êxito, alcançando de forma satisfatório os objetivos traçados para formação continuada. Os professores se mostraram muito interessados em participar de todas as atividades propostas.
Formadora Especial	Tomando como experiência uma situação de formação em serviço, ocorrida na semana pedagógica da Escola Ruth de Almeida Bezerra, momento em que foram apresentadas a função do atendimento educacional especializado, os casos identificados e atendidos na Escola, percebi entre os docentes que houve maior envolvimento com as questões discutidas, melhor compreensão sobre a temática, bem como ocorreu, de maneira coletiva, sugestões de estratégias metodológicas específicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem da própria escola.
Formador Ético	Tímida. O sistema educacional não oferece uma matriz de incentivo aos Professores de maneira efetiva, de formação e de acolhimento para que eles se sintam valorizados e proativos. A Escola de lotação ainda precisa melhorar em planejamento e incentivos, elaborando projetos claros e objetivos, explicando a necessidade de participação e o nível de envolvimento de cada sujeito no processo pedagógico e educacional. Talvez a timidez decorra da falta de habitualidade e de comprometimento diante de algo pouco experimentado. Entretanto, o grupo participou e contribuiu sobremodo para o enriquecimento da temática proposta. Acredito que é um processo em desenvolvimento e alcançável.
Formadora Entusiasta	Foi muito positiva, houve participação, interação, perguntas, a aceitação foi muito boa. Os professores são interessados, nessa escola acredito que o trabalho se

	desenvolve a partir dos princípios progressistas, pois o diálogo acontece de forma leve e respeitosa.
Formador Dinâmico	Bastante participativos e atentos. Porém. No início da formação, pareciam que não sabiam que iriam participar de uma formação. Que me causou estranheza. Pois como já mencionei, o êxito de uma formação exige toda uma estrutura organizacional.