



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MINTER/UNB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS

Alessandra de Fátima Camargo Pereira

Brasília – DF
2010
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MINTER/UNB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS

Alessandra de Fátima Camargo Pereira

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente. Eixo de interesse: Formação Inicial e Continuada de profissionais da educação. Necessidades e desafios do desenvolvimento profissional. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eva Waisros Pereira

Brasília - DF
2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MINTER/UNB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: SABERES E PRÁTICAS

Alessandra de Fátima Camargo Pereira

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Eva Waisros Pereira – UnB

- Orientadora-

Prof.^a Dr.^a Ilma Passos Alencastro Veiga – UnB

-Examinadora interna-

Prof Dr George França – Unitins

-Examinador externo-

Prof.^a Dr.^a Livia Fonseca Borges – UnB

-Examinadora interna

Dedico à minha mãe (*in memoriam*) que não pode presenciar fisicamente este momento, mas que, em vida, mostrou-me uma exemplar profissão e que, em espírito, iluminou-me de alguma forma nos estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter oportunizado este momento de extrema importância profissional e me iluminado em cada novo desafio encontrado nesta trajetória.

À Prof.^a Dr.^a Eva Wairos, pela orientação, pela paciência e pelo profissionalismo durante o estudo.

Aos meus três filhos Juan, Drielly e Kayque, por suportarem minha ausência e, de forma surpreendente, assumiram a responsabilidade necessária para suas vidas. Em especial ao Juan, por ter sacrificado seu primeiro ano de faculdade, concedendo a mim a oportunidade de cursar o mestrado.

À minha família, pai, irmãos, que me incentivaram, acreditando em minha capacidade e dando-me incentivo à vida profissional.

A todos os amigos, especialmente às amigas Ana Cláudia Martins, Cristiane Mireille Bazzo e Cristina Canêdo, pelas alegrias vividas profissionalmente e pelo incentivo no ingresso ao mestrado.

A todos os professores mestrandos do Minter UnB/Unitins, por terem me acolhido de forma tão receptiva, incluindo-me no grupo carinhosamente. Em especial à Marlúcia Ferreira Lucena, Silma Rosa, Elizabeth Toledo, pelos estudos, pela convivência e pela amizade incondicional.

Aos colegas orientandos Renata e Adelino, pela cumplicidade e pela contribuição nos estudos que fortaleceram meu crescimento acadêmico.

E especialmente, a Valério Alves Godoi meu esposo amado, pelo companheirismo, dedicação e cumplicidade em um dos momentos que determinou minha vida pessoal e profissional.

Todo candidato a exercer a função assessora deveria aprender, na sua formação inicial, fundamentos teóricos práticos que lhe permitissem manejar os recursos afetivos, emocionais, relacionais, sociopessoais e de competência comunicativa que lhe facilitassem a aquisição adequada de suas modalidades no saber comunicar e em cada situação ou circunstâncias concreta.

(Roca e Dot)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como o formador que compõe os grupos de assessoria de currículo na Secretaria da Educação e Cultura e nas Diretorias Regionais de Ensino, atuante em diferentes programas de melhoria da qualidade de ensino, desenvolve sua função de formação continuada de professores na rede estadual de ensino no Estado de Tocantins. O referencial teórico pautou-se em estudos sobre o processo constitutivo desse profissional ao longo de sua atuação, bem como da reflexão sobre seus saberes e suas práticas como elementos fortalecedores da profissionalização. Para a realização deste estudo, adotou-se a abordagem qualitativa numa perspectiva dialética, tendo como instrumentos de coleta de dados a análise documental e o questionário que subsidiaram a base da pesquisa na construção das categorias de análise, cujos interlocutores foram os próprios formadores e os professores. As contribuições advindas desses instrumentos foram determinantes para o resultado da pesquisa. A investigação aponta que o formador é um sujeito que contribui, em certa medida, para a melhoria do trabalho dos professores, é considerado um importante agente de transformação no trabalho docente por meio dos estudos, dos acompanhamentos e das intervenções pedagógicas inerentes ao suporte pedagógico efetivado, seja na modalidade presencial ou a distância. O formador, objeto deste estudo, também se reconhece como profissional que constrói e desenvolve conhecimentos pedagógicos tendo papel determinante no processo formativo dele mesmo e dos professores. Ambos. Espera-se que o resultado desta investigação venha a contribuir para a compreensão das necessidades e dos desafios, dos dilemas e das conquistas que permeiam a atuação do formador nos mais diferentes espaços de formação continuada de professores, como também suscitará novas motivações para outras pesquisas.

Palavras-chave: formação docente, formador, formação continuada de professores, saberes e práticas.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the trainer that compose the groups of advisory curriculum in the Department of Education and in the Culture and Regional Boards of Education, working in various programs of improvement of the quality of teaching, develop its role of continuing education for teachers in state schools in the state of Tocantins. The theoretical framework was based on research about the process of incorporation of this professional throughout his performance, as well as reflection on their knowledge and practices as empowering elements of professionalization. To realize this study, we adopted a qualitative approach in a dialectical perspective, using as instruments of collect data the documental analysis and questionnaire that supported the research base in the construction of categories of analysis, whose partners were themselves, the trainers and teachers. The contributions from these instruments were determinant in the research result. The investigation indicates that the trainer is someone who contributes, in some way, to improve the work of teachers, is considered an important agent of transformation in teaching work through the studies, the monitoring and intervention pedagogical involved at the pedagogical support effected, either in the normal courses or by distance. The trainer who was the subject of this study also recognizes himself as a professional who builds and develops pedagogical knowledge having a determinant role in the evolution process of both. The result of this research will contribute to the understanding of the needs and challenges, the dilemmas and the achievements that permeate the work of a trainer in many different areas of continuing education for teachers, as well will raise new motivations for further researches.

Key-words: teacher training, trainer, teacher continuing education, knowledge and practices.

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1 - Categorias e subcategorias.....	72
Quadro 2 – Quadro demonstrativo de curso de formação continuada ofertados pela SEDUC – TO.....	79
Quadro 3 – Quadro demonstrativo de cursos ofertados aos formadores e assessores de currículo.....	80

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Especializações <i>lato sensu</i> realizadas pelos formadores/assessores de currículo.....	97
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

ASSPLAN – Assessoria de Planejamento e Avaliação

CESGRANRIO – Centro de Especialização Superior do Grande Rio

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDESCOLA – Fundo de Desenvolvimento Escolar

GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC – Programa de Educação Continuada

PES – Planejamento Estratégico da Secretaria

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudante

PPA – Plano Pluri-Anual

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria da Educação e Cultura

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins

TO – Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Trilhos da memória profissional: motivações para a pesquisa.....	13
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	18
2.1 Aspectos conceituais e históricos da formação continuada de professores no Brasil	18
2.1.1 Formação inicial de professores: questionamentos e problemas....	23
2.1.2 Formação continuada de professores: necessidades e investimentos.....	
2.2 A formação continuada de professores no Estado de Tocantins (2000-2008): muitos atores e uma mesma história.....	32
2.2.1 Programas Parâmetros em Ação.....	33
2.2.2 Programa de Formação Continuada de Professores.....	38
2.2.3 Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino – Parceria SEDUC/CESGRANRIO.....	41
2.2.4 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II.....	44
2.3 A concepção do sujeito formador no Estado de Tocantins.....	46
2.3.1 O significado do termo formador.....	46
2.3.2 Identidade e autonomia dos formadores.....	51
2.3.3 Características e atribuições dos formadores: perfil, atribuições, seleção e avaliação.....	54
3 METODOLOGIA	61
3.1 O método dialético articulado à pesquisa.....	61
3.2 Os instrumentos da pesquisa.....	66
3.2.1 Análise documental.....	66
3.2.2 Questionários - formadores e professores.....	67
3.3 O campo da pesquisa e os interlocutores.....	70
3.4 Análise dos dados.....	71

4 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E A ANÁLISE DOS DADOS.....	72
4.1 O nascedouro da função de formador no Tocantins.....	73
4.1.1. Instruções Normativas.....	73
4.2 Saberes e práticas dos formadores.....	83
4.2.1 A formação continuada de professores e a função de formador.....	90
4.2.2 O formador e os programas de formação continuada de professores.....	95
4.2.3 O formador e a formação continuada de professores na escola....	101
4.2.4 O trabalho dos formadores com os professores nos grupos de estudos.....	105
4.2.5 O formador e o currículo.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	146

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRILHOS DA MEMÓRIA PROFISSIONAL: MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

A minha primeira experiência na área da educação ocorreu no início de 1987, quando atuei como substituta de professores na mesma escola pública em que minha mãe trabalhava. A partir daí, exerci o magistério de forma contínua, bem como diversas funções administrativas. Ao final de 1987, com 17 anos de idade, atuei como secretária geral da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Araguaína - TO, assumi uma grande responsabilidade, pois a instituição acabara de ser implantada. Os desafios eram muitos, além de aprender a função de secretária, por via prática, aprendi também a lidar e a conviver com alunos com necessidades educativas especiais, o que representou para mim um crescimento no campo profissional e pessoal. Fiz cursos nessa área para melhorar minha atuação. Vivenciei os avanços da instituição e as conquistas alcançadas nos aspectos pedagógicos e estruturais.

Iniciei o curso de Letras na Universidade do Tocantins - UNITINS e, após a conclusão, submeti-me ao concurso público para o magistério estadual como professora. Permaneci na função por quatro anos. A experiência com crianças das séries iniciais fez-me refletir sobre a organização do trabalho

pedagógico. Tal percepção foi se ampliando a partir da minha experiência profissional.

Em 1997, durante a minha atuação como coordenadora pedagógica, surgiram algumas inquietações e questionamentos acerca do trabalho que desenvolvi em apoio pedagógico aos professores. Enquanto formadora, refleti na prática se a formação pedagógica que eu dispunha na época era suficiente para minha atuação de modo a superar as dificuldades e promover o avanço na minha prática e na prática dos professores. Com a difusão dos documentos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, pude vivenciar as dificuldades na organização dos grupos de estudos na escola para as leituras dos PCN e as discussões de assuntos voltados ao trabalho docente, com bases nos autores especialistas nos temas. Percebi que o interesse dos professores por essa dinâmica de estudo era mínimo, mostravam-se desanimados e certos de que aqueles estudos nada somariam ao seu trabalho em sala de aula. Penso que o maior ganho profissional nessa experiência foi para mim mesma, pois fiz importantes reflexões sobre minha atuação enquanto professora nos anos anteriores. Comparava a atuação de coordenadora com a de professora e pude perceber várias “falhas” cometidas por mim no que se refere ao desempenho profissional. Isso serviu para a transformação necessária. Estava passando pelas etapas de amadurecimento pedagógico e desenvolvimento profissional por meio da prática refletida.

Minha angústia era fazer com que os professores percebessem que estavam agindo equivocadamente em muitas situações, sobretudo, em relação aos estudos continuados propostos que negligenciavam, rejeitando as estratégias que visavam ao seu desenvolvimento profissional.

Na insistência com os professores em relação às leituras e ao acompanhamento da prática dos docentes, realizei um estudo prévio do comportamento de alguns professores diante dessa questão. Penso ter sido esse meu primeiro trabalho em relação à análise da prática docente. Constatei, por meio dessa análise, que alguns professores estavam no magistério por falta de opção no mercado de trabalho, uns por tradição familiar, outros porque tinham terminado a graduação e o Estado precisava de seus serviços, já que,

na época, a carência de profissionais habilitados em todas as áreas era enorme. Apenas uma minoria queria e gostava de ser professor, ou seja, apresentava afinidade com a profissão.

Embora eu tivesse ingressado em uma profissão com a qual não tinha muita afinidade, consegui superar isso ao longo da minha trajetória profissional, apaixonando-me pelo trabalho docente, enfrentando as situações desafiadoras que surgiram resultados positivos de forma gradual. No entanto muitos professores que ingressaram na mesma condição que a minha ainda hoje permanecem descontentes e desmotivados na sua atuação em sala de aula.

Nesse período, houve de minha parte um investimento significativo no crescimento profissional mediante a leitura sistemática da literatura da área da educação, que propiciou aprofundamento teórico que não só alargou a minha visão sobre a função de coordenador pedagógico, como também permitiu um novo olhar sobre a formação continuada de professores e a importância do suporte pedagógico nesse contexto. O que eu propunha aos professores era formação continuada em serviço. Hoje posso reconhecer que fazia isso sem ter consciência.

Em 2000, veio o convite para trabalhar na Diretoria Regional de Ensino, foi o início de uma caminhada na qual trilhei os primeiros passos em direção à formação continuada de professores propriamente por meio de programas para tal fim definidos. O Programa de Formação Continuada Parâmetros em Ação foi implementado em todos os municípios do Estado de Tocantins, diferentemente dos outros Estados da Federação, que preferiram optar pelo projeto piloto, reduzido a algumas unidades escolares. A organização dos grupos de estudo operacionalizada pela equipe de técnicos da Regional de Ensino, sob minha coordenação, abrangeu desde a seleção de coordenadores à organização dos encontros.

Nesse ínterim, atuei também como coordenadora de grupo dos PCN em Ação na educação infantil e de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, o que contribuiu para ampliar os conhecimentos pedagógicos formativos, não obtidos suficientemente na graduação. Os estudos das teorias, das correntes e das concepções pedagógicas, especialmente as que dizem respeito às fases do

desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, influíram, sobremaneira, para que eu pudesse ter melhor compreensão do trabalho docente.

O Programa de Formação Continuada de Professores do Estado de Tocantins a cada ano modificava-se, tanto em sua estrutura como nos aspectos pedagógicos, devido às experiências vivenciadas e às reivindicações oriundas dos professores e dos formadores, conforme será relatado mais adiante. A partir de 2005, assumi a função de formadora na Equipe de Currículo dessa Diretoria Regional no Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino parceria SEDUC/CESGRANRIO¹, do 6º ao 9º ano, em Língua Portuguesa, com foco na avaliação formativa. Pude então estudar mais especificamente as teorias dessa disciplina.

Por fim, em 2006, passei a ser formadora do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar I e II, ambos em Língua Portuguesa. Nessa função, aprofundi a visão metodológica empregada no programa, que buscava relacionar a teoria à prática. As questões sobre a formação pedagógica dos formadores nessa época me inquietaram mais ainda, na busca por compreender melhor as questões que me incomodavam surgiram os questionamentos: quem são os formadores? Quem forma o formador? Que saberes e práticas trazem consigo? Quais transformações pedagógicas conseguem promover? Como se relacionam com os programas de formação continuada?

Nasceu então o desejo de ingressar no mestrado para que pudesse pesquisar cientificamente tentando encontrar possibilidades de respostas às questões mencionadas. Fiz a seleção do Minter Unitins/UnB e fui aprovada no certame ao final de 2007. Na época, atuava como assessora de planejamento e avaliação da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína. O novo momento requeria reestruturação de minha vida pessoal e profissional, com a mudança de cidade, abri mão da função gratificada que tinha na época. O desafio foi enfrentado com grande esforço.

Em 2008, atuei como Assessora Técnico-Pedagógica da Superintendência de Educação, na Secretaria de Educação e Cultura, em Palmas, tendo a oportunidade de perceber concretamente os resultados da

¹ Programa de melhoria da qualidade de ensino.

formação continuada de professores e seus efeitos a partir da política pública do Estado nesse campo. Mais que isso, pude constatar os avanços, bem como os desafios e as necessidades ainda existentes. Nesse período, 1º semestre de 2008, iniciaram-se as aulas presenciais do mestrado os professores da UnB se deslocaram à Palmas para ministrar três disciplinas na Unitins. No segundo semestre, iniciaram-se as aulas na UnB, para a parte presencial na Faculdade de Educação. Para tanto, tive de me mudar em agosto de 2008 para a Brasília com objetivo de assistir aulas das disciplinas referentes àquele período que durou até dezembro. Ao final desse período, ocorreu a qualificação do projeto do mestrado.

No decorrer de minha trajetória profissional, pude ter a percepção de que o trabalho docente nasce justamente no exercício da prática e que nela, de alguma forma, estão embutidos os conhecimentos, os saberes que se firmam a partir de andaimes pedagógicos de uma construção permanente. Os questionamentos então surgidos constituem a principal motivação para realizar esta pesquisa, na busca de possíveis respostas que esclareçam as contradições da prática pedagógica com as quais me deparei.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

No Brasil, há ainda em torno de um milhão² de professores sem a formação exigida para atuar na área do magistério, embora haja uma parcela de docentes com graduação, mas sem habilitação exigida para sua área específica de atuação. Tal exigência transcende uma mera atualização científica, pedagógica e didática, possibilitando a criação de espaços de participação, reflexão e formação com ênfase na aprendizagem significativa e na necessidade de adaptação contínua às mudanças.

Sabe-se que o conhecimento construído vai além do ato de ensinar. Assim a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a intra e a inter- relação pessoal conjuga-se ao convívio diante das novas estruturas sociais demandadas.

Em todos os ambientes em que se discutem os pressupostos para o desenvolvimento de um país, a educação é considerada o principal elemento capaz de potencializar o crescimento econômico e social. O grande desafio está na implantação de políticas públicas educacionais que sejam capazes de superar a atual qualidade da educação brasileira. Nessa perspectiva, torna-se urgente implantar e implementar ações voltadas à formação e à valorização

² Fonte do MEC.

contínua dos profissionais da educação mediante a adoção de políticas públicas adequadas às necessidades sociais contemporâneas.

Num percorrer histórico, observa-se que o trabalho docente tem seus primeiros indícios pautados em um “modelo” de professor, com objetivos evasivos, se pensados em relação ao conhecimento em si, de culturalizar os indivíduos por meio de ensinamentos, como se o aluno fosse um “papel em branco” a ser preenchido pelo conhecimento “transmitido”. Nessa visão restrita da “transmissão de conhecimento”, o aluno é tão-somente um objeto a ser esculpido.

A reflexão acerca dos universais da profissão docente, segundo Charlot (2005), englobam historicidade, saberes e inter-relações, evidencia que a formação abre espaço para o reconhecimento do professor enquanto autor e ator da história de forma prática, ou seja, a profissão docente é fruto do processo histórico. Tal reflexão emerge de diversas pesquisas que nos conduzem à discussão sobre a profissionalização, a moral e a ética, situando aspectos básicos que norteiam a formação docente como objeto de reflexão *na* e *sobre* a ação definida da seguinte forma por Perrenoud (2002, p. 32):

Refletir *na* ação é o mesmo que refletir, mesmo que fulgamente, *sobre* a ação em curso, sobre seu ambiente e seus limites e seus recursos. [...] refletir antes, durante e após a ação -, só parece ser simples quando se considerarmos que uma ação dura apenas alguns instantes antes de se “exiguir” [...].

Portanto, refletir no calor da ação é diferente de refletir distante da ação, pois, no primeiro caso, tem-se pouco tempo para meditar e decidir situações diante dos eventos que ocorrem, para tanto se mobilizam atividades mentais; no segundo caso, reflete-se sobre o que se fez ou que se tentou fazer, sobre seus resultados. A reflexão é, na maioria das vezes, retrospectiva, quando vem precedida de interação, faz-se então um balanço da ação. Mas também pode ser prospectiva, quando ocorre no momento do planejamento de uma nova atividade ou da antecipação de um acontecimento. Nesse contexto, os professores agem *na* ou *sobre* a ação de acordo com sua subjetividade. Portanto, é uma atividade complexa, passível de imprevisibilidade.

Sabendo-se que os professores são “atores competentes e sujeitos do conhecimento”, conforme afirma Tardif (2002, p. 229), as pesquisas atuais indicam, de um lado, que o ensino e a escola postulam que os professores sejam meros técnicos que aplicam os conhecimentos produzidos por pesquisadores universitários, peritos em currículo, funcionários do Ministério da Educação, entre outros. A outra vertente considera os professores como agentes sociais, cuja atividade é forçosamente sociológica envolvendo lutas de classes, transmissão de cultura dominante, reprodução de hábitos sociais e estruturas de dominação. O autor apresenta, portanto, duas visões de formação docente: uma tecnicista e outra sociologista.

É preciso levar em conta a subjetividade desse ator sobre o professor em atividade, exercendo sua prática, para depreender que ele não é e não pode ser tão somente um aplicador de técnicas. Se o professor não se caracteriza como mero reproduzidor do conhecimento postulado, ele passa a assumir sua prática a partir dos significados a ela atribuídos em um “saber-fazer” que provém da estrutura e da orientação que os sustentam. Nesse sentido, os professores devem ser necessariamente sujeitos competentes, que detêm saberes específicos de seu trabalho.

Em relação à subjetividade do saber revelado no decorrer de sua atuação docente, estudos americanos e europeus expõem que há três orientações teóricas, identificadas por Tardif (2002):

- **o pensamento dos professores:** referido também pelo autor como cognição, é concebido como o processo da informação voltado para as representações mentais a partir das orientações em um saber *procedimental-instrumentalista*, no qual o professor elabora sua representação da ação e lhe dá forma. Na Europa, é reconhecida como *cognição situada*, de caráter construtivista e socioconstrutivista. O trabalho docente é identificado, nesse sentido, como a de um perito em uma visão racionalista do professor, pois reduz a cognição a uma visão intelectualista e instrumental;
- **a história de vida dos professores:** vêm à tona seus relatos e metáforas pessoais sobre seu ofício. Os professores são considerados sujeitos ativos de sua própria prática a qual se “organiza a partir de sua

vivência, afetividade e valores” (TARDIF, 2002, p. 232). Interessa-se, portanto, pelo professor experiente e, com tal experiência, há de se considerar o trabalho, as tensões, os dilemas e as rotinas;

- **atores e autores da ação:** campo da sociologia, em que o pensamento, as competências e os saberes dos professores são socialmente construídos e partilhados, emitem um juízo social e normativo em relação a regras e normas definem a natureza social dos professores na escola e na sociedade.

Notadamente, as três orientações não são impermeáveis. Pode haver trocas metodológicas entre elas, contudo estão baseadas em diferentes visões subjetivas dos professores e mostram-nos que essa questão é rica, complexa e necessária. Em toda a atividade profissional, é fundamental considerar os pontos de vista práticos do próprio trabalho, conforme confirma Tardif (2002, p. 234):

São eles [os professores] o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que se constroem seus saberes, assinalam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Ao repensar a prática dos professores, é preciso ater-se ao fato de que não se trata apenas de um espaço de aplicação de saberes vindos das teorias, mas de um espaço de produção de saberes que envolve teorias, conhecimentos, saberes e ação. Tal perspectiva opõe a concepção tradicional da relação teoria prática.

Ao se discutir a formação docente no Brasil, nota-se que há um aquecimento significativo em torno do tema, mas, no âmbito das mudanças necessárias, há ainda muito que se avançar.

A pesquisa de Gatti (2008) sobre a formação docente apresenta uma importante análise em torno das matrizes curriculares de três cursos de licenciatura: Pedagogia, Letras e Biologia, cujos resultados servem para nos alertar sobre sérios problemas em relação ao tratamento dado ao currículo desses cursos de maneira geral e quais suas implicações na formação dos futuros professores. Entre outras conclusões, Gatti (2008) aponta uma quantidade exorbitante de disciplinas ofertadas em cursos de licenciatura em

todo o país, o que afeta a atuação dos professores, causando uma divergência na formação inicial nas mais diferentes instituições e regiões do Brasil.

Alves (1998) considera que a formação inicial de professores caracteriza-se como a ação de formar para atuar no futuro. Afirma que “o período de formação é mais curto do que em outras esferas. Além disso, essa formação visa preparar o profissional que vai agir no futuro” (ALVES, 1998, p. 38). Contudo sabe-se que a apropriação do saber se dá na efetivação da prática e, a partir dela, na articulação com as demandas educativas exigidas.

Na última Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em Brasília, em abril de 2008, as discussões sobre a formação e a valorização profissional registraram que uma política nacional de formação de professores, pautada na concepção de educação como processo construtivo e permanente, implica:

- o reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula, da profissão e das condições docentes;
- a integração e a interdisciplinaridade curriculares, que dão significado e relevância aos conteúdos articulados com a realidade social e cultural;
- o favorecimento da construção do conhecimento pelo estudante, que valoriza sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática;
- a garantia de implementação de processos de formação e valorização e de consolidação da identidade dos professores;
- o fortalecimento das licenciaturas nas universidades, em especial as públicas, entendendo-as como espaço de formação e profissionalização qualificada da juventude e de ampliação do universo social, cultural e político;
- a efetivação de processos de formação inicial e continuada dos docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças no campo do conhecimento; e
- a garantia de justa jornada de trabalho para os professores.

Em suma, constata-se que a formação e a valorização docente são indissociáveis e essenciais ao desenvolvimento profissional. Para tanto, deve

ser garantido um sistema articulado entre instituições formadoras, sistemas educativos e Ministério no que se refere à política pública de formação e valorização profissionais da educação.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação terá suas discussões ampliadas – Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior juntamente com os setores da Diversidade, numa nova visão de educação cujo tema é Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. As discussões partem do Documento Referência, que abrange seis eixos envolvendo os segmentos e os setores da sociedade civil e organizada. A Conferência oportuniza a esses agentes públicos espaços abertos de discussão que contemplam etapas municipais, intermunicipais e estaduais, as quais culminarão na etapa Nacional em abril de 2010. No Tocantins, ocorreram, em setembro, de 2009 as etapas intermunicipais as quais envolveram os 139 municípios e, em novembro, ocorreu a etapa estadual para a consolidação das propostas discutidas, eleitas e aprovadas pelos delegados eleitos dos diversos segmentos e setores envolvidos. As propostas são frutos de um esforço conjunto de profissionais em busca de melhor qualidade do ensino e aprendizagem, bem como de melhores condições de trabalho no campo educacional.

2.1.1 Formação inicial de professores: questionamentos e problemas

O conceito de formação é motivo de variadas discussões em todas as áreas da educação. Mas o que é a formação no contexto do formador?

Zabalza (2004) afirma que o conceito de formação tem vários sentidos, muitas vezes contraditórios. Do ponto de vista pedagógico, pode ser interpretado como: modelar, conformar, melhorar as pessoas com vistas à ampliação da bagagem de conhecimentos. O último sentido é o que se investigou nesta pesquisa.

Nas duas últimas décadas, nota-se uma intensificação de atividades de formação inicial e continuada de professores que balizaram as políticas públicas nesse campo. A literatura informa que **formar** vem do *latim* “*formare*” que significa configurar, modelar. O conceito dessa palavra na língua

portuguesa indica que é um verbo, portanto, significa ação, mais que isso, é um verbo transitivo direto, ou seja, quem forma, forma alguém, em um processo que minimamente envolve dois sujeitos. O dicionário Houaiss (2008, p. 356) expõe que a palavra *formar* expressa várias possibilidades de entendimento: “1. Dar forma ou tomar forma, 2. Dar ou receber educação formal, concedendo ou recebendo respectivo diploma. 3. Criar(se), constituir(se), originar(se). 4. Produzir(se), fazer(se). 5. Desenvolver aos poucos, elaborar. 6. Dispor(se) a formar”.

O ato de formar vai muito além dessa definição se pensado do ponto de vista da ação><reação, ou seja, quem forma não somente forma o outro, mas também forma-se. Dessa maneira o formador amplia continuamente a sua formação. Nesse contexto, a palavra **formação** significa: criação, constituição, posicionamento, ordenamento, conjunto de cursos concluídos e graus escolares obtidos por uma pessoa, maneira como uma pessoa é criada, educação (HOUAISS, 2008).

No que tange a ação, percebe-se que ela envolve os sujeitos agentes do processo de formação ali implicados: o formador e o formando. Nota-se que ser formador é uma via de mão dupla, a qual requer contrapartida para se efetivar. O **formador** é identificado como aquele profissional que exerce alguma ação de formação (Decreto Regulamentar n. 66/94, de 18 de novembro 1994 de Portugal³). O formador pode ser o professor, o diretor escolar, o coordenador pedagógico que, na condição de condutor do processo de formação, está exercendo a possibilidade de construção de conhecimento continuamente. O **formando** é aquele que, estando aberto a receber tal formação, participa e constrói conjuntamente conhecimentos pedagógicos para sua atuação na prática docente, no fazer pedagógico do dia a dia. Prada (2006, p. 5) assevera que

O **formador de formadores** é aquele profissional que, sendo parte de um coletivo ou se constituindo parte dele, medeia à construção de conhecimentos com outros profissionais para, em conjunto, compreender e apreender conceitos e práticas próprias do exercício profissional docente. (grifo meu)

³ O decreto regulamenta o exercício da atividade de formador no domínio da formação profissional inserida no mercado de emprego, conceitua, tipifica e estabelece requisitos, perfis profissionais, direitos e deveres bem como sua certificação para atuação na função.

O advento da Conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, resultou na elaboração de um dos documentos, mundialmente, mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes.

A partir da realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação para Todos, em que as diretrizes e as metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas. Em decorrência de compromisso assumido na Conferência de Jomtien, no Brasil, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja meta principal era assegurar, em dez anos, às crianças, aos jovens e aos adultos os conteúdos mínimos em matéria de aprendizagem que respondem às necessidades elementares da vida contemporânea, universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo. Na elaboração de planos estratégicos para atender aos acordos firmados, houve uma forte mobilização dos professores em reuniões de trabalhos, discussões, fóruns e similares.

Com isso, a partir da década de 1990, os esforços foram ampliados para a institucionalização da agenda educativa no país, num

[...] processo de modernização da educação que implicou em mudanças importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos seus conteúdos e principalmente nas formas de financiamento (PINHO, 2008, p. 67).

A profissionalização docente é importante fator na melhoria da qualidade de ensino, o cerne da questão estaria, sobretudo, em entendê-la como primordial às reformas educacionais e às suas contradições, pois, uma vez caracterizada como formação inicial insuficiente com baixos salários e com precárias condições de trabalho, leva a classe à proletarização, causando o seu enfraquecimento.

Urge, portanto, a necessidade de repensar e efetivar uma formação inicial docente em todas as modalidades ofertadas, com vistas à “análise das políticas públicas” de formação. Nesse sentido, a Associação Nacional de Formação de Professores – ANFOPE contrapõe-se ao aligeiramento e à diversificação dos cursos de formação inicial, sem articulação entre ensino, pesquisa e extensão, conforme prevê a LBD 9394/96 e o Decreto 3.860, de 9 de julho de 2001. A lei maior ao mesmo tempo legitima a formação de profissionais para garantir a melhoria da qualidade de ensino, mas abre brecha para que essa mesma qualidade seja diminuída em consequência da redução dos estudos dos futuros professores. Outro problema latente diz respeito aos programas compensatórios e emergenciais que se instalam com larga frequência em todo o país.

2.1.2 Formação continuada de professores: necessidades e investimentos

A **formação continuada de professores** surge no contexto educacional como espaço de possibilidades diferenciadas de atendimento e acompanhamento aos professores. Refere-se a orientações, informações, análises da prática, acompanhamento e intervenções no campo pedagógico que possam transformar atuação metódica conceitual (tradicional) e, às vezes, sem sentido em atuação transposta (articulada) do conhecimento construído, obtido na compreensão articulada entre a teoria e a prática.

Ao pesquisar sobre os efeitos da formação continuada de professores, Gatti (2008) observa diferentes posicionamentos acerca de sua efetividade. A autora confirma ainda há de se admitir que a maioria dos professores, de alguma forma, denota que os estudos de formação continuada têm efeito direto ou indireto sobre a sua prática pedagógica, mesmo que os professores não reconheçam isso, visto que não aceitam os programas de melhoria da qualidade de ensino postos pelas secretarias de educação. Há, ainda, muita resistência aos programas de formação continuada de professores implantados e implementados nos sistemas públicos de ensino. Se não forem pensados e elaborados de forma coletiva com os professores, acabam por ser concebidos como ameaçadores à prática docente, pois são entendidos como diminuição da

autonomia dos professores, bem como sentimento de incapacidade de formação pedagógica para atuar profissionalmente diante da renovação pedagógica empreendida pelos sistemas de ensino.

Professores de todos os níveis e modalidades de ensino, no país inteiro, criticam esses estudos pelo fato de os assuntos (temas) direcionadores serem muito genéricos e não condizerem, em muitos casos, com a realidade escolar específica. Embora os temas estudados sejam de natureza globalizadora, como metodologias de ensino, currículo, planejamento e avaliação, os professores reclamam que estão cansados de estudos com os mesmos temas. Assim, o processo de formação não consegue avançar do ponto de vista do aprofundamento pedagógica, mas, sobretudo, no campo da transposição didática. Esse é o grande conflito: o impacto que os estudos de formação continuada de professores podem causar na sala de aula, ou seja, discurso pedagógico diferente da prática pedagógica com estudos sobre as mais variadas teorias educacionais, sem articulação prática em sala de aula suficiente para aproximá-las.

O encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, ocorrido em outubro de 2008, em Caxambu - MG, trouxe como contribuição a discussão do tema intitulado *Análise das políticas públicas para a formação continuada de professores no Brasil na última década*, de autoria de Bernadete Gatti. O artigo discute os processos de educação continuada e sua implementação por meio das políticas públicas em todo o país. Percebe-se, nas palavras de Gatti (2008), que há uma multiplicidade de formas, modalidades e variados tipos de formação para professores de diversos níveis de ensino, que surgiram, fundamentalmente, para cumprimento da legislação educacional.

Gatti (2008, p. 58) cita que o advento da educação continuada em suas variadas formas, tem sua base

[...] na história contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia dos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas nas pesquisas.

A educação continuada torna-se, nesse contexto, o requisito para atualização, aprofundamento e avanço constante na formação dos profissionais. Todavia percebe-se que ela se transforma no suprimento de uma formação precária dos cursos de formação de professores em nível de graduação, fato confirmado pelas diversas pesquisas em âmbito nacional. Evidencia-se, desse modo, um desvio do foco de educação continuada para uma “compensação” da formação inicial dos professores atuantes nas escolas públicas.

O artigo afirma, ainda, que muitos programas de educação continuada, desde a segunda metade da década de 1990, entre eles o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP, em São Paulo, e Programa de Educação Continuada – PEC, em Minas Gerais, tinham como foco o desenvolvimento profissional por meio de reflexões da prática pedagógica. Eles aconteciam em polos de estudo e tinham como formadoras as universidades locais e as agências capacitadoras. Os programas de melhoria de ensino ampliaram seu público, atingiram diretores e equipe pedagógica nas escolas, nas formas presencial e a distância, bem como diretorias regionais de ensino e secretarias de educação municipais e estadual.

Posteriormente, surgiu o Programa de Formadores de Professores em Exercício – Proformação, desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC. Organizado em módulos, tinha como objetivo formar professores leigos. O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – Progestão, iniciativa do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – CONSED, contou com a participação de todos os Estados da Federação. Outros programas se seguiram, como: Salto para o Futuro (MEC), Parâmetros em Ação (UNDIME e Universidades), PraLer e Gestar (FUNDESCOLA), Se liga e Acelera Brasil (Instituto Ayrton Sena), entre outros tantos.

Destacam-se, ainda, várias iniciativas do poder público, nas esferas municipal, estadual e federal, que aconteceram por meio de consultorias diversas contratadas. Percebe-se um considerável crescimento das consultorias externas, algumas com resultados bastante positivos, mas também com grandes desafios a serem superados. A mesma pesquisa de Gatti (2008) aponta que, nos municípios menores, os resultados são mais

significativos, ao contrário dos municípios maiores, onde os professores teoricamente têm melhor formação pelo acesso à universidade, aos cursos, aos seminários e aos congressos existentes na localidade.

Num balanço geral, a autora destaca as transformações ocorridas em virtude da educação continuada implantada nos municípios e pontua o reconhecimento que se deve às iniciativas da política pública e à oferta gratuita de materiais e serviços.

Segundo Gatti (2008, p. 61), os professores concebem que “em outras condições o docente não teria oportunidade de fazer essa formação, se sente motivado ao longo dos programas”. Contudo consideram ainda que há pontos a melhorar: infraestrutura, atuação dos formadores e dificuldade dos próprios professores, articulação entre teoria e prática.

Géglio (2003), em pesquisa com professores a respeito dos resultados dos estudos na educação continuada, conclui que há uma contradição na fala de alguns deles, ao afirmar que nada aprenderam com os encontros de formação continuada de professores, mas, na sua prática, observa-se a aplicação de teorias trazidas desses estudos. Todavia há os que admitem a importância dos conhecimentos adquiridos.

Nóvoa (2008), em entrevista concedida à Revista Eletrônica Salto, em 13 de setembro de 2001, reporta-se à formação de professores no Brasil:

[...] houve, obviamente, avanços enormes na formação dos professores nos últimos anos, mas houve também grandes contradições. E a contradição principal que eu sinto é que se avançou muito do ponto de vista da análise teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores.

O avanço na prática de formação de professores ainda requer esforço e novas estratégias de formação. O primeiro passo a ser dado certamente é na política pública nacional e consiste na adequação dos currículos acadêmicos de formação inicial e dos programas de formação continuada de professores, os quais devem ser extensivos aos formadores enquanto condutores dos programas de formação.

Programas e projetos de formação continuada de professores são importantes aspectos da renovação pedagógica que permeiam a vida profissional docente e tem como ponto de partida a articulação das duas instâncias que vigoram esse processo: a educação básica e o ensino superior originando novas percepções.

A formação continuada do professor, no Brasil, tem se configurado importantes momentos de ação><reflexão<>ação. Essa tríade é tão discursada e tão pouco efetiva do ponto de vista dos efeitos esperados, com expectativas e resultados muito divergentes nas mais diferentes localidades do país, apesar da tão discursada relação entre elas.

É desconfortante aceitar que, em muitos casos de desenvolvimento profissional docente, os professores se encontrem nas mesmas condições em que se formaram inicialmente. As políticas públicas e as ações isoladas de forma paliativa, nesse sentido, pouco contribuem para a transformação necessária da real renovação pedagógica consciente responsável e inovadora envolvendo todos os seus agentes.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE versa no eixo IV, o qual trata da Formação e Valorização dos Profissionais da Educação e abrange 63 parágrafos do Documento Referência, que há necessidade de investimentos nesse campo. Destaca-se “[...] a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar [...]” (DOCUMENTO REFERÊNCIA, 2009, p. 61). Além disso, o Documento reafirma a importância de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple:

- conceituação da terminologia entre trabalhadores da educação e profissionais da educação;
- indissociabilidade das facetas da formação e da valorização;
- articulação do ensino superior com a educação básica;
- unidade entre teoria e prática;
- centralidade no princípio educativo;
- compromisso social e de gestão democrática enquanto projeto emancipador e transformador das relações sociais;
- consolidação da identidade dos professores;

- garantia de formação inicial e continuada dos docentes em consonância com as atuais demandas;
- financiamento da política garantido, bem como programas de incentivo para professores e estudantes;
- atendimento em diferentes modalidades de formação;
- melhoria dos currículos universitários de formação docente;
- regime de colaboração das três esferas públicas;
- fortalecimento das instituições de ensino (projetos, pesquisa e extensão, bolsas, expansão de cursos e dos campi);
- piso salarial equiparado em todo o território nacional;
- avaliação da formação e da ação dos professores.

A CONAE aconteceu em todos os Estados no ano de 2009, com etapas intermunicipais e estaduais, cujas propostas foram encaminhadas à Comissão Nacional para consolidação e apresentação na etapa Nacional, que acontecerá entre março e abril de 2010, em Brasília. Desse documento, nascerá o novo Plano Nacional de Educação que subsidiará a educação brasileira nos próximos anos.

Além dessa discussão fundamental, outro investimento na formação docente brasileira é o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, último programa de formação instituído no país. Esse Programa abre vagas para professores em exercício atuantes na rede pública de ensino, por meio do oferecimento de vagas nas modalidades presencial e a distância em universidades e institutos federais, sob a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A meta é formar, até 2011, mais de 330 mil professores da rede que não têm graduação inicial ou estão atuando fora da área. A finalidade é ajustar a formação com a atuação e atender, assim, à Lei de Diretrizes de Base da Educação – LDB. A formação pode se dar em três situações: a) primeira graduação para professores que não a têm; b) segunda licenciatura para professores que estão fora da área da primeira graduação superior; e c) complementação de estudos a bacharéis para habilitá-los ao exercício do magistério. Por meio da Plataforma Freire, os professores fazem suas

inscrições, que posteriormente são homologadas por suas respectivas secretarias de educação, que autorizam a participação deles.

Cabe às universidades ou aos institutos federais superiores, antigas escolas técnicas federais, matriculem os professores e emitirem os certificados correspondentes à formação realizada. Já no segundo semestre de 2009, 54 mil professores iniciaram o processo de formação. Ao todo, 21 Estados aderiram ao novo plano. No Estado de Tocantins, há ainda 11.288 professores que se enquadram em alguma das situações de graduação ofertadas pelo plano federal. Em sua grande maioria, os professores sem graduação inicial ainda são pertencentes à rede municipal de educação ou atuam fora da área da primeira graduação superior.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ESTADO DE TOCANTINS (2000-2008): MUITOS AUTORES E UMA MESMA HISTÓRIA

O Estado do Tocantins, criado por meio da Constituição Federal de 1988, completou 21 anos de idade. A partir da separação territorial do Estado de Goiás, a história educacional trazida ao mais novo Estado se concretizou pelos seus pioneiros, os quais têm importante influência sobre a educação que se tem hoje.

Inicialmente eram oferecidos aos professores projetos e ações esporádicas caracterizados como cursos de aperfeiçoamento, treinamento e reciclagem, sem aplicabilidade e acompanhamento em sala de aula. A partir do ano 2000, surgiram as primeiras iniciativas de formação continuada para docentes, de forma estruturada, em programas de abrangência nacional, bem como em programas de iniciativa do Estado, voltados para demandas específicas, conforme indicadores apresentados pelos instrumentos de coleta de dados da Secretaria da Educação e Cultura.

Os programas de melhoria da qualidade de ensino, via de regra, têm sua origem mediante a identificação de problemas relativos ao desempenho acadêmico dos alunos e à atuação profissional dos professores. Instituídos em políticas públicas, cumprem, entre outras, a função de promover a formação

continuada de professores. Encontram-se explicitados a seguir os diferentes programas desenvolvidos no Estado de Tocantins.

2.2.1 Programa Parâmetros em Ação

O Programa Parâmetros em Ação, programa que instrui a aplicabilidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, de iniciativa do Ministério da Educação, objetivou apoiar os sistemas de ensino, orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas.

Ao discutir as propostas curriculares do Ministério da Educação, em meados dos anos 1990, adotou-se uma metodologia de trabalho diferenciada ao reunir especialistas, professores e demais profissionais da educação, em âmbito nacional, com a finalidade de elaborar um documento norteador do desenvolvimento do ensino, por meio de orientações sistematizadas. Não se trata de um documento fechado e imposto, mas um norte para

[...] a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da corresponsabilidade entre todos os educadores (BRASIL, 1997, p. 7).

Assim, os parâmetros curriculares não configurariam um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional. Com essa finalidade, o Programa foi implantado no Estado do Tocantins e assessorado por uma Rede Nacional de Formadores. Menezes e Santos (2002, p. 25) informam que se formou

[...] uma Rede Nacional de Formadores composta por educadores, responsáveis por assessorar os sistemas de ensino interessados na implementação do programa, tanto no âmbito da operacionalização quanto nos aspectos pedagógicos. Os coordenadores gerais são os responsáveis pela formação dos coordenadores de grupo, pelo apoio operacional e pela elaboração dos relatórios do processo.

Foram operacionalizados grupos de estudos com professores e técnicos das Diretorias Regionais de Ensino com vistas à preparação desses profissionais para exercerem a função de coordenadores de grupo de estudos de professores das séries iniciais do ensino fundamental. Essa formação foi realizada por professores/formadores da Universidade do Tocantins – UNITINS, na cidade de Tocantinópolis, no Norte do Estado, onde até então funcionava um centro de formação de professores.

Constituiu-se também um grupo de estudos de educação infantil. Essa modalidade era a única conduzida por assessores do Ministério da Educação, pela inexistência de professores universitários com essa especialização na época. Funcionavam, na rede estadual, algumas escolas nesse nível de ensino, o que justificava a iniciativa.

Após essa formação, os coordenadores de grupo organizaram estudos dos módulos dos Parâmetros em Ação destinados aos professores das 11 Diretorias Regionais de Ensino do Estado, realizados segundo o calendário da Secretaria da Educação e Cultura.

Coube aos coordenadores de grupo a formação de professores para a aplicação dos Parâmetros Curriculares em sala de aula, que cumpriram os objetivos estabelecidos pelo Estado, para o desenvolvimento do Programa. Menezes e Santos (2002, p. 28) expõem que

Os coordenadores de grupo são responsáveis pela formação dos professores que aplicarão os Parâmetros Curriculares em sala de aula. Para se integrar ao programa, as secretarias de Educação devem fazer uma solicitação por escrito ao MEC, formalizando o seu interesse em aderir. A SEF⁴ então responde à demanda com informações sobre o programa e providências que devem ser tomadas para a implementação.

Buscando adequar-se à realidade do Estado de Tocantins, estruturou-se uma sistemática de estudos para os professores, com diferente distribuição de carga horária, materiais didáticos (módulos) e periodicidade de encontros, conforme especificado a seguir.

- Educação Infantil, com 11 módulos, desenvolvidos em 172 horas, com duração total de dois anos.

⁴ Secretaria da Educação Fundamental, hoje Secretaria da Educação Básica.

- 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, com duração de 156 horas, 12 módulos, complementados por um módulo de 32 horas, com duração total de quatro anos;
- 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, com duração de 160 horas, dez módulos, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Inglês, Educação Física, Geografia e História, com duração total de dois anos.
- Educação de Jovens e Adultos – EJA, 1º segmento, com duração de 104 horas, oito módulos, com duração total de dois anos.

De forma geral, eram estudados com os professores temas sobre metodologia de ensino e orientações didáticas, por disciplina e por eixo de conteúdos, com intuito de apoiá-los no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

No início, os estudos aconteciam nos finais de semana, de modo não regular. Começavam sexta-feira, no período noturno, continuavam no sábado, de manhã e à tarde, e terminavam domingo, ao meio-dia. Os encontros eram mensais com duração de 16 horas. Essa estrutura perdurou de 2000 a 2001, embora não agradasse aos professores, como se constata pelas inúmeras reclamações, manifestação de descontentamento e reivindicações de professores e coordenadores de grupo, que foram registradas nas avaliações dos encontros.

Devido a isso, foram realizados ajustes nos dias estabelecidos para os estudos, que passaram a realizar-se às sextas-feiras e aos sábados, com oito horas de trabalho diário, o que vigorou no ano de 2002. Os dias de estudos eram previstos no calendário escolar, configurando uma conquista dos professores.

Se por um lado os encontros foram motivo de grande expectativa, pela repercussão nacional dos PCN em Ação, por outro, havia resistência de uma significativa parte dos professores, que esperava desses encontros “receitas prontas” e soluções definitivas para os problemas enfrentados no processo do ensino e da aprendizagem. O fato possivelmente se explica pela cultura anterior de cursos práticos de reciclagem, capacitação, treinamentos, tão disseminados em todo o país. Eram projetos estanques de caráter imediatista,

sobretudo, focados em resultados acadêmicos, de âmbito regional e nacional, obtidos a cada ano, ou pela tentativa de cada Regional de Ensino buscar a superação das dificuldades educativas locais de forma paliativa. A formação pedagógica então proposta aos professores não os interessava. A grande reclamação era por “modelos” de atividades práticas que sanassem os problemas imediatos da sala de aula.

As discussões realizadas durante os encontros direcionavam-se para questões administrativas, previstas no regimento escolar, nas instruções normativas e em orientações gerais da Secretaria da Educação e Cultura, diminuindo o espaço destinado ao aprofundamento das questões teóricas e da sua articulação com a prática escolar.

Outro problema eminente era a qualidade dos estudos e da competência de seus ministrantes, cuja formação pedagógica possivelmente não era satisfatória para o desempenho da função. Assim, os professores justificavam a impossibilidade de alcançar melhores resultados acadêmicos nas escolas e, conseqüentemente, no Estado de Tocantins, em relação ao cenário nacional.

O depoimento, a seguir, expressa a visão de uma professora em relação aos estudos dos PCN:

Quando eu estava em sala de aula e participava dos PCN, considerava uma perda de tempo, não via a utilidade deles em minha prática, minha visão era totalmente conteudista e não percebia a importância de estudar teorias, pois estava interessada em estratégias diferenciadas para levar para sala de aula. Não tinha conhecimento profundo sobre currículo, avaliação e muito menos sobre planejamento (professora EE Modelo).⁵

Segundo esse depoimento, estudos, debates e reflexões sobre teorias educacionais e outros conteúdos significavam perda tempo. O nível de participação efetiva nesses momentos era baixo. Os professores não concebiam a teoria e a prática na visão dialógica, justificavam tal posicionamento pelos incansáveis chavões: “na teoria é uma coisa, mas na

⁵ Depoimento colhido pela pesquisadora no período em que atuou como formadora no Programa Parâmetros em Ação no Estado de Tocantins.

prática é outra”, ou ainda “muito fácil falar, quero ver aplicar isso em sala de aula”⁶.

Outro depoimento traz informações sobre o posicionamento de uma professora a respeito do programa em questão:

Na época dos PCN, eu não considerava a formação continuada muito proveitosa, significativa para minha prática pedagógica, não pelo que se estudava, mas como eram conduzidos e direcionados os estudos, haja vista que na maioria das vezes os textos não eram debatidos, discutidos e eu não percebia nenhuma relação com o meu fazer em sala de aula. Dessa forma, não participava, nem colaborava como deveria (professora EE Adolfo Bezerra de Menezes).

No âmbito da participação, fator imprescindível para o estudo coletivo, a maioria dos professores entrava e saía dos grupos sem expressar uma única palavra, configurando-se meros expectadores. Poucos entendiam os propósitos que havia no desenvolvimento desse programa.

Contudo nota-se aqui uma nova cultura sendo lançada por meio do desenvolvimento da formação continuada então ofertada. Assim é que, na vigência desses estudos, a fala dos professores foi sendo modificada, como expressa o depoimento a seguir.

Hoje não consigo me ver sem estudar alguma coisa todo dia. Reconheço que essa cultura foi inculcada pelos estudos dos PCN, uma vez que, se não fossem eles, hoje eu não teria o conhecimento pedagógico que tenho. (professor da EE Dom Alano)

Com o término dos módulos dos Parâmetros em Ação, a formação continuada de professores ganhou novo formato pelas situações apresentadas desde sua implementação, as quais serviram de experiências para traçar novas estratégias de funcionamento do programa. Por exemplo, a garantia de datas no calendário escolar comum a todos os professores para a formação em serviço, em consonância ao que estabelece a LDB 9394/96, assim como a formação da equipe de currículo na Secretaria da Educação e Cultura e nas Diretorias Regionais de Ensino.

⁶ Idem.

2.2.2 Programa de Formação Continuada de Professores

A partir do Programa Parâmetros em Ação, em que se desenvolveram estudos acerca de temática de cunho teórico relacionados às teorias de educação e conteúdos básicos para a compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, teve início o Programa de Formação Continuada de Professores, organizado no âmbito da Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Tocantins, que reuniu em grupos de estudos os diversos segmentos de professores e técnicos para a elaboração da proposta curricular do Estado.

Nesse período, muitas consultorias renomadas do país prestaram apoio técnico à Secretaria da Educação e Cultura e às Diretorias Regionais de Ensino no desenvolvimento do referido programa. Em face da necessidade de elaborar uma proposta curricular que contemplasse as necessidades e a realidade do Estado, foi constituído um grupo de trabalho composto de técnicos da Secretaria da Educação, bem como outros profissionais convidados para elaborar um documento básico que seria submetido à discussão ampla pelos professores da rede estadual de ensino, nos respectivos grupos de estudo.

Iniciou-se então a discussão desse documento com vistas à elaboração da Proposta Curricular do Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e da Educação de Jovens e Adultos, 1º segmento, por meio de sistema de colaboração e parceria com os professores da rede estadual de ensino, sendo mediado por seus respectivos formadores, no decorrer dos estudos previstos no calendário escolar.

Nesse processo, foram debatidos temas de natureza pedagógica, relativos a concepções, correntes e teorias de ensino e aprendizagem, gestão de sala de aula, avaliação, planejamento, currículo e metodologias de ensino, entre outros. Por meio do aprofundamento de obras educacionais clássicas e de vanguarda, os estudos para a construção da referida proposta curricular tornaram-se um desafio para todos os envolvidos.

Professores e formadores, nessa época, comprometeram-se em maior ou menor escala nessa atividade. Muitos formadores iniciaram o trabalho, mas não presenciaram na mesma função o resultado final dos estudos. Houve grande rotatividade desses profissionais na maioria das Regionais de Ensino.

Outro fator restritivo deveu-se ao fato de ter havido influências de ordem política partidária na escolha dos formadores, o que, em certa medida, fortaleceu a descontinuidade de trabalho dos formadores, prejudicando o andamento da elaboração da proposta curricular. Embora a maioria desses profissionais tenha deixado de exercer a função de formadores, continuou colaborando na condição de professores no processo de elaboração, consolidação, revisão e análise da proposta curricular.

Os estudos e as discussões prolongaram-se até 2004, quando foi concluída a primeira versão da proposta. A partir de então, os professores começaram a planejar suas aulas pautadas nas orientações oriundas do documento então proposto. Em 2005, iniciou-se a elaboração da proposta curricular do ensino médio, com apoio técnico de consultores especialmente contratados para essa finalidade. Atualmente as propostas curriculares estão em revisão e consolidação e deverão compor um único documento referente à Proposta Curricular para a Educação Básica do Estado de Tocantins.

O monitoramento da aplicação das propostas curriculares em sala de aula é realizado por formadores, assessores e técnicos de acompanhamento da Secretaria da Educação e Cultura, com o intuito de coletar dados e informações que são trazidas à discussão, à análise e à intervenção necessárias ao processo. No desenvolvimento dos estudos de formação continuada de professores, registram-se avanços operacionais, principalmente no campo pedagógico, embora ocorram de maneira lenta, possivelmente devido ao déficit pedagógico na formação inicial dos docentes.

No bojo desse programa, constituiu-se, no ano de 2005, em cada Diretoria Regional de Ensino, uma equipe de **assessores de currículo**, nomenclatura instituída para a função de formador. As equipes de assessores instituídas pela Secretaria da Educação e Cultura, em seu quadro de modulação funcional, compõem-se de: um assessor de currículo por componentes curriculares de 6º ao 9º ano nas disciplinas de História, Geografia, Ciências, Inglês e Educação Física; um pedagogo do currículo que dá assessoria aos assessores e aos formadores no que concerne à parte de formação pedagógica; e formadores nas disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Os estudos de formação continuada prolongaram-se durante os anos de 2007 e 2008. Eram realizados em quatro dias por semestre, totalizando 64 horas de estudos presenciais, seguidos de acompanhamento por seus respectivos formadores das Diretorias Regionais de Ensino, mediante relatórios e informações que lhes eram encaminhadas pelos professores, dando-lhes posteriormente retorno e assessoria necessária. Nessas atividades, os formadores das Diretorias Regionais contavam com o assessoramento técnico dos formadores da Secretaria da Educação e Cultura. Em seus relatórios de acompanhamento, eram registrados indicadores para novas propostas de estudo e intervenção pedagógica, orientando os assessores de currículo e formadores das Diretorias Regionais em relação aos novos procedimentos para o trabalho de acompanhamento aos professores.

Após experienciar vários modelos de operacionalização de estudos, em 2009, reformulou-se o projeto de formação continuada do Estado, que passou a denominar-se Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Tocantins. Com esse projeto, passaram a ser ofertados estudos de formação continuada para professores da educação básica. No referido projeto, especificam-se os níveis e as modalidades de oferta dos estudos:

- na unidade escolar dos diferentes níveis de ensino, a partir de projetos internos elaborados;
- nas séries iniciais do ensino fundamental (Circuito Campeão, Se Liga e Acelera);
- nas séries finais do ensino fundamental (aperfeiçoamento profissional);
- do Programa Gestar II (6º ao 9º ano do ensino fundamental língua portuguesa e matemática);
- do CEMPEC (6º ao 9º ano do ensino fundamental – correção de fluxo);
- da Educação na Diversidade (EJA, Ensino Especial, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Ambiental);
- do ensino médio (CESGRANRIO – especialização em avaliação escolar).

A formação continuada na escola constitui uma experiência nova dentro do projeto, que será tratada mais adiante.

O projeto oferta, ainda, formação continuada para técnicos, gestores, assessores de currículo e formadores envolvidos no processo, que contemplam os seguintes cursos de formação continuada:

- metodologia de ensino específicas por disciplina (aperfeiçoamento)
- produção de material impresso (capacitação)
- usabilidade de ambiente virtual de aprendizagem (capacitação)
- letramento (formação)
- formação de formadores (especialização)
- gestão (formação)
- profissionalização (capacitação)
- escola de gestores (especialização)

Pode-se perceber que a natureza dos cursos de formação continuada de professores ora atendeu à necessidade de formação inicial dos professores/formadores, ora aos imediatismos identificados no decorrer dos encontros e/ou dos baixos índices de desempenho das escolas do Tocantins.

Acredita-se que a formação continuada de professores seja o programa educacional que alcança maior repercussão no Estado, devido ao investimento e ao experimento de diferentes programas de formação continuada, desde a sua implantação no Estado de Tocantins.

2.2.3 Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino – Parceria SEDUC/CESGRANRIO

Tendo em vista os resultados insatisfatórios obtidos no contexto das avaliações de âmbito nacional pelo Estado de Tocantins, amargando durante vários anos seguidos os últimos lugares no *ranking* nacional, foi proposto novo programa de formação continuada de professores voltados para melhoria do desempenho acadêmico dos alunos. Nesse contexto, foi implantado o Programa de Melhoria da Qualidade de Ensino, mediante a parceria SEDUC/CESGRANRIO, com a centralidade de estudos nos conteúdos curriculares e na avaliação da aprendizagem, visando a dirimir as lacunas de formação inicial dos professores. O desenvolvimento desse programa teve um cunho de treinamento para a realização de avaliações externas, inicialmente

instruindo os professores em relação ao desenvolvimento de conteúdos e resolução de exercícios avaliativos, intitulados de avaliações formativas, para verificação de habilidades e competências.

A contratação da Fundação CESGRANRIO, instituição de renome nacional no campo da avaliação, foi realizada por um acordo técnico de cooperação entre governo do Tocantins e a referida Fundação, sob a orientação de professores/doutores em língua portuguesa e matemática dessa instituição, com vistas a melhorar o ensino público no Estado por meio de estudos continuados para professores. Isso aconteceu inicialmente para docentes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, posteriormente para os de 3º ano do ensino médio⁷.

Os consultores da CESGRANRIO realizavam estudos continuados com os formadores na cidade de Palmas, e estes, posteriormente, os realizavam com o grupo de professores de língua portuguesa e matemática nas suas respectivas cidades de origem. Em 2007, houve expansão do trabalho para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, sendo encerrado o trabalho com a 4ª série, atual 5º ano, devido à adesão ao Programa Circuito Campeão, criado pela Fundação Ayrton Senna.

Os alunos do ensino fundamental e médio estudavam os conteúdos curriculares em língua portuguesa e matemática ministrados pelos professores participantes do programa, mediante metodologia orientada pela instituição contratada, e realizavam as avaliações na escola, duas vezes ao ano. Contudo os resultados das referidas avaliações nunca chegaram ao conhecimento dos professores, o que causou um descrédito considerável com o trabalho dessa instituição. Esses estudos prosseguiram até o final do ano de 2007.

Organizou-se, então, um novo formato para os estudos no campo da avaliação. Realizaram cursos para desenvolvimento da técnica de elaboração de itens, no padrão do INEP; curso de aperfeiçoamento profissional para professores de língua portuguesa e matemática; e especialização em avaliação escolar, que deu novo ânimo aos professores. Os professores do ensino médio concluíram sua especialização em março de 2009 e os professores do ensino fundamental, no final do mesmo ano.

⁷ Nomenclaturas dos níveis de ensino da época.

Os formadores das Diretorias Regionais desenvolviam suas atividades mediante as orientações dos consultores da CESGRANRIO. Embora esse trabalho representasse um significativo auxílio pedagógico aos professores na construção do conhecimento, havia resistência aos programas e às suas metodologias.

A qualidade do programa é constantemente questionada por professores e formadores. Apesar dos esforços financeiros, técnicos e pedagógicos empreendidos, existem concordâncias e discordâncias a respeito. O depoimento⁸, a seguir, expressa uma opinião desfavorável ao programa:

Os estudos da Cesgranrio são um momento destinado ao estudo da teoria que visa a uma prática renovada, ou pelo menos era para ser. Na verdade tem sido uma enrolação, correção de provas, discussões sem fundamentos, teorias cansativas, nada que desperte em nós um “clic” a mais, ou seja, que nos proporcione habilidades para uma prática renovada. Espero que a partir deste encontro a Formação Continuada realmente exerça a sua função e nos ajude a formar cidadãos críticos e conscientes.

O depoimento⁹ de outro professor revela um posicionamento favorável:

O mundo é uma evolução constante; para tanto, o conhecimento não pode estagnar, não é estanque. Portanto, a Formação Continuada é como a invenção da “roda” não tem como voltar atrás, é necessário para a superação das adversidades do ensino-aprendizagem. O profissional que não se qualifica acaba no desânimo, não consegue caminhar. Parabéns pelas inovações na estrutura da Formação Continuada. Acredito que a formação terá um retorno maior se houver um acompanhamento nas Unidades Escolares e principalmente na lotação de acordo com a formação.

Percebe-se na fala de uma diretora, conforme depoimento transcrito a seguir, a mudança havida no interior da escola a partir do desenvolvimento desse programa, com implicações significativas no campo pedagógico.

Na nossa escola, houve uma mudança significativa principalmente, na habilidade de leitura e produção de texto de 2003 para cá. Isso é perceptível por todos. Os professores estão mais dinâmicos, até nossa biblioteca passou por algumas reformas (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDUC, jun., 2006).

⁸ Depoimento coletado em pesquisa informal da autora quando de sua atuação como formadora do programa em 2006, na cidade de Araguaína - TO

⁹ Idem,

A cada ano, observava-se uma melhoria nos resultados das avaliações internas e externas. Fato destacável deu-se com o significativo salto do Estado de Tocantins no *ranking* nacional, passando nos resultados das avaliações externas do SAEB do 26º lugar para o 10º no contexto nacional e o 1º na região Norte/Nordeste. A nota colocada no site da Secretaria da Educação confirma a média alcançada pelos alunos tocantinenses naquele ano.

[...] na análise dos dados referentes ao desempenho dos alunos das capitais, incluindo as redes estadual, municipal e federal, o Tocantins ficou em 10º lugar em Língua Portuguesa com a Média 176,2 e também alcançou o 10º lugar em Matemática com a média 178,2 (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DA SEDUC, jun., 2006).

A melhoria dos resultados acadêmicos não era fruto de apenas um dos programas implantados, nem tão pouco da CESGRANRIO, mas de uma construção coletiva do trabalho docente desenvolvido nos diferentes programas implantados ao longo desses anos.

2.2.4 Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II

O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II foi expandido, em 2006, a todas as escolas do Estado de Tocantins. Conforme proposto pelo Ministério da Educação, cabe a cada Estado definir, de acordo com sua realidade, a melhor maneira de desenvolver os estudos com os grupos de professores.

O Programa centra-se nas disciplinas língua portuguesa e matemática e se desenvolve nas modalidades presencial e a distância. Utiliza o material didático especialmente produzido pelo Fundescola, que associa o estudo teórico à prática do cotidiano do professor. Esse material compõe-se de 11 Cadernos de Teoria e Prática- TPs, que orientam os professores no seu trabalho pedagógico. Além desse, há um Caderno de Orientações Didáticas e Metodológicas aos Formadores. Para o trabalho com os alunos, são utilizados Cadernos de Apoio a Atividades de Aprendizagem- AAAs, que constituem complemento pedagógico direcionado às atividades discentes em sala de aula.

Para adequar-se à realidade do Estado de Tocantins, foi explicitada no Projeto a estrutura de funcionamento do Programa Gestar II, especificada sua carga horária, modalidade de atendimento, orientações metodológicas, acompanhamento e monitoramento, avaliação, atribuições e responsabilidades das instituições envolvidas, dos agentes e dos beneficiários.

O projeto apresenta como objetivo geral melhorar a formação continuada dos professores, as suas práticas, a gestão pedagógica, a qualidade do ensino, a aprendizagem dos alunos, no sentido de provocar transformações nos resultados obtidos na educação e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de vida.

O Programa prevê, ainda, o perfil e as competências básicas profissionais para os formadores que são imprescindíveis para direcionar a sua atuação profissional. As competências do formador instituídas pelo Programa Gestar II estão expressas tanto no programa citado, como no Projeto de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, objetos de análise desta pesquisa.

Os estudos nesse programa se desenvolveram entre 2007 e 2009, totalizando uma carga horária de 270 horas para a formação continuada de professores, distribuídas em 160 horas de estudos presenciais, 120 horas de atividades a distância para estudos individuais, elaboração e aplicação de projeto em sala de aula e montagem do portfólio. Para os formadores, foram previstos dois encontros anuais de 32 horas presenciais cada um, totalizando 160 horas para estudo, além de tempo destinado ao acompanhamento das atividades docentes em sala de aula ou para atendimento em plantões pedagógicos. O anexo I que especifica a estrutura detalhada de funcionamento do Gestar II.

O formato desse programa tem o mérito de fortalecer a articulação entre teoria e prática, propiciando um atendimento individualizado aos professores na busca de soluções para as situações-problemas, razão pela qual vem tendo receptividade junto aos professores e é por eles, bem como pelos formadores, avaliado como um dos melhores programas de formação continuada desenvolvido no Estado de Tocantins, na medida em que não se reduz à mera prática de transmissão ou repasse de informações. Devido a isso, o mesmo

formato metodológico foi adotado nas demais áreas pelas equipes de currículo da Secretaria da Educação.

Não se pode negar que os diferentes programas de melhoria da qualidade de ensino, por meio dos estudos de formação continuada de professores, implantados no Estado de Tocantins representam um esforço do Estado em se inserir no campo da atualização e desenvolvimento profissional. As demandas existentes, advindas dos indicadores de desempenho acadêmico dos alunos, bem como dos índices nacionais do Estado em relação aos demais são os mobilizadores na busca por ofertar um ensino de melhor qualidade do ponto de vista da articulação entre índices internos e externos de desempenho acadêmico.

Contudo o risco que se corre é de que o volume de programas e ainda a diferença de objetivos e tratamento que se dá a cada um deles, por vezes, sobreponham-se ao objetivo primeiro da educacional: formar qualitativamente por meio da oferta igualitária de ensino e, conseqüentemente, dos seus resultados positivos. O que se pode afirmar é que há avanços e retrocessos quando é implantado um modelo de ensino e, posteriormente, se descarta sem ter o tempo suficiente para constatar seus resultados.

2.3 A CONCEPÇÃO DO SUJEITO FORMADOR NO ESTADO DE TOCANTINS

2.3.1 O significado do termo *formador*

O formador é antes de tudo um professor que tem experiências vivenciadas em sala de aula. Para o exercício dessa função, é fundamental que compreenda a complexidade do ato pedagógico que se desenvolve na escola na relação professor-aluno. Para além desse trabalho, amplia-se a relação com seus pares e com o saber construído, como forma de exercer influência no desenvolvimento docente.

A denominação do termo *formador* geralmente se associa mais diretamente à figura que ocupa espaço da universidade e instituições de nível superior¹⁰, sendo facilmente reconhecido como tal. A figura do formador relaciona-se também a profissionais de instituições diversas, não universitários, muitas vezes sem preparo didático-pedagógico suficiente para atuação.

Atribuindo significado mais amplo a essa função, Vaillant (2003, p. 12) entende que se pode considerar formador todos os profissionais envolvidos em alguma ação de formação pedagógica, ou seja, o professor, o orientador, o supervisor, o diretor, o coordenador, o técnico pedagógico ou o tutor, que assumem diferentes conceitos e significados nos mais variados ambientes formativos e atuam em diversas instâncias educacionais. A mesma autora cita que é comum a atuação de formadores especializados na função para atuar na formação inicial e continuada de professores, na elaboração de programas e projetos educativos e no desenvolvimento de propostas curriculares. É especificamente esse profissional, dedicado à função de formador nos espaços de formação de professores, que se constitui o objeto desta pesquisa.

Nas incursões teóricas a respeito do tema, encontram-se referências a essa função que assume diferentes nomenclaturas, de acordo com o entendimento do teor das atividades que competem a esse profissional. Assim, são identificados como formador o assessor, o coordenador de grupo, entre outros. Neste estudo, utiliza-se o termo *formador* para identificá-lo ao longo do texto.

Segundo Imbernón (2001), o processo de assessoria ainda é recente no campo educacional, principalmente se pensado na forma em que deve ser realizada. “A assessoria não é um processo de domínio ou controle do conhecimento por parte das pessoas alheias à prática dos assessorados, mas revela-se um instrumento de melhoria” (idem, ibidem, p. 87). Na visão desse autor, o papel do formador deve ser o de guiar e ajudar os professores a avançar no processo de formação institucional, pessoal e profissional.

Vários questionamentos surgem quando se tenta entender quais caminhos deveria percorrer um formador antes de atuar nos grupos estudos de

¹⁰ Registra-se que ainda há também formadores de professores em nível médio e em normal superior.

professores. Casas (2007, p. 294) define essa função como de assessoramento por entender que ela carece de concepções formativas e de competências profissionais dinâmicas, incorporadas ao plano de estudos da formação inicial. Considera que, para exercê-la, é necessária uma formação inicial especializada em nível de graduação, como é caso da Espanha, que forma assessores educacionais para atuação em estudos de formação continuada, em cursos superiores de psicopedagogia. Nesse caso, não se trata de qualquer pessoa para assumir o assessoramento pedagógico, uma vez que é requerido formar assessores que se identifiquem profissionalmente como *especialistas* no assessoramento.

Disponer de formadores com nível de graduação superior dependerá, primeiramente, da política pública vigente no contexto nacional, como também de suas demandas e peculiaridades. Provavelmente, uma formação inicial, enquanto programa de formação nesse contexto, é uma proposta pertinente, para que não recorramos, no ciclo vicioso de buscar, a profissionais que atuem fora da realidade educativa para a resolução dos problemas de formação docente, criação de programas e projetos curriculares. Nesse contexto, surge uma discussão intrigante: quem é esse formador? Quem forma esse profissional?

A história educacional brasileira registra que a função de formador não chegou a ser aceita totalmente, devido ao fato de os professores conceberam-na, em muitos casos, como fiscalização e controle de seu trabalho.

Em âmbito nacional, falar do formador é falar de processos de formação docente, tanto no âmbito inicial quanto continuado. Contudo não se tem definida institucionalmente a função de formador na Brasil enquanto profissão. Essa função pode ser exercida por diferentes profissionais, os quais são preparados, na maioria das vezes, em serviço, ou seja, na prática.

Refletindo sobre a realidade educacional brasileira, Gatti (2008, p. 37) assevera que “temos um campo da educação continuada que não habilita para função especializada, ficando apenas a graduação como delimitadora para esse exercício, sem maiores aprofundamentos”.

Portanto, não há nenhum tipo de exigência em relação ao perfil profissional do formador, mais precisamente sobre a necessidade de formação pedagógica específica para sua atuação.

A qualidade da formação dos formadores para atuarem nos estudos de formação continuada de professores é constantemente questionada. Se o ponto de partida dos estudos de formação continuada de professores deve ser a realidade de escola, qual tem sido o ponto de partida na formação do formador?

No Estado de Tocantins, os formadores ingressam na função a partir da demanda dos programas instituídos pela Secretaria da Educação. Em sua maioria, os quadros das equipes de currículo são compostos de professores ou coordenadores pedagógicos que apresentam bom desempenho pedagógico na escola. Raramente ingressam por seleção. Em 2009, foi publicada uma instrução normativa que dispõe sobre o processo avaliativo para assessores de currículo e formadores em exercício. Além disso, o seletivo para suprimento dos déficits de formadores existentes na referidas equipes de currículo definiu o perfil e orientou como deve ocorrer a atuação desse profissional. O objetivo desse documento é fortalecer o quadro de formadores e investir na formação dos formadores a partir de demandas concretas. Mais adiante será tratado sobre o perfil, os critérios de avaliação e seleção, as competências e as atribuições dos formadores.

O que se verifica, na maioria das vezes, que os estudos continuados para professores têm se voltado para a compensação exaustiva de “déficits” na formação inicial, no que tange aos conteúdos curriculares. No entanto os formadores têm a mesma formação inicial dos professores, ou seja, são licenciados nas diferentes áreas de conhecimento, não dominam, muitas vezes, os mesmos conteúdos, o que fragiliza a sua atuação. Não obstante, essa é apenas uma das questões geradoras de reclamações por parte dos professores, além de causar insegurança nos formadores. Agrega-se a isso a importância desse formador ter uma sólida formação no campo pedagógico, que lhe dê condições de ter uma visão ampla da educação, dos seus fundamentos teóricos, dos processos e das metodologias de ensino e da

aprendizagem, uma vez que os cursos de licenciatura não contemplam essa formação.

Buscando suprir tais deficiências, tem sido ofertada formação continuada para formadores, seja por iniciativa das Secretarias de Educação dos Estados, seja no âmbito de programas desenvolvidos por adesão ou por contrato estabelecido com o Estado.

O papel desempenhado pelo formador transcende o ensino e implica o desenvolvimento profissional docente, que tende a repercutir ao longo prazo no seu desempenho em sala de aula, de forma resiliente, para poder lidar com os problemas oriundos das situações surgidas. Conforme discute Perrenoud (2002), para que de fato se tenha possibilidade de entender e auxiliar o grupo de professores na sua formação continuada, é preciso refletir sobre as situações cotidianas por eles vivenciadas, *na e sobre a prática*.

Isso significa dizer que a função do formador requer senso crítico e uma ação mobilizadora como condições elementares ao seu desempenho em situações concretas e imprevisíveis. Casas (2007) reforça tal ponto de vista ao afirmar que

Todo candidato a exercer a função assessora deveria aprender, já na sua formação inicial, fundamentos teóricos práticos que lhe permitissem manejar recursos afetivos, emocionais, relacionais, socio pessoais e de competência comunicativa, que lhe facilitassem a aquisição de forma adequada no saber [...] e em cada situação ou circunstância concreta.

Garantir a qualidade da formação dos formadores tem caráter estratégico para o desenvolvimento de suas atividades. Nesse sentido, questiona-se em que medida os órgãos que trabalham com a formação continuada de professores têm buscado legitimar a qualidade desses profissionais. Cabe, portanto, interrogá-los sobre como concebem a figura do formador e qual o investimento que se têm destinado ao seu desenvolvimento profissional na instituição.

A problemática é instaurada não só na observação profissional dos formadores, como também em relação aos critérios de escolha desses profissionais, bem como das consultorias, dos consultores e das instituições que os formam.

Ser formador é assumir dois compromissos ambivalentes: o primeiro, consigo mesmo, sabendo-se que o processo educativo é aberto e mutável; outro, com o grupo de professores em formação, implicando novas relações, novas buscas e novas construções do conhecimento. O que se nota é que tais compromissos não têm sido honrados integralmente, pelo menos nas dimensões prescritas nos documentos que orientam as atribuições e definem os perfis dos formadores. Tais atribuições e compromissos, conseqüentemente, são mantenedores da qualidade da atuação na formação continuada de professores.

Se o formador, segundo Vaillant (2003), pode ser desde o sujeito que ministra aulas no ensino fundamental, médio ou universitário até o que assessora a organização do trabalho pedagógico na escola, tendo, portanto, uma diversidade de formação, como tal fato interfere na sua atuação?

Responder a tal pergunta não é tarefa fácil, pelo contrário, é de extrema complexidade, visto que o formador é um sujeito sócio-histórico-cultural que integra os grupos das instituições e neles imprime sua marca. Pressupõe-se que o formador dentro da teoria sociológica das profissões ocupa um determinado lugar na hierarquia docente.

O formador assume uma função que requer alto nível de responsabilidade social e profissional, exige articulação de um conjunto de saberes construídos que são acionados ao longo da própria atuação num processo constante de autoformação.

2.3.2 Identidade e autonomia dos formadores

A questão da identidade profissional remete à organização do trabalho e da organização social, pois “definem a posição e os papéis dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 50). Essa identidade não é simplesmente “dada”, mas “construída”. Na visão sociológica da identidade, mostra-se que ela decorre de dois processos heterogêneos: “aquele pelo qual os indivíduos antecipam seu futuro a partir do seu passado e aquele pelo qual eles entram em interação com os atores significativos de um campo específico” (DUBAR apud TARDIF; LESSARD, 2005, p. 107).

Portanto, a identidade é produto do trabalho e da normatização que articuladas dão forma à identidade real. Assim, trabalho e identidade se correlacionam e geram uma transformação social da profissão em questão. O trabalho modifica a prática do trabalhador, pois “trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (DUBAR apud TARDIF, 2002, p. 56). No campo da formação continuada de professores, o formador também carrega consigo essa construção. A função de formador é marcada por atividades que caracterizam sua atuação profissional nos grupos de estudo, nas reuniões de trabalho, nas tomadas de decisões, nas participações representativas em geral.

Isso tudo o impulsiona a uma construção do seu próprio trabalho e cria historicamente o processo identitário, ou seja, “trabalhar remete a aprender a trabalhar [...] dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho” (TARDIF, 2002, p. 57), por exigir tempo, prática, experiência, hábito e *habitus*, modelando, assim, a identidade pessoal e profissional.

Nóvoa apud Veiga (2005, p. 17) corrobora com as perspectivas dos autores ora citados afirmando que a identidade “[...] não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Portanto, se não se têm claras as concepções profissionais, não se pode atuar adequadamente como sujeito que forma, conhece e percebe-se nesse processo, cuja duração perpassa toda a vida profissional e é condição necessária para a profissionalização, englobando três dimensões: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional.

Zabalza (2004, p. 145) afirma que “o exercício da formação docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes à sua didática e ao encaminhamento de diversas variáveis que caracterizam a docência”. Por isso considera-se de suma importância a construção da identidade do formador entendida sob a perspectiva de ter sido anteriormente, um professor que já traz consigo os saberes docentes a partir dos quais se ampliando os significados escolares para os significados sociais desse sujeito.

Hubermas apud Tardif (2002) diz que a edificação dos saberes profissionais passa por três fases. A *primeira* de transição, o professor assiste e participa do 'choque com a realidade'. É a transposição da condição de estudante para professor. Essa situação não é satisfatória, pois descobre que idealismo e realidade caminham em campos diferentes. A *segunda* fase se instala no âmbito da vivência em um sistema normativo informal, no qual o professor convive com os colegas de profissão mais experientes, colocando-se na situação de controlado por estes. E, finalmente, na *terceira* fase, o professor descobre, na prática, os alunos reais contrapondo, por vezes, a imagem idealizada nos cursos de graduação. Inclui-se, nesse mesmo período, uma exploração, que pode durar de um a três anos, posteriormente de estabilização e consolidação de três a sete anos. Os saberes profissionais são construídos entre os três e cinco primeiros anos de trabalho, entretanto não são dependentes do tempo cronológico.

Numa analogia, pode-se inferir que o formador também passa por esse "batismo de fogo" na trajetória profissional. Em sua primeira fase, o grande impasse é passar de professor a formador, o que pode causar uma crise de identidade profissional, dentro do sistema de ensino em que atua. A segunda seria a convivência com os demais formadores, já atuantes na instituição, oportunidade de internalização do funcionamento do sistema institucional no âmbito operacional. Embora nem sempre se faça o que se pensa, cumpre rotinas e protocolos mediante os quais formadores são submetidos às normas institucionais concebidas para o desempenho da função. Passa-se, assim, por um *controle* do trabalho instituído. Por fim, a terceira fase, seria o autorreconhecimento. A partir das realidades encontradas e vivenciadas, o formador tem a oportunidade de analisar e de refletir sua posição frente ao seu trabalho. Porém, no contexto educativo, nem sempre isso acontece, já que, em muitos casos, alguns formadores desistem antes mesmo de alcançar a segunda fase.

Parece que a análise do trabalho do formador como sujeito requer, antes de qualquer coisa, a análise desse profissional enquanto professor. Os elementos constitutivos da profissão docente são imprescindíveis para a consolidação da identidade do formador.

2.3.3 Características e atribuições dos formadores: perfil, atribuições, seleção e avaliação

O tratamento dado ao profissional que atua como **formador/assessor de currículo SEDUC/DRE**, cujo perfil e atribuições estão contidos no Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Tocantins, apresenta duas partes distintas: a primeira de ordem funcional e profissional e a segunda de ordem mais voltada para o campo das competências na função.

a) Perfil

- Ser, prioritariamente, efetivo.
- Formação e especialização condizente com a área de atuação, mestrado ou doutorado na área da educação ou na disciplina de formação inicial.
- Experiência, de no mínimo três anos, de sala de aula ou coordenação pedagógica.
- Disponibilidade para viagens.
- Profissional dedicado, comprometido, pontual, objetivo, dinâmico, organizado.
- Proativo (postura crítica, reflexiva, analítica).
- Bom relacionamento interpessoal.
- Boa oratória.
- Facilidade de falar em público.
- Competência profissional: técnica, ética, política e estética durante a atuação na função.

Do ponto de vista funcional demandado pela Secretaria da Educação e Cultura para essa função, é necessário que o formador tenha um perfil que atenda minimamente à formação condizente com a disciplina de graduação, tempo de atuação na docência e, por fim, as habilidades essenciais na condução dos grupos de estudos, indo ao encontro de um nível de desenvolvimento profissional que lhe permita exercer, nos grupos de estudo, o que realmente se espera dele.

As habilidades de ordem subjetiva, exigidas pela SEDUC nos itens quinto ao nono, são constatadas, ou não, durante o trabalho com os grupos de professores e no seu fazer diário na Diretoria Regional de Ensino em que está lotado.

b) Atribuições

Ao assumir a função, seja na SEDUC ou nas DREs, o formador/assessor de currículo deve desenvolver uma série de atividades de ordem administrativa e pedagógica, as quais direcionam o seu fazer diário nos seus respectivos setores. Para elucidar tais atribuições apresenta-se, a seguir, a transcrição delas contidas no Projeto de Formação Continuada de Professores, Técnicos e Gestores da Educação Básica.

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar

- Analisar a compatibilidade da ação docente com os documentos norteadores da Educação Básica (Referencial Curricular do Ensino Fundamental, Proposta Curricular do Ensino Médio e Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos).
- Analisar, avaliar e intervir no processo de ensino-aprendizagem, por meio do resultado das avaliações internas (PES, avaliação diagnóstica, avaliações dos professores e dos alunos do Programa Gestar), avaliações externas (Prova Brasil, PISA, ENEM, Olimpíadas), entre outras avaliações implantadas, reformulando-as e atualizando-as conforme necessidade.
- Assessorar com orientação didático-pedagógica os assessores de currículo das DREs, quando necessário, buscando constantes atualizações.
- Elaborar plano de trabalho para o exercício da função.
- Garantir momentos de estudos coletivos e individuais com temáticas essenciais à atualização profissional.
- Dar devolutiva de relatórios e pareceres às DREs.
- Assessorar as Equipes de Currículo das DREs, por componente curricular nas atividades teórico-metodológicas.

- Articular a formação continuada com as políticas públicas educacionais do Tocantins, direcionando o trabalho de acordo com o Referencial Curricular do Ensino Fundamental, Proposta Curricular do Ensino Médio e Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos.
- Participar de reuniões com equipe pedagógica das DREs, presencial ou a distância, quando necessário.
- Realizar oficinas temáticas com as equipes de currículo, sempre que solicitados.
- Participar do curso que tem público-alvo os formadores/assessores.
- Produzir e/ou indicar material teórico-metodológico direcionado à educação básica, para subsidiar a formação continuada em serviço na escola.
- Participar do curso de aperfeiçoamento profissional na disciplina de atuação.
- Publicar pelo menos um artigo, um ensaio, textos reflexivos ou similares por ano de atuação na função em periódicos, jornais, sites ou livros de âmbito regional, estadual, nacional ou internacional.
- Ter conhecimento de informática (Word, Excel, PowerPoint).

As atribuições se apresentam em um volume de atividades que, em sua maioria, são de ordem pedagógica, com finalidade de fazer chegar aos professores o produto de sua ação dentro das coordenações de currículo.

Na atualidade, a pressão por competência vem ganhando campo e, em certa medida, legitima a atuação do formador que ao mesmo tempo deseja atuar bem e cumprir com seu papel nas instituições em que atuam.

Em Portugal, as competências profissionais do formador foram legalmente definidas nos seguintes termos:

[...] na realização de uma ação de formação, estabelece[-se] uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional (DECRETO LEI n. 66/94).

Ao estabelecer as competências profissionais, no mínimo traz a ideia de que há um consenso no conceito do que venha ser o formador, bem como de suas atividades, sobretudo da caracterização do seu perfil desse profissional.

No Brasil, não há estabelecimento dessa função como profissão, fica a cargo do Ministério da Educação e/ou dos Estados federados estabelecer as competências técnicas para atuação em seus programas e projetos.

A exemplo disso, o Programa de Gestão da Aprendizagem – Gestar estabelece as competências¹¹ do formador definidas no Gestar, programa em vigência no Estado de Tocantins. Elas estão pautadas em:

- coordenar todas as atividades de execução, avaliação e implementação que se fizerem necessárias;
- envolver os gestores e os coordenadores pedagógicos no processo de formação dos professores, capacitar e avaliar o desenvolvimento dos professores cursistas;
- orientar e motivar os professores para a leitura individual e coletiva dos cadernos de teoria e prática, antes dos encontros presenciais;
- promover os plantões pedagógicos que consistem em um atendimento individual e coletivo com o objetivo de sanar as dificuldades específicas dos professores. Esses plantões serão realizados por ocasião dos encontros presenciais, na escola e/ou a distância.

O trabalho dos formadores é orientado pelas diretrizes¹² elaboradas a partir da articulação entre o trabalho técnico e pedagógico desses formadores, com vistas à aplicabilidade da Proposta Curricular do Estado de Tocantins. Assim, o formador precisa:

- trabalhar o programa de maneira a suprir as reais necessidades da rede de ensino do Estado de Tocantins;
- valorizar a articulação entre a formação continuada em serviço e o projeto político pedagógico da escola;
- estimular a reflexão, desenvolver a autonomia e facilitar a dinâmica de autoformação do professor;

¹¹ Extraído do documento Construindo Caminhos para o sucesso escolar, artigo Compartilhando experiência, melhorando a aprendizagem, de autoria de Maria Auxiliadora Seabra Rezende.

¹² Idem, ibidem.

- considerar os saberes dos professores e os valores da comunidade;
- compreender a experimentação e a inovação da prática pedagógica como aspecto relevante à formação continuada do professor;
- respeitar o tempo necessário para a promoção de mudanças;
- trabalhar as especificidades das disciplinas numa perspectiva interdisciplinar;
- orientar os professores na elaboração de itens de avaliação que contemplem as propostas de contextualização e interdisciplinaridade.

Percebe-se que, ao aderir a um determinado programa de melhoria da qualidade de ensino, os formadores precisam desenvolver atividades e ações específicas daquele programa. Ao se comparar com os demais programas dessa natureza, nota-se uma divergência de atribuições, competências e perfis, o que acaba por gerar um desconforto profissional junto aos formadores e assessores, pela rigorosidade de alguns programas e falta de definição em outros. O problema é reconhecido pelos formadores e assessores de currículo, contudo, pouco avançam as discussões no campo estrutural dentro da SEDUC.

Programa de Formação Continuada do Estado

Pode-se dizer que estado do Tocantins não tem um programa de formação continuada de professores devidamente instituído, pois a cada ano o formato muda conforme as intenção e compreensão dos gestores da pasta da educação. Há sempre um novo “desenho” – estrutura – que não se firma nunca. Nesse contexto, os formadores e assessores de currículo ficam a cargo das definições de seus superiores para saberem como e onde vão atuar.

As atribuições dos assessores de currículo e formadores estão pautadas nas seguintes questões:

- elaborar as avaliações para os assessores de Currículo em consonância com as políticas públicas educacionais estadual e nacional;
- definir o conteúdo programático para as avaliações dos assessores de currículo e formadores;

- implantar, coordenar e assessorar o processo seletivo e processo de certificação dos assessores de currículo e formadores das Diretorias Regionais de Ensino, conforme necessidade;
- divulgar publicamente os resultados dos processos avaliativos, seletivo e de certificação dos assessores de currículo e formadores.

A partir do momento em que ingressa nessa função, o formador se vê na situação de ter que aproximar sua visão de professor à construção de uma nova perspectiva de atribuições à nova função.

Assim, o formador passa por um turbilhão de questionamentos. Na análise de Tardif (2002), Saviani (1996), Zabalza (2004), Contreras (2002), Monereo e Pozo (2003), há possibilidades de transformação profissional desses sujeitos que avançam conforme a construção de conhecimentos, saberes e autonomia.

c) Seleção

O processo seletivo ocorre no caso de vacância, pela emissão de parecer desfavorável na avaliação de Assessor de Currículo e Formadores das DREs devidamente comprovada ou pelo déficit existente na Equipe de Currículo. Ocorre pelos meios legítimos de seleção para a função por meio da publicação do Edital do processo seletivo para Assessores de Currículo e Formadores, com objetivos definidos, oferta de vagas, critérios de seleção (perfil e competências profissionais), calendário de realização, explicitação da média aprovativa de cada etapa e da etapa final do processo. A avaliação aos candidatos ocorre em três etapas: prova escrita, entrevista e prova prática. Após essa etapa, cada DRE é responsável pelo seu processo seletivo, acompanhado por um membro da Comissão Estadual de Avaliação de Formadores.

d) Avaliação

A avaliação do assessor de currículo e formadores atuantes nas Equipes de Currículo das DREs e SEDUC é feita ao final de cada período letivo, com vistas à análise do desempenho para a função e elaboração de estratégias de melhoria de atuação com medidas que promovam o fortalecimento de sua

formação pedagógica, teórico-metodológica, bem como sua certificação para sua atuação na função.

O processo avaliativo do assessor de currículo atuante na DRE consta de etapas distintas as quais são coordenadas pela Comissão Estadual de Avaliação de Formadores conforme explicitado a seguir:

- O assessor de currículo e formadores das Diretorias Regionais de Ensino é avaliado, individualmente, pelo Diretor de Ensino e Coordenador Regional de Ensino Fundamental e Médio de suas respectivas DREs. No caso do Gestar, consideraram-se também as avaliações dos cursistas.
- Assessores e formadores da SEDUC são avaliados pela Comissão Estadual de Avaliação de Formadores acrescida do coordenador de currículo e formação.
- A SEDUC envia às DREs orientações e material referente à avaliação, a qual é baseada no domínio das competências profissionais exigidas para o certame.
- O coordenador do ensino fundamental e médio das DREs operacionaliza esse momento para informar oficialmente aos assessores de currículo da DREs e formadores e receber o ciente destes.
- A coordenação do ensino fundamental e médio das DREs envia parecer consolidado do Assessor e Formador à Comissão Estadual de Avaliação de Formadores da SEDUC de acordo com cronograma de realização das avaliações.
- A Comissão Estadual de Avaliação de Formadores (CEAF) da SEDUC analisa os pareceres enviados pela DRE e expede o parecer final.
- No caso de parecer não favorável à permanência de Assessores de Currículo e Formadores e/ou déficits no quadro das DREs, há processo seletivo.
- A certificação dos assessores de currículo e formadores se dá em processo avaliativo, o qual é composto de avaliação formal.

Para o processo avaliativo, há uma Comissão Estadual de Avaliação de Formadores (CEAF) criada para atuar conforme necessidade em função da abertura do processo seletivo para formadores de professores no Tocantins.

A Comissão é composta por um membro de cada uma das Diretorias da SEDUC – Diretoria de Ensino Fundamental, Diretoria de Ensino Médio, Diretoria de Gestão e Diretoria da Educação na Diversidade – e um Assessor de Currículo volante por componente curricular que o candidato pretender concorrer à seleção.

3 METODOLOGIA

3.1 O MÉTODO DIALÉTICO ARTICULADO À PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS

Segundo as idéias marxistas, o indivíduo não pode ser pensado separadamente das condições materiais em que vive, pois estão justapostas às condições de relação social cuja raiz condiciona toda a sociedade.

Com base nesse princípio, é que se pode entender a cultura, a educação e a política, por ter suas relações imbricadas na produção social do homem, cujas determinações são indissociáveis da sua própria vida, uma vez que formam a estrutura econômica. Conforme afirma Saviani (1996 p. 98), “toda prática educativa contém inevitavelmente uma prática política”.

Consequentemente, ao se exercer tal prática é que a dialética acontece. Segundo a teoria *gransciniana*, a dialética nasce das relações uma vez que a realidade social se firma nos significados que o homem constrói a sua história, a qual está em constante transformação e conflitos, gerando a possibilidade de compreensão da realidade estática. Nessa perspectiva Saviani (1996), considera que o educador brasileiro passa da consciência do senso-comum para a consciência filosófica na compreensão de sua prática educativa e é, nesse momento, que o método materialismo dialético entra como instrumento dessa prática.

Quando se passa da ideia empírica educacional e, por meio da reflexão teórica com o movimento do pensamento e abstrações, chega-se à consciência

filosófica cuja realidade é concreta, pensada e compreendida, é que se pode perceber o método de Marx – materialismo dialético - sendo realizado no contexto social.

Como o trabalho é a força motriz da sociedade, quando se pensa na história da humanidade, não se pode deixar de considerar esse fato, pois a história sozinha não se realiza. Portanto, ela precisa do homem para ser construída, produzida e modificada coletivamente, pois o homem é o centro da história, é ele quem faz a história para produzir os meios materiais que vão suprir a vida humana.

Esse processo de produção é resultado das contradições das relações sociais que passam por transformações de suas características ao longo de seu desenvolvimento, conforme aponta Dalarosa apud Bonfim (2007, p. 124). E isso só pode ser identificado por meio do estudo da história.

É por meio dessa compreensão que podemos perceber que a dialética nos ajuda constatar as relações sociais de produção existentes, ela não pode ser vista como um problema isolado. De acordo com Bonfim (2007, p. 123), “na perspectiva dialética, a história é entendida como um movimento dinâmico da ação do homem em sua realidade”.

A compreensão do materialismo nas suas duas vertentes é fundamental para o entendimento das relações sociais. Assim, o materialismo histórico ocorre devido a seus condicionantes históricos e o materialismo dialético, por ser um pressuposto lógico de análise a contradição. Conseqüentemente, para cada tese, há uma negação – que é a antítese. Desse movimento de negação, nasce a síntese e, por sua vez, uma nova tese.

No campo da educação, a visão da totalidade deve ser considerada ao analisarem-se os opostos. Levam-se em conta os dois lados de cada questão, para poder conseguir fazer associações de raciocínio, o que levará à reflexão para a apropriação do mundo.

Na perspectiva do trabalho docente, a reflexão sobre o método de trabalho pedagógico é fator imprescindível. A formação contínua é a força motriz que alavanca o processo de aquisição de novos conhecimentos ou visa, ainda, a fortalecê-los ou a transformá-los para seu crescimento cultural. A consciência de que o trabalho docente é um construto contínuo é essencial

para a formação dos professores, dos educandos e da sociedade como um todo.

Novelli e Pires (1996, p. 84) apontam que

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível.

Nesse sentido, o método dialético é essencial para que se possa entender teoricamente a educação e seu processo, suas contradições e seus conflitos, pois a lógica formal não consegue explicar as contradições existentes e limita o movimento necessário a tal compreensão das coisas, não se efetivando, assim, a *práxis*.

A pesquisa proposta foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, com base no do método do *materialismo dialético*, cuja premissa é de que a matéria constitui a essência do mundo e que se transforma de acordo com as leis do movimento. A matéria é anterior à consciência da realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis. A adoção desse método, nesta pesquisa, advém da necessidade de uma compreensão mais ampla da realidade no campo do estudo, tendo em vista transformá-la a partir de processos contextuais, dinâmicos e complexos, orientando-se pelas categorias e pelas leis da dialética.

Na interpretação de Netto (2006), há três categorias nucleares do materialismo dialético: totalidade, negatividade e mediação. Elas se ancoram nas categorias concebidas por Marx. “É precisamente sobre a concepção do homem como ser prático e social que repousa a ideia capital do trabalho como forma modelar de práxis” (NETTO, 2006, p. 54). No entendimento do autor, o substrato filosófico desse método não pode ser entendido, sem o aporte dos grandes pensadores da modernidade como Gramsci, Marcuse, Lefebvre, Vásquez, entre outros.

A fundamentação teórico-metodológica potencializa o processo da investigação, sendo as categorias, encontradas no decorrer da pesquisa, ricas em conteúdo e ponto de partida para os estudos.

As *leis da dialética* formuladas por Marx, com base no desenvolvimento histórico e no pensamento humano, portanto, produto de determinada fase histórica, explicam o processo que caracteriza o movimento e a transformação na ciência, no pensamento e na sociedade. São três as leis da dialética:

- lei da passagem da quantidade à qualidade
- lei da contradição e
- lei da negação da negação

A lei da passagem da *quantidade para a qualidade* denota a transformação do objeto a partir de sua composição inicial. Conhecer as propriedades do objeto não significa conhecer o objeto, já que elas estão relacionadas aos elementos estruturantes que definem a sua qualidade. É preciso conhecer as funções e as finalidades desse objeto, assim como seu grau de intensidade e medida.

A lei da *contradição* evidencia a existência de forças opostas em interação contínua, genuína do movimento de transformação dos fenômenos. A unidade dos contrários se interpenetra pela sua identidade que a diferencia pelo desenvolvimento e pela transformação do objeto em outra qualidade.

Existem dois tipos de contradições que podem estar no escopo do objeto ou fora dele: contradições antagônicas ou não-antagônicas. Na esfera da realidade, estão presentes as *contradições internas* que remetem aos aspectos contrários de um mesmo fenômeno e as *contradições externas* entre os fenômenos diferentes. Existem as contradições básicas e as secundárias. Elas são derivadas das situações primeiras, que são os aspectos essenciais do fenômeno.

A lei da *negação da negação* resulta da luta dos contrários e ocorrem em dois tipos de processos:

- o *dialético*, que estuda a evolução de todas as classes do movimento, desenvolvimento, regressão e o movimento circular em que se dá a passagem do fenômeno de um nível inferior para o superior e vice-versa, em que o novo não elimina o velho;
- o *metafísico* que não crê na evolução, pressupõe que não há relação entre o velho e o novo, no entendimento que este nega aquele.

Guiando-se pelos pressupostos na concepção do materialismo histórico e dialético, a realização da pesquisa desenvolveu-se em consonância com procedimentos propostos por Trivinõs (2006), pautados nas seguintes etapas:

- *contemplação viva* do fenômeno: a partir da reunião de materiais fundamentais na análise de documentos, identifica o objeto em sua qualidade geral e articula informações recolhidas com as observações realizadas, as quais subsidiarão o levantamento das hipóteses para o estudo;
- *análise do fenômeno*: mediante a qual se estabelecem relações sócio-históricas com o objeto do estudo, elabora juízos, raciocínios e conceitos e apreciando-o em seu tempo e espaço, ou seja, penetra em sua dimensão abstrata. Elaboram-se e aplicam-se diferentes tipos de instrumentos para a reunião de informações, determinando os traços qualitativos do fenômeno;
- *realidade concreta do fenômeno*: busca estabelecer seus aspectos essenciais, seu fundamento, sua realidade e suas possibilidades, seu conteúdo e sua forma, suas singularidades e generalidades, suas necessidades ou contingências. A descrição precisará do objeto na identificação da realidade concreta do fenômeno, por meio da análise, da classificação e da síntese como movimento da investigação.

A relação entre sujeito e objeto se estabelece no decorrer da pesquisa. Netto (2006, p. 60) afirma que “não há relação de exterioridade na pesquisa social, na pesquisa sócio-histórico, na pesquisa do cultural, há uma relação de autoimplicação, que não é uma relação de identidade, mas uma relação de unidade”. Em suma, afirma que “a referência teórico-metodológica só pode servir para abrir o objeto à investigação do pesquisador. Nesse sentido, é preciso lembrar que os fenômenos são sempre mais ricos que as leis teóricas que se possam estabelecer sobre eles” (idem, *ibidem*).

3.2 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para compreender a figura do formador em seu contexto histórico, bem como sua relação com os saberes e com os programas de formação continuada de professores no Estado do Tocantins, foram utilizados dois instrumentos para a coleta de informações. Esses instrumentos permitiram, por suas finalidades, uma aproximação maior com o objeto em estudo, de maneira a identificar possíveis respostas para o problema da pesquisa.

Flick (2004, p. 70) lembra que

[...] o papel do pesquisador é de especial importância. Os pesquisadores e as suas competências comunicativas constituem o principal 'instrumento' de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas.

A pesquisa teve como ponto de partida o conhecimento teórico obtido na revisão da literatura, aliado aos achados empíricos das descrições de situações, eventos, das pessoas, das interações e dos comportamentos refletidos mediante a utilização dos instrumentos propostos. Os dados empíricos servirão de base à descrição preliminar do objeto e posterior análise, com vistas conhecimento mais aprofundado do fenômeno. É importante atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois todos são de extrema importância ao *corpus* da pesquisa.

Nesse sentido, optou-se pela utilização dos seguintes procedimentos/instrumentos: análise documental e questionário, abordados a seguir.

3.2.1 Análise documental

A análise documental representa a possibilidade de reunir grande quantidade de informações numa fonte estável e rica (TRIVIÑOS, 2006). Constitui-se de grande poder em fundamentar as afirmações e declarações da pesquisada, em informações contextualizadas e em diferentes contextos sobre o aspecto histórico (GUBA; LINCOLN apud LÜDKE; ANDRÉ, 1996).

A opção de utilizar a análise documental justifica-se por uma das bases apresentadas por Holsti apud Lüdke e André (1996, p. 39):

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos [...], quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação [...], inclui-se todas as formas de produção dos sujeitos em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

A análise documental foi realizada com base em documentos da Secretaria de da Educação do Tocantins, das Diretorias Regionais de Ensino e das Unidades Escolares, materializados em instrução normativa, projetos e orientações oficiais, voltados à formação continuada de professores e formadores/assessores de currículo. Analisou-se também *o quadro de cursos* ofertados a profissionais, por amostragem com a intenção de comparar o acesso a cursos, programas e outras atividades que visem ao seu crescimento profissional.

Mitsuko Antunes apud Pimentel (2004, p. 108) expõe o significado da análise documental

[...] trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças do quebra-cabeça.

Nesse sentido, todo o trabalho analítico/descritivo seguiu critérios para a busca das fontes, a organização do material de forma sistematizada. A organização desses critérios por assunto, bem como um quadro teórico dos autores que possibilitaram identificar termos-chave. Posteriormente, iniciou-se o tratamento dos dados para se chegar às unidades de análises e por fim às categorias.

3.2.2 Questionários – formador e professores

O questionário foi aplicado aos formadores e aos assessores de currículo por ocasião de sua vinda à Palmas para formação continuada, com

intuito de coletar informações mais gerais acerca da postura e da atuação deles na função. Também foi aplicado um questionário aos professores, com intuito de coletar informações dos docentes a respeito da sua opinião em relação aos formadores/assessores de currículo e triangulá-las para encontrar os resultados da pesquisa.

As questões formuladas aos formadores/assessores de currículo estão relacionadas basicamente à visão que eles têm sobre formação continuada de professores, a sua trajetória enquanto professor e enquanto formador, aos saberes, às práticas e aos programas de melhoria da qualidade de ensino implantados.

Em relação aos professores, as questões solicitam a opinião sobre a visão da formação continuada de professores sobre o formador e sua atuação, acompanhamento, desafios, dificuldades e expectativas em relação ao formador.

O instrumento apresentou uma estrutura e sequência lógica com as categorias prévias do projeto e seus itens de análise, dispostos em questões ora objetivas ora subjetivas, indo do mais geral para o mais específico.

A pertinência em colocar as questões de forma objetiva e subjetiva com vistas a uma melhor análise prévia do que pensam os pesquisados é identificar o que realmente seja foco das discussões, das reivindicações e das insatisfações dos formadores/ assessores de currículo em busca da melhor de sua atuação junto aos professores.

A aplicação se deu por amostragem, abrangendo 20% da totalidade dos formadores/assessores de currículo. O instrumento apresenta uma estrutura e uma sequência lógica de questões relacionadas com as categorias prévias da pesquisa e seus itens de análise, dispostas em questões abertas e fechadas

Os questionários foram aplicados a 20 formadores e assessores no período de 18 de abril a 18 de maio. A aplicação ocorreu em reunião de trabalho na SEDUC da Secretaria da Educação, outra parte, em encontro de formadores do Programa Gestar ocorrido em Palmas e ainda por envio em malote para os formadores/assessores de currículo das DREs. A escolha dos sujeitos pesquisados foi aleatória. Houve dificuldades de receber alguns instrumentos devido às atividades volumosas em que o público-alvo estava

envolvido, segundo os próprios formadores. A partir dessa justificativa, foram recebidos 14 questionários.

O questionário aplicado aos formadores teve como foco de investigação as questões que suscitaram:

- abordagens pessoais e profissionais no que se refere a sexo, gênero, tempo de serviço na docência e atuação na função de formador/assessor;
- concepção de formação continuada antes e após atuarem como formadores;
- o que consideram essência da função de formação;
- quais são saberes construídos;
- quais demandas existem na função;
- o que falta para uma melhor atuação tanto pedagógica como estruturalmente.

O instrumento foi considerado de fácil preenchimento em relação às questões fechadas. As questões abertas exigiram reflexões e elaboração por parte dos destinatários, gerando maior esforço do pesquisado ao ser respondido, bem como maior esforço para análise.

Segundo Sommer e Sommer apud Güther (2003, p. 2), as questões fechadas “mostram frequentemente mais respeito à opinião das pessoas, deixando-as classificar suas respostas em positiva, negativa ou neutra, em vez do pesquisador fazer isso por ele”.

O questionário permitiu a identificação de possíveis dificuldades, avanços e percalços existentes entre o formador e a formação continuada de professores, seus saberes e os programas. As questões tiveram como base os objetivos da pesquisa, conforme questionários contidos no apêndice A e B.

A elaboração do questionário apoiou-se nas orientações advindas das aulas de laboratório de pesquisa nas quais se estudou, entre outros autores, Güther (2003, p. 2) define esse instrumento como “um conjunto sob determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”.

Na elaboração das questões, buscou-se primar pela clareza, pela objetividade e pelo tempo disponível para a aplicação do questionário e,

finalmente, pela linguagem adequada, cuidando para que não houvesse interpretações dúbias.

O estabelecimento de confiança e o convencimento da importância na participação e nas repostas por parte dos pesquisados foi a estratégia inicial adotada, pelo fato de esta pesquisadora já ter assumido a função de formadora na Diretoria Regional de Ensino de Araguaína. Não se eximiu a possibilidade de rejeição pelo mesmo fato. Por outro lado, por estar há muito tempo atuando na formação continuada de professores tornou a adesão mais tranquila e espontânea.

Diante do exposto, infere-se que o questionário é um importante instrumento de coleta de informações na pesquisa, que requer conhecimento baseado na fundamentação teórica, tanto para sua elaboração quanto para a sua aplicação, as quais seguem critérios pré-estabelecidos para garantir a eficácia de investigação.

3.3. O CAMPO DA PESQUISA E OS INTERLOCUTORES

A Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Tocantins tem em seu quadro de modulação interna a Coordenadoria de Currículo do Ensino Fundamental e Coordenadoria de Currículo do Ensino Médio, junto às quais atuam os formadores/assessores de currículo. Tais coordenadorias têm por objetivo organizar o trabalho pedagógico desses profissionais junto aos programas de melhoria da qualidade de ensino implantados, bem como efetivar o acompanhamento às 13 Diretorias Regionais de Ensino, para verificar o desenvolvimento e a aplicabilidade e realizar avaliação desses programas.

O contexto pesquisado envolveu duas funções: formadores do Programa Gestar e assessores de currículo, que atuam nas áreas específicas por componente curricular, na SEDUC e nas DREs, no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, bem como o acompanhamento aos professores desse nível de ensino, que participam dos programas de formação continuada.

A pesquisa delimitou-se ao período 2000-2008, observou-se o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores no

Estado de Tocantins, ao qual se vinculam os programas anteriormente referidos.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento dos resultados é visto como uma fonte mais segura de consulta com retomadas tantas quantas se fizerem necessárias à completude da pesquisa, bem como entender os entrelaçamentos de informações que poderão dialogar, ora com os pesquisados, ora com o pesquisador.

Nesse sentido, a análise dos dados se deu somente ao final da pesquisa, momento em que é mais sistemática, mas permeou vários estágios desta. Por meio dos procedimentos analíticos, puderam-se elaborar as sínteses das situações estudadas. Nesse momento, tomaram-se as decisões elegendo o que mais atendeu ao objetivo da pesquisa, bem como se descartaram as informações secundárias.

Lüdke e André (1996, 49) alertam que

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente, sobretudo, no assunto pesquisado [...] é preciso dar uma “salto” [...] esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configura uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros.

A partir dessa fase, passou-se à construção de um conjunto de categorias descritivas e apoiados no referencial teórico, classificaram-se os dados para se encontrarem as categorias iniciais. Foram realizadas leituras e releituras dos dados obtidos inicialmente. Para tanto, foi necessária uma divisão sistemática do material, bem como a criatividade de sistematização deles. Essa é premissa básica para o pesquisador. Depois de ocorrido isso, os dados foram classificados e articulados às informações extraídas das entrelinhas do material.

4 A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS E A ANÁLISE DOS DADOS

Procurou-se desenvolver as categorias entendendo-se que elas são um dos momentos mais importantes da pesquisa qualitativa. Categoria significa, segundo Legendre (1993, p. 64), “agrupamento de informações similares em função de características comuns”. Procuramos estabelecer as categorias para que o trabalho fosse sistematizado de forma clara e coerente e pudesse dar a sustentação à análise de dados.

Da análise dos dados dos documentos e dos questionários, encontraram-se três categorias subdivididas em subcategorias, como mostra o quadro 1.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4.1 O nascedouro da função de formador no Tocantins	4.1.1 Instruções Normativas
4.2 Saberes e práticas dos formadores	4.2.1 Formação continuada de professores e a função de formador 4.2.2. O formador e os programas de formação continuada de professores 4.2.3. O formador e a formação continuada de professores na escola 4.2.4. O trabalho dos formadores com os professores nos grupos de estudo 4.2.5. O formador e o currículo

Com base nas categorias e nas subcategorias, discutiremos a seguir os resultados das análises dos documentos e dos questionários.

4.1 O NASCEDOURO DA FUNÇÃO DE FORMADOR NO TOCANTINS

Para início do trabalho da pesquisa, foram solicitados à Diretoria de Ensino Fundamental e Médio os documentos referentes à criação da função de formador no Tocantins. Foram disponibilizadas três instruções normativas que deram embasamento para a descrição e análise que se segue.

4.1.1. Instruções Normativas

Conforme exposto anteriormente, buscaram-se dados e informações em documentos que envolviam de alguma maneira a formação continuada de professores, que identificassem o formador e suas atribuições, bem como a carga horária e a jornada de trabalho deles.

Foi analisada a Instrução Normativa n. 12, de 28 de dezembro de 2000, a qual instituiu o programa de desenvolvimento profissional continuado Parâmetros em Ação e estabelecia as competências e a carga horária da formação continuada no Estado.

Em primeira análise, pôde-se observar que essa Instrução Normativa citada apresentava orientações de como e quando o formador atuaria na função. Apresentava ainda, as recomendações pedagógicas para a realização dos estudos com os professores e instituiu as atribuições e carga horária dos coordenadores gerais e de grupo conforme denominação funcional da época informada.

O 2º artigo dessa Instrução Normativa, conforme exposto a seguir, traz os pontos específicos que se querem evidenciar:

Art. 2º. Os encontros com os [...] Coordenadores de grupo serão mensais, com uma carga horária de 16 horas para o estudo dos módulos, assessorados pelos orientadores da Fundação Universidade do Tocantins – Unitins nos pólos de Palmas e Araguaína.

Parágrafo único: No retorno à Delegacia Regional de Ensino, os Coordenadores de Grupo terão uma semana para planejar [...] ações executadas junto aos grupos de estudo.

A carga horária de trabalho dos então coordenadores de grupo estava embutida na hora-atividade dos professores. Tinham 40 horas de efetivo trabalho docente e destinavam oito horas de suas atividades – identificadas

como horas-atividade – aos estudos e ao planejamento para a formação dos professores da disciplina na qual eram coordenadores dos estudos.

Esse tempo, sob o ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, era insuficiente, pois tal trabalho se dividia entre fazer hora-atividade de suas próprias aulas – planejamento – e hora-atividade destinada à organização dos estudos de formação continuada, gerando, dessa forma, acúmulo de serviço.

Elucidando a afirmativa anterior, observa-se, no Art. 10 da mesma instrução normativa, o seguinte:

Art. 10. A carga horária do Coordenador de Grupo lotado na unidade de ensino será destinada de acordo com o número de grupos a serem atendidos e complementada na própria Unidade de Ensino, sendo definida da seguinte forma:

Carga horária total de 1 grupo – 39 horas mensais sendo:

- 32 horas aulas mensais, divididas em 16 horas destinadas ao encontro mensal com a assessoria da Unitins e 16 horas destinadas aos estudos com o grupo de professores
- 7 horas aulas atividades, destinadas ao planejamento das ações a serem executadas com o grupo de estudo.

Importante considerar que, em algumas áreas, por carência de formação inicial do próprio Estado, não havia quem assumisse a função de coordenador de grupo. Mais agravante ainda era o coordenador geral da DRE não ter formação adequada para atuar nesse campo, ficava a cargo da afinidade pedagógica desse técnico com a área de conhecimento a ser coordenada. Assim, alguns coordenadores e formadores não tinham formação nem habilitação adequadas para essa atuação, a exemplo da disciplina de arte e ensino religioso da qual se requeria do formador maior dedicação aos estudos para que pudesse desenvolver suas atividades junto aos professores.

Em 2005, com a implantação de novos programas de formação continuada – Circuito Campeão, Gestar e CESGRANRIO, para séries iniciais e séries finais do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente – outra instrução normativa foi criada, revogando a primeira, para os estudos e sua carga horária, devido à necessidade de mudança na estrutura dos estudos pelas experiências vivenciadas anteriormente

Na Instrução Normativa n. 16, de 25 de maio de 2005, percebe-se um avanço do ponto de vista pedagógico e estrutural, deu-se um fôlego aos coordenadores de grupo, agora identificados funcionalmente como *assessores de currículo*.

A questão 3.6 do questionário indaga como os formadores e assessores de currículo se ingressaram nessa função dentro das DREs ou da SEDUC. Como indicadores para a análise, temos os seguintes dados:

- 71,42% citaram que foram convidados para assumir a função nas DREs pelo destaque do trabalho desenvolvido em sala de aula como professor;
- 21,42% indicaram que ingressaram na função porque na cidade onde moravam não havia profissional com a habilitação exigida para a função;
- 0,71% apontaram que passaram por processo seletivo para ingressar na função.

Com isso, pode-se perceber que uma maioria considerável dos formadores e assessores teve sua entrada na função, primeiramente, pela demanda existente em função da criação da função dentro das DREs ou da SEDUC, posteriormente passavam por formação contínua para atuar na função em serviço. Assim o requisito para ingresso na função foi primeiramente a observação e a indicação de professores que se destacavam em sua prática pedagógica, no desenvolvimento de suas atividades cotidianas em sala de aula, pensando-se que, com esse atributo, tais professores pudessem atuar nos estudos dos programas de melhoria da qualidade de ensino.

A formação pedagógica requerida para desenvolvimento da função não era suficiente para que os formadores e assessores de currículo pudessem atender de imediato às expectativas atribuídas a essa nova função, gerando, com isso, alguns conflitos, tanto por parte dos formadores e assessores de currículo, quanto pelos professores que ansiavam por ajuda pedagógica eficaz e rápida diante dos problemas surgidos em sala de aula.

Os assessores de currículo e formadores passaram a ter sua função garantida nos quadro de modulação da SEDUC e das DREs de todo o Estado, sendo um por disciplina – embora em alguns casos tenha, até o momento, a carência de formadores com graduação exigida para a atuação, ficando, assim,

sem a assessoria nessa área, como é o caso de arte, química, física, ensino religioso, filosofia e sociologia, salvo algumas DREs que os têm.

Nas DREs, só existe assessor de currículo do ensino médio nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, diferentemente da SEDUC que o tem em todas as disciplinas.

O caso se agrava no que se refere a esses profissionais na Regional de Ensino em comparação com os da Secretaria da educação. Na SEDUC, há uma divisão entre assessores do ensino fundamental e médio, com uma equipe conduzida por um coordenador de currículo em cada modalidade. Já nas DREs, esses assessores atuam nas duas modalidades e são orientados pelo coordenador regional pedagógico da cada uma delas. Eis uma brecha para os problemas vivenciados desde 2005, no que tange às orientações e aos encaminhamentos pedagógicos distintos para modalidades de ensino diferentes, mas como o mesmo profissional para desenvolvê-la.

Entender a função de assessor de currículo no âmbito das regionais é concebê-lo como um profissional completo que atuará, mesmo sem formação pedagógica suficiente, no universo das situações-problema surgidas, tanto de ordem administrativa quanto pedagógica. A atuação requer frequentes tomadas de decisões diante dos grupos de formação e do trabalho burocrático de sua função no interior das DREs. Muitas discussões, reivindicações, avaliações e lutas em favor de uma melhor formação foram empreendidas pelos assessores no decorrer de sua atuação, uma vez que se deparavam com situações que muitas vezes fugiam de sua governabilidade e outras que fugiam de seu conhecimento pedagógico.

Muitos dos formadores e assessores de currículo, dentro de suas possibilidades, conseguiam se organizar internamente para a autoformação, como é o caso dos estudos individuais pautados em temas que pudessem ajudá-los a entender sua atuação e, com isso, dar melhor suporte aos professores, mesmo que de forma incerta do ponto de vista teórico.

Os estudos, nesse sentido, para muitos se tornaram uma “luz” para o trabalho no processo de formação continuada de professores do Estado de Tocantins.

Na análise da questão 3.8, a qual averigua a respeito do que venha a ser a função de formador/assessor de currículo, encontraram-se os seguintes percentuais para cada bloco de respostas:

- 50% expressaram que é responsabilizar-se pela formação continuada dos professores;
- 37,71% entenderam que a função é uma assessoria pedagógica aos professores;
- 14,28% apontaram que é exercer a coordenação dos grupos de estudos.

Pôde-se conferir que os formadores assumem para si a responsabilidade de formar continuamente os professores, seja na modalidade de assessoria, da coordenação ou da formação propriamente dita, por meio das ações, das atividades, dos projetos e dos programas ofertados pela Secretaria da Educação e Cultura. Essa é a essência da função junto aos professores.

No Projeto de Formação Continuada de professores e técnicos da Secretaria da Educação, há uma gama de modalidades de ofertas de estudos: capacitação, aperfeiçoamento e formação continuada. Nesse bojo, os formadores e assessores de currículo estão diretamente envolvidos, atuando como mediadores do processo de estudos ofertados.

Grande responsabilidade se formou e muitos desistiram no meio do processo até pelo fato de como ingressaram na função. A maioria dos formadores e assessores de currículo declarou que se tornou professor por afinidade com a função (78,57%). 21,42% declararam que foi por falta de opção de outra graduação na cidade em que moram ou moravam. E 0,01% não expôs o motivo de como se tornou professor. O tempo de atuação na docência varia entre 6 a 15 anos de atuação (57,14%).

A rotatividade foi considerável e prejudicial ao fortalecimento de atuação desse grupo de profissionais, sobretudo, porque grande parte de seu tempo na DRE se transformava em organizar a parte administrativa da função. O resultado disso era traduzido pelos assessores como insatisfação diante da atuação pedagógica para a qual foram destinados.

No campo da produção do conhecimento, os assessores de currículo se colocavam mais como executores dos módulos e/ou das apostilas trazidas

pelos programas vigentes, do que na dedicação de aprofundamento pedagógico pautado na articulação entre teoria e prática. Essa lógica de formação ocorreu até 2006.

Contudo observa-se grande esforço e trabalhos muito relevantes do ponto de vista da organização dos encontros, observando-se no Programa Gestar grande satisfação por parte dos professores.

A grande reclamação dos formadores e assessores de currículo era tão somente a falta de investimento em sua própria formação, a qual lhes fora insuficiente na formação inicial e lhes causou e causam ainda prejuízos no campo da formação e da intervenção pedagógica na efetivação da função.

As questões abertas contidas nos questionários indicaram uma importante descoberta diante das afirmações dos formadores e assessores de currículo. A questão de n. 3.5, que pedia explicitação sobre o posicionamento sobre a formação continuada de professores antes de depois de se tornar formador, incitou questões de contradição, denúncias e reivindicações acerca desse posicionamento.

Em resposta ao questionamento sobre os pontos negativos dos estudos de formação continuada de professores, os formadores/assessores de currículo assinalaram que, no início do programas de formação, tinham o seguinte posicionamento:

- os estudos de formação continuada de professores eram fora da realidade, inadequados e maçantes;
- os estudos tinham foco somente na teoria;
- não tinham aplicabilidade em sala de aula;
- visão nula de formação continuada de professores.

Como ponto positivo, notou-se uma considerável importância atribuída à formação continuada de professores. 78,8% dos formadores e assessores de currículo expressaram que:

- a formação continuada de professores é muito importante;
- é algo necessário à práxis pedagógica;
- é apoio teórico e oportunidade imprescindível aos professores;
- é um momento de reflexão, atualização e apoio profissional;

- oportunidade de ampliação do conhecimento para formação pedagógica contínua;
- essencial ao desenvolvimento profissional do professor e do formador;
- momento privilegiado de discussões;
- possibilita maior consciência dos estudos;
- mudança de visão pedagógica tradicional para holística;
- melhoria contínua da operacionalização geral dos estudos.

Tais posicionamentos expressam, apesar das insatisfações oriundas da falta de planejamento ou da aceitabilidade em relação aos estudos propostos, esse tipo de formação como imprescindível ao desenvolvimento profissional docente. Mesmo não reconhecendo que a formação continuada de professores seja adequada às expectativas, eles reconhecem que, do ponto de vista da melhoria do trabalho docente, a formação é uma ferramenta mobilizadora do processo de aperfeiçoamento profissional.

Na SEDUC, em 2007, foi criada a Assessoria Técnico-Pedagógica com intuito de dar suporte às equipes de currículo no que concerne a sua formação. Várias ações foram planejadas, como cursos, estudos individuais e coletivos, seminários, congressos e eventos dessa natureza, para melhoria da formação desses profissionais. Tais ações fizeram parte do Planejamento Estratégico da Secretaria e continuaram com a mesma sistemática até 2008.

Resultados positivos ocorreram, mas ainda não era o que os formadores e assessores de currículo idealizavam na conquista de seus espaços profissionais com a desenvoltura que necessitavam.

De acordo com o quadro 2, pode-se perceber o volume de cursos ofertados até 2008.

Quadro 2 – Quadro demonstrativo¹³ de curso de formação continuada ofertados pela SEDUC - TO

Modalidade	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Capacitação	5.956	6.315	2.422	6.194	6.749	6.746
Formação inicial	440	2.975	3.548	4.322	4.952	4.668

¹³ Fonte: Quadro Demonstrativo de Capacitação e Formação de Professores Gestores e Técnicos – SEDUC – Memo 038/CFIC/2009.

Formação <i>strictu sensu</i>				4	6	31
Formação <i>latu sensu</i>			1.209			292
TOTAL GERAL	6396	9290	7179	10520	11707	11737

No quadro 1, pode-se perceber um grande volume de público atendido desde 2003, quando se iniciou o processo de formação continuada de professores e técnicos. Nesse bojo, os formadores e assessores de currículo se encaixam na identificação de técnico.

O quadro 3 permitiu uma análise mais específica do investimento profissional nos coordenadores de grupo (nomenclatura da época, 2000 a 2004), observando quais cursos os formadores/assessores de currículo desde 2003, lotados na SEDUC e nas Diretorias Regionais de Ensino, participaram.

Quadro 3 – Quadro demonstrativo¹⁴ de cursos ofertados aos formadores e assessores de currículo

ANO DE REALIZAÇÃO	MODALIDADE	NOME DO CURSO	PARTICIPANTES
2003/2004	Capacitação	PCNEM	Coordenadores de grupo
2003/2007	Capacitação	EJA 3º segmento	Coordenadores de Grupo/Assessores
2007/2008	Formação	L. Inglesa Conselho Britânico e Projeto Will Be Good	Assessores da área
2005/2008	Formação: aperfeiçoamento e especialização	Avaliação Escolar Gestar I e II	Assessores/formadores de Língua Portuguesa e Matemática
2005/2008	Formação	Ciências da Natureza	Assessores da área
2006/2008	Formação	Ensino Religioso	Assessor da área
2003/2008	Capacitação	Progestão – Gestão Escolar	Assessores de todas as áreas
2004/2008	Capacitação	PCN Meio Ambiente	Assessores de todas as áreas
2007/2008	Formação	Projeto Saberes da Terra Projeto Escravo nem Pensar	Assessores de Geografia Assessores de História
2003/2008	Capacitação e aperfeiçoamento	Fóruns, Congressos, Seminários	Todos os formadores/assessores de acordo com a temática dos eventos.

A diversidade de cursos planejados pela Secretaria da Educação e Cultura permite uma análise de que a instituição investe nos formadores e assessores de currículo. Em algumas versões, os estudos de formação

¹⁴ Idem, ibdem.

continuada de professores eram almejados por todos como grande solução para os problemas iminentes da sala de aula. Em outras, os estudos caíram num reducionismo, gerando descrédito, ou pela repetição, ou pelo falta de repercussão nos resultados esperados tanto pela Secretaria quanto pelos professores. Pode-se observar que muitas das ações de formação e atividades até então experimentadas tinham seus aspectos positivos e negativos.

Ao serem questionados sobre a participação nos cursos ofertados pela Secretaria da Educação e Cultura, item 3.12, voltados para o aperfeiçoamento da prática na função de formador/assessor de currículo, as respostas registraram uma gama de cursos. Entre os mais citados, que abrangem a parte pedagógica necessária à atuação docente foram: planejamento, avaliação, metodologias de ensino, diversidade (gênero, saúde e drogas) e teorias da educação. Em relação à parte específica do conhecimento de cada componente curricular, foram mencionados os programas desenvolvidos para a melhoria da qualidade de ensino: PCN em Ação, Gestar I e II.

O item 3.13, que é complemento do item anterior, indaga qual dos cursos ofertados teve maior significância para a formação pedagógica do formador e assessor de currículo. Entre os pesquisados, 57,3% atribuíram aos estudos dos módulos do Programa Gestar I e II o curso que mais fortalece a prática pedagógica dos formadores; em seguida, os demais cursos totalizaram 42,47% sendo destes 28% dos Parâmetros em Ação, específicos por componente curricular foi citado com curso que embasou o formador para sua atuação; o Progestão – curso em gestão escolar registrou 9% dos pesquisados, o qual possibilitou uma gama de construção de conhecimento de gestão de processos e pessoas; os seminários e as especializações ofertadas pela Secretaria de Educação do Estado de Tocantins totalizaram 5,7%.

Em relação à informação sobre a atribuição de conceito para cada curso ofertado no qual houve participação dos formadores e assessores de currículo, notou-se um expressivo reconhecimento de que o Gestar I e II foi o curso que mais bem avaliado pelos formadores e assessores, com 64,28% no conceito excelente, mesmo aqueles que não participaram do curso.

O Gestar somente é realizado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, as outras disciplinas do currículo adotaram a metodologia

do programa para trabalhar com os professores das demais disciplinas. Em segundo lugar, apresentaram os PCN em Ação. Em terceiro, mencionaram o curso da CESGRANRIO, que trabalhou a avaliação formativa, também centrado em Língua Portuguesa e Matemática

A partir desses resultados, implantaram-se programas novos e, com isso, houve ruptura com os programas que não estavam funcionando satisfatoriamente, embora se desconsiderassem muitas vezes o tempo, o espaço e a forma de implementação necessários a todo processo natural de transformação. O período foi de avanços e retrocessos. Por outro lado, a vivência desse processo levou a grandes discussões e reflexões diante de tudo o que já havia experimentado como estrutura de funcionamento dos estudos de formação continuada de professores no Estado.

Em 2009, com uma nova estrutura de formação continuada de professores, agora incluindo toda a educação básica, surgiu a necessidade de elaborar o perfil e as atribuições aos formadores e assessores de currículo que esclarecessem sua função. Essas mudanças se deram por meio de discussões entre os seus pares nos setores juntamente com os diretores dos setores envolvidos. Criou-se então a Instrução Normativa n. 8, de 13 de julho de 2009, que revogou a anterior.

Esse documento compreende parte das reivindicações dos assessores, sobretudo, a concentração da atuação no aspecto pedagógico, a necessidade de as escolas realizarem suas próprias formações de professores pautadas no subsídio dado pelos formadores e, por fim, a carga horária de formação continuada de professores.

Conforme explicitado na Instrução Normativa, o perfil do coordenador de grupo era bem generalizado, o que em certa medida acabava tendo um reducionismo na seleção desse profissional nos grupos de trabalho. É verdade que, ao longo do tempo, isso foi suscitando em novas demandas de trabalho e novas posturas desses profissionais, o que foi sendo instituído em documentos de forma mais direta no perfil dos formadores/assessores diante dos programas implantados a cada época no Estado.

Nesse sentido, o perfil e as atribuições desse profissional hoje são bem mais específicos, de acordo com os programas e as demandas de trabalho. No

Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, instituído em 2009, define-se que o formador é o profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento adequados ao desempenho profissional.

Na área das produções dos assessores contidas no sítio da SEDUC, para surpresa, todos os artigos anteriormente colocados foram deletados devido ao novo formato desse sítio. Esse incidente infelizmente prejudicou a pesquisa no que se refere à observação da produção, da qualidade e da efetividade do trabalho dos assessores enquanto desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Em investigação com alguns assessores, percebeu-se que os trabalhos publicados serviram na época de subsídios para a formação na escola. Hoje a nova estrutura de formação continuada de professores é composta do ambiente virtual de aprendizagem como ferramenta facilitadora e fomentadora dos temas eleitos coletivamente pelos professores em suas respectivas escola. Assim, a Secretaria pretende dar sustentação à formação *in loco*. Importante considerar que os formadores, no âmbito das escolas, são os coordenadores pedagógicos que também participam da formação continuada conduzida pela SEDUC. Há previsão de cursos de formação desse público durante o ano, pelo menos duas vezes.

A função de assessor de currículo e formador do Programa Gestar requer um conjunto de competências que abranjam as dimensões técnica, política, ética e estética, que permitam uma estreita relação entre si. Entende-se por competência o conjunto de habilidades que abrigam em seu interior uma diversas dimensões, de caráter positivo, fundadas em um bem comum na efetivação dessa função.

4.2 SABERES E PRÁTICAS DOS FORMADORES

Saviani (1996) trata a temática “saberes” como categoria que deve integrar o processo da formação docente. Assegura a necessidade de conhecer a natureza da educação e, conseqüentemente, a natureza do trabalho docente. Nesse sentido, os docentes precisam dominar saberes implicados na ação:

- *saber atitudinal*: que é o domínio dos comportamentos e das vivências adequadas ao trabalho educativo, por meio de posturas, valores, personalidade, construindo, assim, a identidade profissional;
- *saber crítico-contextual*: que é a compreensão das questões sócio-históricas, a integração à vida social para desempenhar papéis de forma ativa, identificando suas características básicas e transformações futuras;
- *saber específico*: que integra os currículos escolares, corresponde às disciplinas vindas das ciências humanas e da natureza, de forma a complementar o processo de formação;
- *saber pedagógico*: que é o conhecimento das ciências da educação e suas teorias, é a base para construção da identidade do professor como um profissional diferenciado dos demais profissionais;
- *saber crítico-curricular*: que é o conhecimento relativo a formas de organização e realização do trabalho, bem como sua inter-relação, que incluem não só procedimentos técnico-metodológico-burocráticos, mas a dinâmica dialógica entre agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos, tempos e espaços pedagógicos com vistas ao alcance intencional dos objetivos propostos.

A questão n. 3.11 investigou quais saberes os formadores/assessores de currículo conseguiram construir no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, no fazer pedagógico nos grupos de estudos. Os dados obtidos na pesquisa denotam que o ato de observar, ouvir, refletir, estudar individual e coletivamente as teorias e a metodologia da educação representam uma construção bastante enfatizada pelos formadores e

assessores de currículo, um constante exercício em que, à medida que é praticado, se fortalece e melhora a prática pedagógica.

O reconhecimento de que a construção de uma relação interpessoal é verdadeiramente a base da confiança no grupo de estudos, tanto com seus pares, quanto junto aos professores, faz com que os formadores e assessores de currículo percebam e construam gradualmente essa atitude e, assim, internalizem a sua importância, bem como internalizem e mobilizem a importância dos estudos.

Dos professores investigados, pôde-se inferir que a inter-relação está pautada nos seguintes percentuais: 43% disseram que é insatisfatória ou não há relação, e 57% disseram ser satisfatória e muito satisfatória.

O ato de mediar representa para os profissionais pesquisados o mais forte instrumento pedagógico que pode ser construído no desenvolvimento da função. Consideram a mediação como fator imprescindível, mobilizador e fortalecedor da prática pedagógica. Tal saber é construído a partir do conhecimento teórico aliado à prática refletida num processo constante de fazer e refazer pedagógico.

Os formadores e assessores de currículo têm a seu favor os momentos de estudos individuais e coletivos para fundamentarem e ampliarem seus conhecimentos acerca do que venha a ser mediação pedagógica e para que articulem essa ação à liderança, uma vez que liderar necessita de vários fatores que envolvem esse processo. Esses fatores requerem adoção de princípios básicos como autonomia, seja ela decretada ou construída, tomada de decisões diante de situações diversas, capacidade de resolução de problemas junto a seus pares. Desenvolvem, assim, continuamente um processo em diferentes contextos os quais ajudam no desenvolvimento profissional tanto dos formadores e assessores de currículo quanto dos professores. Tal construção é o resultado do equilíbrio de forças entre diferentes mobilizadores para que elas avancem do ponto de vista da melhoria do trabalho docente de forma geral. Nesse sentido, os conflitos gerados a partir dos interesses e das intenções dos seus atores são possibilidades de transformação da prática em construção.

Para Charlot (2005), a apropriação do saber está ligada ao desejo, que é a inspiração primeira e determinante de sua manutenção. Mediante o interesse é que se elegem os saberes que se deseja aprender e que lhe conferem sentido. O saber, nesse contexto, passa a ser objeto desejado. É necessário compreender como a relação com o saber e o aprender se constrói a partir da interação do sujeito com o mundo, com os outros e com ele mesmo, nas perspectivas epistemológica, cognitiva e didática.

Tardif (2002, p. 208) acredita que,

[...] na medida em que se trata realmente de competências profissionais, elas estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de recriá-la, de revisá-la, de objetivá-la, empenhando em fundamentá-las sobre razões de agir.

No centro da questão sobre os saberes construídos pelos formadores, coloca-se a competência profissional como geradora de importantes discussões a partir das reflexões dos contextos educativos, seja para valorizá-la ou contradizê-la diante dos mais diversos resultados. Na acepção mais simples da palavra, há “múltiplas designações para o termo: capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade” (RIOS, 2006, p. 67). Seguramente, os significados têm sofrido modificações em virtude das características dos contextos em que são utilizados (idem, ibidem). Há, por conseguinte, um problema de interpretação: quanto maior a *extensão* do termo menor a compreensão e vice-versa. Talvez por isso “as competências” caiam no modismo e no descrédito dos professores.

Perrenoud (2002, p. 7) define competência como

[...] uma orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações complexas [...] para que haja competência é preciso que se coloque em ação um repertório de recursos.

Entendida como a-temporal e móvel, a competência nunca está pronta se interpretada do ponto de vista da mobilização de atributos na resolução de situações problemas.

A competência de formar continuamente professores é tão-somente o desafio que emerge de uma série de circunstâncias advindas de um processo

histórico. Como são heranças de processos históricos, são, também, passíveis de rupturas na tentativa de buscar melhores caminhos para atingir o principal objetivo: formar e formar-se continuamente, por si só “não necessita de justificativa” (GAILART, 2007, p. 233).

Ainda segundo Perrenoud (2002, p. 133), “as competências não são pedras preciosas que ficam guardadas em uma caixa, onde permaneceriam intactas, à espera do dia em que tivermos necessidade delas”. Nesse sentido, como são construídas as competências do formador? Qual é a competência que o formador deve e pode mobilizar no foco do seu trabalho?

No item 3.10 do questionário aplicado, os percentuais expostos, a seguir, representam o que os formadores/assessores de currículo atribuíram ao foco do seu trabalho, entendendo-o como competências técnica do seu fazer na DRE:

- 14,28% disseram ser o acompanhamento dos professores nas escolas, as quais são distribuídas proporcionalmente pelo número de formadores e assessores;
- 28,57% admitiram que o foco do trabalho está na parte técnico-administrativa;
- 57,14% consideraram operacionalização para os estudos.

O foco do trabalho concentra-se em sua grande maioria na operacionalização dos estudos e compreende: formação coletiva por meio dos estudos de formação do formador acerca dos módulos ou dos materiais específicos dos programas de melhoria da qualidade de ensino, da preparação de oficinas com materiais pedagógicos que fomentam os conteúdos a serem trabalhados, montagem da pauta de trabalho coletivamente, atentando para as especificidades dos grupos e do formador como elemento fortalecedor do trabalho do próprio formador e em atenção ao grupo de professores. Entende-se que cada grupo tem sua identidade, necessidade e desafios, que os formadores primordialmente precisam administrar com grande tranquilidade e desenvoltura para dar o suporte adequado aos professores.

Sabendo-se que a competência profissional perpassa a ação do sujeito que age, tratando-se de uma capacidade aprendida para realização de certas tarefas, de certas funções ou de certos papéis, há uma série de conceitos que

dão um norte ao formador. Alguns autores a consideram um *conhecimento estratégico*, por permitir uma tomada de consciência fruto do ajuste entre pensar, dizer e fazer para atingir finalidades em determinados contextos (MONEREO, 2003).

A competência profissional é *o lugar* do desenvolvimento do compromisso ético e social, é por meio dele que é empreendida a prática alimentada pela experiência surgida dos dilemas e conflitos (CONTRERAS, 2002).

Percebe-se, portanto, que há uma aproximação entre os conceitos no sentido de optar por escolhas e contemplar situações únicas, ou seja, sempre são novas do ponto de vista da intervenção. Trata-se de uma constante gestão do conhecimento profissional aprendido no 'calor' da ação.

Dessa forma, eleger competências que poderiam dar ao formador uma direção mais acertada na execução de sua tarefa é uma tentativa de sistematizar esse fazer profissional. Gailart (2007) aborda que as competências no campo psicopedagógico são interdependentes e selecionam conhecimentos básicos sobre:

- desenvolvimento humano, bem como seus contextos;
- processos de aprendizagem na escola e na sociedade;
- organização das escolas e dos sistemas culturais, educacionais e relacionais das instituições;
- estratégias de intervenção (ouvir, negociar, dinamizar e propor);
- estratégias de organização pessoal (dirigir, planejar, avaliar e modificar quando necessário o próprio trabalho);
- valores, normas e atitudes numa perspectiva ética, rigorosa e profunda;
- descrição dos modelos de indagação e intervenção para compor o pensamento estratégico em sua epistemologia.

Como se pode perceber, são competências distintas e interdependentes ao mesmo tempo e podem tornar-se similares a um perito em assessoramento, pois o formador pode atuar numa ou em parte dela, contudo o ideal é exatamente sua articulação. Elas possibilitam duas vertentes: uma básica conceitual, ancorada em valores e atitudes, e outra procedimental ancorada em

conceitos. O mais importante é o amparo que se pode ter entre *conhecimentos e usos* significativos e funcionais da competência profissional.

Segundo Gailart (2007), o ponto central para a compreensão das competências é justamente recuperar as ações de formação e, ao mesmo tempo, superá-las, analisando e reorganizando o conhecimento. Na ação, por vezes, os professores e os formadores sabem o que fazem, mas não necessariamente são conscientes de tudo o que fazem no calor da ação. Portanto, são ações imprevisíveis e não-intencionais, o que configura o *habitus* já que são as aquisições advindas das práticas pedagógicas ou profissionais, permitem enfrentar diferentes situações na atuação. Segundo Bourdieu apud Perrenoud (2002), o *habitus* é nosso sistema de esquemas de pensamento, percepção, avaliação e ação; é a gramática geradora de nossas práticas. A postura reflexiva que forma o *habitus* pode ser negativa ou positiva, mas de extrema importância para as operações de contextualização e raciocínio na orientação da ação.

Uma formação de qualidade, na concepção de Zabalza (2004, p. 42), deve contemplar dimensões que levem o sujeito a “desenvolver e melhorar como consequência da formação que lhes oferece a própria formação”, ou seja, uma formação formativa. Para tanto, é preciso contemplar novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas competências, atitudes e valores e enriquecimento da experiência.

Consultando autores como Charlot (2005), Tardif (2002), Contreras (2002), Zabalza (2004) e Fiorentini e Moraes (2003), pode-se conceber que ser formador pressupõe conhecimento e competências pedagógicas que estão na base da profissionalização, como também conhecimento experiencial em situações educacionais: conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, dimensão cultural social e política da educação, cultura geral e profissional e conhecimento da história e da historicidade docente, imbricados aqui os mais vastos temas (identidade, autonomia, *status*, *habitus*, saberes, dilemas e tecnologias). Conforme afirma Tardif (2002), os saberes docentes compõem-se de vários saberes provenientes de outras fontes: sociais, culturais e profissionais, com destaque para as relações que os docentes estabelecem com esses diferentes saberes.

Entender, pois, a natureza do trabalho docente, bem como sua construção é mister para o formador, além disso, precisa entender-se como sujeito envolvido com a melhoria da qualidade de ensino e, conseqüentemente, como agente de transformação humana e social.

Pode-se vislumbrar um ideal de competência profissional para os formadores que, ao se constituírem um grupo de profissionais cuja função vai além dos saberes curriculares, partem de uma construção de identidade em processo, que dá lugar à competência profissional idealizada pelos estudiosos, gerada, sobretudo, pela própria vivência articulada à compreensão de sua função social nos espaços onde atuam: escola, diretorias ou secretarias municipais ou estaduais.

4.2.1 A formação continuada de professores e a função de formador

Até 2003, na América Latina, dos 80 artigos e dos livros sobre formação docente, somente cinco têm como eixo a formação dos formadores, tornado-se raros os estudos que colocam o “ofício de formador”, embora alguns trabalhos incitem a preocupação com o tema na década de 1990.

Alguns países que têm maior solidez nos programas de formação inicial e continuada, como é o caso de Portugal, já instituíram conceito, tipo, requisitos, perfis, direitos e deveres, certificação, bolsas para pesquisas, entre outros interesses para seus formadores¹⁵.

São raros os trabalhos dedicados ao estudo da figura do formador, embora desempenhe um papel importante na condução dos estudos de formação continuada de professores. Parece-nos que a análise do trabalho do formador como sujeito requer, antes de tudo, a análise desse profissional enquanto professor. Os elementos constitutivos da profissão docente são imprescindíveis para a consolidação da identidade do formador.

A função de formador perpassa a função de professor no âmbito da sala de aula e um dos objetivos da função é “ajudar as *escolas* e aos *profissionais* a

¹⁵ Ver Decreto 66/94, de 18 de novembro de 1994, e Decreto Regulamentar n. 26/97, de 18 de junho (com alterações).

gerir o conhecimento [...] liderar os processos de mudança” com bom desempenho (GINÉ, 2007, p. 78) (grifo do autor).

A consideração desse autor a respeito do formador contempla, entre outras abordagens, a compreensão do currículo geral de prescrito currículo, articulando-o à formação pedagógica e à exigência de formação sócio-histórico-cultural, para cumprir com a exigência de assessoramento demandada para a função junto aos professores.

Para tanto, é necessária uma formação pedagógica básica contínua e permanente que inclua *a priori* relações intra e interpessoais, conhecimento da prática docente, capacidade técnica, análises, reflexões, tomada de decisões e ainda, intervenções, como atividades básicas para exercício da função.

Ao questionar sobre a formação pedagógica dos formadores e assessores de currículo, item 3.9, no âmbito de sua graduação inicial, foram apontados os seguintes dados: 87,71% consideraram pouco adequada; 0,71%, adequada; e 0,71%, muito adequada.

Os formadores que apontaram os dois últimos percentuais terminaram o curso de graduação no final dos anos 2000. Conclui-se, com isso, que os cursos anteriores tinham menor implicância no aspecto pedagógico traduzido por sua estrutura curricular mais engessada no aspecto teórico e metodológico tradicional, desvencilhando-se de abordagens de formação pedagógica e docente propriamente dita.

Desse modo, acredita-se que pode haver maior possibilidade de favorecer a real transformação da prática docente em sala de aula por meio da formação continuada. Ao formador deve ser promovida uma formação que assegure o desenvolvimento de competências básicas necessárias para que se assuma com tal.

Holly apud Imbernón (2001), ao estudar a figura do formador, cita que a atuação desse profissional deve estar pautada em atividades básicas que, se bem trabalhadas, possibilitarão um melhor resultado pedagógico. São elas:

- a **clarificação** dos objetivos de trabalho;
- a **capacidade** de formar grupos de pesquisa;
- a instituição de uma **cultura** de estudos;
- a promoção à **colaboração coletiva** dos participantes;

- a atuação com **críticidade**;
- a atuação em **contextos** reais.

Diante disso, algumas observações surgem para fomentar a discussão acerca das referidas atividades apresentadas pelo autor. Ao articular a sugestão do autor com a atuação do formador, surgem questões a partir do problema que suscitou esta pesquisa: em que medida o formador tem tido condições de desenvolver tais atividades em sua atuação? Tem claros os objetivos da instituição ao assumir a função? Consegue desenvolver pesquisas com o grupo? Em que periodicidade propõe estudos, leituras e discussões com o professor e deste com seus pares? Há colaboração entre professores e formador e vice-versa? A críticidade é percebida como uma das ferramentas mobilizadoras dos estudos? Os encontros são pensados e planejados a partir da realidade local e pessoal?

Os professores pesquisados, ao se pronunciarem sobre a importância da equipe de formadores/assessores de currículo no trabalho pedagógico com os professores, 40% responderam que os formadores/assessores de currículo são responsáveis pela qualidade da formação e seus resultados. Quanto ao acompanhamento pedagógico na escola, 18,75% dos professores apontaram que atendem ao esperado e 18,75% não têm experiência em sala de aula. Cerca de 12% dos professores disseram que os formadores/assessores de currículo não atendem ao esperado, e 12% citaram que os assessores precisam de melhor formação.

Ao serem questionados sobre o acompanhamento pedagógico do formador em sala de aula, conforme dispõe o item 6 do questionário aplicado, os professores se pronunciaram da seguinte forma: 57% disseram ser muito satisfatório e satisfatório e 43% disseram ser satisfatório ou não há acompanhamento.

Ao formador cabe identificar, por meio de diagnósticos, situações específicas de motivação, mobilização e de relação com os professores para auxiliá-los e, dessa forma, eleger, juntamente, com eles ações estratégicas aplicáveis em sala de aula, de modo que haja apropriação do conhecimento construído em seus contextos.

Sabe-se que uma das grandes discussões é também *o lugar* que ocupa o coordenador pedagógico na escola, que, em muitos casos, age como formador, mas que geralmente as suas atividades pedagógicas realizadas se distorcem e ocorrem mais no campo administrativo.

A afirmação é reiterada pelos professores quando questionados sobre qual seria o papel do formador na escola. Os professores responderam que sua atuação está mais voltada para dois aspectos: coordenador de grupos de estudos (75%) e assessoria pedagógica aos referidos professores (25%).

Ao perguntar em que grau a atuação do formador nesses grupos de estudos, item 4, tem contribuído para a prática docente, a maioria dos professores assinalou que é pouco adequada, totalizando 37,5% das respostas, muito adequada e adequada somaram 25% cada uma, e, por fim, 12% afirmaram que é inadequada a contribuição pedagógica aos professores.

O foco desta investigação foi exatamente poder observar se o trabalho exercido pelo formador não está se dando nesse mesmo sentido: cumprir mais com as burocracias administrativas do que propriamente dar o assessoramento pedagógico aos professores, gerando a sensação no formador de que pouca coisa está sendo feita, ou seja, as atividades administrativas sobrepostas às pedagógicas.

Sob outro ângulo, questiona-se a atuação desse mesmo formador como especialista da disciplina em que é habilitado, como, por exemplo, perito em planejamento de ensino, o *tecnólogo do ensino* (TARDIF; LESSARD, 2005), que atua em meios estratégicos e busca a eficácia do ensino no alcance dos objetivos. Em relação aos especialistas, a Lei de Diretrizes e Base da Educação em vigência dispõe que

[...] são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (LDB 9394/96, Art. 67. § 2^a).

O documento define que os especialistas podem exercer atividades educativas de coordenação e assessoramento. Contudo, no contexto da

formação contínua do Estado de Tocantins, esse especialista ancora-se basicamente na área de especialização. Portanto há formadores especializados em avaliação, planejamento, metodologias de ensino diferenciados de acordo com o componente curricular de graduação e assim por diante, como se uma só abordagem pudesse atender a um efetivo assessoramento pedagógico.

As análises dos questionários inferem que a idade média dos pesquisados é de 40,1 anos, com concentração entre 35 e 36 anos. A grande maioria é do sexo feminino (78,57%). No campo da formação inicial, há um quadro variado dos pesquisados: Letras (50%), Ciências Biológicas (0,71%), Geografia (0,71%), Biologia (0,71%), Matemática (2,3%) e Pedagogia (0,71%).

Em relação à especialização na modalidade *latu sensu* já realizadas, a figura 1 sinaliza que varia tanto na abrangência de área quanto na quantidade de cursos feitos pelos formadores e assessores de currículo. Há uma pequena parte deles que fez mais de uma especialização.

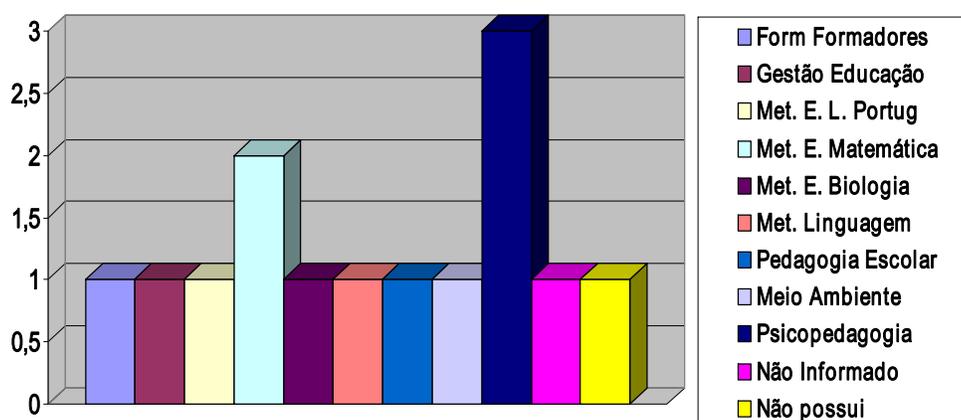


Figura 1 – Especializações *latu sensu* realizadas pelos formadores/assessores de currículo

Apenas um assessor tem mestrado em meio ambiente. Os demais alegam não terem oportunidade de realizar o curso no Estado, ou ainda que os critérios exigidos estejam longe de sua realidade.

Reafirma-se que o formador não é um perito infalível. Mas, de acordo com Tardif (2002), é difícil acreditar que o saber possa ter peritos em

educação, pelos diferentes apoios ontológicos entre perito e aprendiz, o perito e o leigo, pelo fato da educação envolver compromissos normativos contínuos. Nessa direção, tanto professor quanto o formador não são peritos na concepção da palavra, porque têm de fazer escolhas e atender a normas prescritivas já que são “práticos experimentais” que se apoiam na racionalidade e julgamentos a que convém tornar públicos.

Outra discussão latente é também a nomenclatura de formador, cujo conceito mais se adéqua é

[...] o profissional que, na realização de uma acção de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento adequadas ao desempenho profissional. O formador pode ter outras designações decorrentes da metodologia e da organização da formação, nomeadamente, instrutor, monitor, animador e tutor da formação (DECRETO REGULAMENTAR n. 66/94, de 18 de novembro, Lisboa-Portugal).

O complicador é que, de fato, não há registros e estudos que buscam compreender se o nome formador condiz com o que ele faz.

4.2.2 O formador e os programas de formação continuada de professores

Os dados da pesquisa indicam que, para os formadores/assessores de currículo, o entendimento acerca da formação continuada de professores destina-se ao aperfeiçoamento profissional e à atualização da prática pedagógica (57,15%), a análise da prática, da mediação, da reflexão e da troca de experiência (42,85%). Portanto há um reconhecimento da importância e da necessidade de receber a formação articulando qualidade.

Do total dos respondentes, 38% dos professores expuseram que entendem a formação continuada como processo de qualificação profissional, 25% entendem que é a troca de experiência por meio dos estudos, 18% citaram que são os estudos voltados para a área de atuação profissional e 12% afirmaram que é a formação ao longo da vida profissional.

A atuação dos formadores nos programas implantados, seja de âmbito nacional ou estadual, é determinante na qualidade de seu trabalho junto aos

professores. O suporte requerido pelos professores representa um significativo apoio na tentativa de resolver problemas pedagógicos, ampliando-se ainda por entender como o professor se relaciona com o conhecimento construído e os aplica em sala de aula.

Percebem-se resultados positivos tanto para o formador no desenvolvimento de sua função na DRE quanto nas implicações de seu trabalho em sala de aula como sinaliza o depoimento a seguir, coletado pela autora deste trabalho, em 2006:

O Estado de Tocantins avançou muito em relação à Formação Continuada, porém ainda não é devidamente valorizada por muitos professores. Como formadora atuante no Programa CESGRANRIO, cujo trabalho tem centralidade na avaliação formativa, pude estudar mais especificamente os conteúdos de língua portuguesa articulados à avaliação dentro dessa disciplina. Isso me fez ver a avaliação de outra forma, apesar de que o foco é muito de treinamento, na resolução de exercícios. A metodologia do Programa Gestar II é mais bem aceita pelos professores, uma vez que os conteúdos aplicados são praticados por meio de oficinas e o material construído coletivamente (Formadora em Língua Portuguesa – 2006)

Nas demais disciplinas do currículo, os formadores declaram um amadurecimento metodológico e de conhecimento construído junto à concepção de formação pedagógica, o que fez e faz diferença ajudando a construir a própria identidade de formador:

Depois que me tornei formadora, percebi a relevância que esses temas têm na formação do professor e como direciona o fazer pedagógico. Além disso, passei a valorizar e respeitar sobremaneira o papel deste profissional, pois pude sentir na pele o quanto é difícil e desafiador estar à frente de um público tão carente desses conhecimentos e ao mesmo tempo tão resistente a elas (Assessora de Currículo de Língua Inglesa – 2008).

Nos últimos anos, enquanto assessora de currículo, não tenho dúvida quanto à importância da formação continuada para a maioria dos professores, principalmente para os professores do ensino fundamental, pois as temáticas, as oficinas propostas estão diretamente relacionadas à sala de aula, ao fazer pedagógico do professor. Enquanto formadora, não medimos esforços para oportunizar as trocas de experiências discussões e oferecer condições de crescimento e melhoria da prática pedagógica aos professores (Assessora de Currículo de Geografia – 2008).

Subjaz aqui a *lógica de formação* prescrita à formação docente, aos programas, às secretaria e ao formador. O fato dos formadores atuarem sem ter consciência e clareza dos objetivos dos programas resulta, possivelmente, no não alcance de melhores resultados no ensino e na aprendizagem, tanto pelos programas de formação continuada de professores, quanto em sua própria atuação.

O item 3.15 do questionário abordou a opinião do formador e assessor de currículo em relação ao suporte pedagógico aos professores com os quais trabalham nos estudos de formação continuada. Dos pesquisados, 58% citaram que ajudam muito aos professores, e 21,42% disseram que contribuem pouco para o suporte na formação pedagógica dos professores. Nota-se, com isso, que os formadores e os assessores confiam e veem resultados em seu trabalho.

Os programas são, em muitos casos, motivo de insatisfação, justificados por não atenderem à necessidade dos professores, ou seja, serem impostos pelas instâncias superiores.

Dessa forma, os estudos que têm maior ênfase na teoria ainda são frequentemente criticados e descartados por muitos. A articulação teórico-prática e a transposição didática não são vistas como possibilidade de crescimento profissional, aplicando-se, assim, a lógica de reprodução prática dos conhecimentos. Os temas em vanguarda são vistos por muitos como *modismo educacional*. Provavelmente, justificam isso por não entenderem o conceito político-epistemológico que requer para efetivação do conhecimento.

Os formadores nesses grupos de professores se veem acuados no sentido de não saber conduzir adequadamente os conflitos nos grupos, oriundos da discordância, tanto deles mesmos quanto dos professores, no que concerne à metodologia dos programas desenvolvidos.

As principais reivindicações abordadas, nesse sentido, pelos formadores/assessores foram analisadas no item 3.16. Eles expuseram os fatores de ordem pedagógica e administrativa, expostos a seguir, que poderiam contribuir para melhor atuação:

- um centro de formação pedagógica contínua, com infraestrutura de estudos mais adequada, com biblioteca e garantia de estudos em serviço com foco no trabalho pedagógico;
- curso de formação de formadores mais frequentes e com suporte para produção acadêmica para suporte das escolas, mestrado e melhores consultores para ministrar cursos;
- seleção dos formadores e investimento contínuo, maior exigência no perfil do formador;
- planejamento institucional efetivo e respaldo nas ações planejadas, monitoramento e avaliação contínua;
- maior conhecimento sobre formação continuada, programas e projetos das lideranças das coordenações;
- equipe de currículo completa na SEDUC e nas DREs;
- instrumentalização tecnológica para todos os assessores e os formadores;
- único Programa de Formação Continuada no Estado;
- melhor remuneração para os formadores.

Percebe-se que os apontamentos dos formadores/assessores de currículo denotam uma preocupação constante com sua atuação junto aos professores: antes, durante e após os estudos de formação continuada. A relação teoria/prática, reflexão, discussão e socializações que favoreçam o aprimoramento profissional e, sobretudo, a gestão segura dos estudos foi afirmativa unânime por parte dos formadores/assessores enquanto situação formativa positiva.

Assim, as reivindicações no que concerne à parte pedagógica representam de forma tangencial as “lutas” por melhores condições de trabalho diante das demandas surgidas no desenvolvimento. Tal preocupação se dá justamente na implementação do trabalho proposto pelos programas e pelos projetos para que seja garantida uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem.

Notadamente, o fato de se requerer melhores consultores e lideranças nas coordenações internas dos programas implementados na SEDUC, a seleção e o perfil dos formadores por meio de critérios mais estruturados para

a demanda de trabalho expressos nas instruções normativas e, sobretudo, com processo avaliativo constante são fatores imprescindíveis para o fortalecimento contínuo da função de formador/assessor de currículo.

Por outro lado, observa-se que as ações administrativas necessitam de melhorias, ajustes, adequações para a sua coerente realização e resultados positivos. O fato de não se ter um espaço específico para formação continuada dos professores é um dos pontos mais enfatizados pelos profissionais pesquisados.

Há o reconhecimento de que a equipe de formadores e assessores desfalcada nas DREs e SEDUC prejudica o suporte aos professores, pois muitos professores ficam sem recebê-lo. A questão tecnológica é também requerida como possibilidade de melhoria do trabalho dos formadores e assessores devido à preparação para estudos, pesquisa e consolidação de relatórios e dados informativos coletados pelos pesquisados.

Um dos pontos de maior discussão e demonstrados pelos formadores e assessores é a implantação e implementação de mais de um programa de melhoria da qualidade, sendo um para cada modalidade de ensino. Tal fato torna complexa tanto para professores e alunos a transição de uma modalidade de ensino para outra. Tem-se hoje no Estado Tocantins os programas anteriormente citados: Circuito Campeão nas séries iniciais, Gestar II nas séries finais do ensino fundamental e CESGRANRIO para o ensino médio. Se os professores são removidos de uma modalidade para outra, dificulta a continuidade de estudos, causando retrocesso nos estudos ora empreendidos.

Muitos consideram não ter uma remuneração condizente com o trabalho realizado, ou seja, os formadores e assessores alegam que o trabalho desenvolvido necessita de maior incentivo financeiro por acreditarem que haja um trabalho diferenciado dos professores.

É certo que a formação continuada de professores necessita, antes de mais nada, de formadores que tenham condições teóricas e práticas de exercer a formação pedagógica cuja implicância se traduz no suporte dado aos docentes. Sem ela, os estudos que têm por objetivo fortalecer a prática dos professores não se realizam de forma consistente. É preciso superar a questão do processo mecânico que a formação continuada de professores pode se

transformar, pois as políticas públicas têm de ser pensadas a partir das demandas existentes e não dos modismos. A qualificação dos formadores é um dos pontos que merece atenção nesse contexto.

Os formadores passam, então, a ouvir os professores sem contribuir no entendimento acerca do que está ocorrendo e, tampouco, fazer com que estes consigam transformar conceitos, procedimentos e atitudes educativas em conceitos mais sólidos e conscientes e reconstruir o papel que os processos de formação continuada exercem na vida dos docentes.

Os professores, por sua vez, se sentem desmotivados e esperam que mais e mais problemas pedagógicos sejam resolvidos e que as teorias sejam contextualizadas nos estudos e em sala de aula, ou seja, esperam que o formador diga *como* se faz a transposição didática e não *por quê* e *para quê*.

É possível que o embate se dê devido à “grande descoberta” no início dos estudos dos PCN em Ação, quando tudo era novidade para os professores.

Um fator preocupante, com relação ao formador e ao programa em que atua, é sua mobilidade de um programa para outro, ou ainda sua saída do programa, bem como a falta de adequação das competências técnicas às competências pedagógicas em suas atribuições junto aos referidos programas. Muitos formadores estão preocupados com esses fatos e reivindicam espaço, em serviço, para se formarem continuamente.

O cerne da discussão sobre a qualidade do trabalho do formador, diante dos programas em que atuam, surge à medida que ele se questiona enquanto transformador de postura docente, em um momento em que o formato de formação continuada de professores vigente passa por um descrédito no sentido de já não mais produzir expectativas no que diz respeito às inovações, às teorias estudadas, às oficinas realizadas e às discussões, que sofrem certo reducionismo por se configurarem repetitivas na visão de alguns formadores e professores. Atualmente, o Estado de Tocantins passou por transição governamental e todos os programas estão sendo analisados pelos novos gestores. Há indícios de redução considerável de recursos, o que, provavelmente, implicará a diminuição de ações de formação continuada no Estado.

A questão de número 2 do questionário aplicado aos professores permitiu um balanço do que foram os estudos de formação continuada de professores, tanto no âmbito dos estudos já concluídos como dos que estão em vigência. Dos estudos de PCN, CESGRANRIO, formação continuada das áreas específicas e Gestar II, este último é o mais bem avaliado pelos professores, num total de 55% de respostas entre ótimo e excelente. Os demais variam entre bom e regular.

A mesma opinião é registrada pelos formadores, o programa mais bem avaliado é o Gestar II, mesmo por formadores que não atuam no programa. Os formadores desse programa expressam uma significativa melhora em sua postura enquanto formador e na postura metodológica docente.

No investimento na formação do formador, há registros de 27 diferentes cursos, desde a implantação do primeiro programa dessa natureza, com diferentes modalidades, cargas horárias e intenções metodológicas.

Fora desse quadro, outros tantos cursos foram oferecidos mediante os programas implantados (PCN em Ação, Circuito Campeão¹⁶, CESGRANRIO¹⁷, GESTAR¹⁸) concomitante aos estudos para elaboração, revisão e reestruturação das propostas curriculares do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos e do ensino médio, conforme já exposto.

Diante de tal discussão, a relação dos formadores com os programas de formação continuada de professores requer uma série de reflexões de grande abrangência, entre elas a questão da autonomia. O formador nesse aspecto se assemelha mais ao *prático reflexivo* (SHÖN, 2002) pela atuação baseada na experiência, diferentemente do perito especialista, pelo fato de incorporar na sua prática a escolha dos meios e a resolução dos problemas, articulando as características e as contingências das situações de trabalho, de forma autônoma, servindo-se muito mais de sua intuição.

¹⁶ O Programa aplica a metodologia de gerenciamento dos Programas Se Liga, de alfabetização, e Acelera Brasil, de aceleração do aprendizado nas escolas, secretarias municipais e estaduais de ensino, garantindo o sucesso do aluno na trajetória escolar.

¹⁷ Instituição que realiza pesquisas acadêmicas, socioeconômicas e culturais, além de apoio às escolas de Ensino Fundamental e Médio em projetos e no aperfeiçoamento de seus respectivos programas.

¹⁸ Programa desenvolvido pelo Fundescola em duas modalidades: Gestar I – para professores de 1ª a 4ª série e Gestar II para os de 5ª a 8ª série. Seu principal objetivo é a melhoria do desempenho dos alunos nas áreas temáticas de língua portuguesa e matemática, por meio da formação continuada de professores.

4.2.3 O formador e a formação continuada de professores na escola

A formação continuada de professores na escola deve ser o foco central dos estudos com temas de ordem geral, com a especificidade explicitada coletivamente pelos professores e com formadores que tenham condições técnicas, ética, política e estética para realmente darem suporte à prática docente, ou seja, promoverem avanços no fazer pedagógico dos professores.

A pesquisa identificou, a partir dos questionários aplicados aos professores, a opinião deles sobre o seu compromisso nos estudos de formação continuada. Eles expuseram o que pensam dos formadores, do grupo de estudos e sobre si mesmo.

- Formadores: empatia, criatividade, conhecimento, compromisso, liderança, motivação, intervenção, experiência, trabalho, prática, carisma, autonomia, segurança.
- Grupo: boa vontade, compromisso, consciência, participação, aplicação, cooperação, trabalho em equipe.
- Professor participante: compromisso, responsabilidade, necessidade de estudo, crescimento profissional, articulação, direito de expressão

As políticas públicas de formação de professores instituídas, em grande parte, contribuíram para que o compromisso dos agentes educativos envolvidos no processo de formação continuada fosse consolidado gradativamente. Ao analisarem-se as políticas de formação de professores em confronto com as implicações na qualidade de ensino, nota-se que há críticas acirradas sobre a questão que, segundo Pinho (2008, p. 63), dizem respeito a um “continuismo da lógica de política e, em parte, da concepção de formação”, mesmo diante dos inúmeros estudos e dos debates sobre esse tema pelas instituições e pelas representações dos profissionais da educação.

A partir das reflexões surgidas no decorrer da formação continuada de professores, é possível identificá-la como *locus* de formação profissional docente. De acordo com Alves (1998, p. 46.), “a cada encontro com uma turma em sala de aula, o professor aprende e a cada aula pensada ou ministrada o professor está se formando”.

No Tocantins, a formação continuada de professores na escola funcionava, anteriormente, com uma estrutura de estudos de grupos precária, ministrada pelos coordenadores pedagógicos nas modalidades de ensino fundamental séries finais, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Os encontros aconteciam simultaneamente aos estudos dos Programas de Melhoria da Qualidade de Ensino citados anteriormente. Com datas estabelecidas no calendário, os estudos reuniam professores da mesma disciplina nas suas escolas para estudarem temas indicados pela Secretaria da Educação e Cultura.

O material e os temas para os estudos eram indicados e reproduzidos pela Secretaria da Educação e encaminhados para serem reproduzidos a todas as Diretorias Regionais. Esse formato perdurou até 2008. Ao receber o material, a Diretoria Regional encaminhava às escolas. O coordenador estudava, preparava o estudo para os professores e o realizava na própria escola.

Às vezes, como maneira de melhorar o seu trabalho, muitos coordenadores pedagógicos se reuniam, estudavam, montavam toda a estrutura do trabalho, reunindo os professores de mais de uma escola para estudo, dividiam entre si as atividades planejadas para a formação. Essa medida teve um melhor resultado e aceitabilidade dos professores

A formação continuada na escola acontecia apenas aos professores que não participavam de nenhum programa implantado pela Secretaria da Educação.

Na época, o coordenador pedagógico, aqui identificado como formador, por exercer uma atividade de formação pedagógica na escola, atuava com grande rejeição a esse trabalho. Embora essa seja uma de suas funções, a maioria dos coordenadores pedagógicos não aceitava que a formação dos professores fosse de sua responsabilidade.

Muitos conflitos surgiram nesse sentido, pois a formação proposta não atingia os resultados esperados. Não se tinha uma formação para os coordenadores pedagógicos antes dos estudos com os professores.

O coordenador pedagógico na escola tem em uma de suas atribuições principais o processo de formação em serviço dos professores, isso é facilmente verificado. Géglío (2003, p. 116) assinala que

A compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

A partir de 2005, com a criação da equipe do currículo nas Diretorias Regionais, os formadores tinham como uma de suas atribuições acompanhar os professores na escola ou em sala de aula a exemplo do Gestar II, em língua portuguesa e matemática devido à exigência do programa, por meio de períodos com os professores dentro da sala de aula e com o preenchimento de fichas específicas. Nas demais disciplinas, o acompanhamento era menos sistemático e não era feito em sala de aula, apenas na unidade escolar, durante a hora-atividade dos professores.

Em 2009, após discussões acerca dos rumos da formação continuada de professores, apresentou-se uma nova estrutura. Para tanto, o foco central do Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica se deu na formação continuada na escola. Os projetos internos tinham como fundamento orientações expressas no Projeto da Secretaria.

Ainda nesse mesmo ano, houve uma reestruturação do Projeto de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, o qual situou a formação continuada na escola como a raiz dessa modalidade de aprimoramento profissional.

O formato exposto é experimental no sentido de exercitar nas escolas uma questão que sempre foi reivindicada pelos professores: estudar as temáticas de acordo com a realidade da escola e com autonomia. Os projetos estão em andamento e sua estrutura contempla aspectos imprescindíveis para sua elaboração: identificação da escola, diagnóstico, justificativa, objetivos, listagem dos temas, carga horária, número de encontros, avaliação.

Para tanto, as unidades escolares submeteram seus projetos às Diretorias Regionais para análise, aprovação e validação. Constataram-se, por

meios de relatos, pontos positivos que os estudos, nesse formato, trouxeram aos professores, tornando mais efetivos o aspecto pedagógico e de aplicabilidade em sala de aula. Nesse sentido, há possibilidades de que os estudos de formação continuada sejam mais coerentes com o que os professores precisam para o desenvolvimento profissional contínuo. As Diretorias Regionais também elaboram seus projetos consolidando o que aprovaram nos projetos das escolas e enviam-nos à Secretaria da Educação para que os assessores e formadores possam produzir o material de suporte pedagógico e enviá-los às Diretorias Regionais.

Apesar de ser uma experiência vivenciada tanto na sua estrutura quando no campo pedagógico, a produção de material didático é uma experiência em andamento, tendo como foco oferecer subsídios para os professores nos estudos ocorridos nas suas respectivas unidades escolares de forma mais assertiva. Todos os temas são articulados à Proposta Curricular em vigência no Estado e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

4.2.4 O trabalho dos formadores com os professores nos grupos de estudos

Os formadores, ao desenvolverem o trabalho pedagógico com o grupo de professores, têm uma tarefa complexa do ponto de vista do desenvolvimento das atividades requeridas pelo programa ou pelas orientações de formação contínua estabelecidas no projeto de formação continuada para professores das áreas específicas do conhecimento.

No decorrer desse trabalho, os formadores veem que seu trabalho foca na formação dos professores de forma contínua. O formador deve dispor de conhecimento vasto sobre o que é a formação de professores, seja no âmbito inicial ou contínuo.

Busca-se em Charlot (2005, p. 89) uma compreensão da formação de professores. O autor diz que

[...] não é tão fácil formar professores [...] fiquei anos e anos pensando que formava professores. E não é porque não sabemos

formar que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor ou o que é exatamente o ofício do professor.

Veiga (2005) assevera que o conhecimento especializado, a formação superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e, por fim, um código de ética caracterizam a definição de uma profissão. Nesse sentido, a função de formador tem tais atributos para o seu desempenho? Pode vir a se tornar uma profissão como em alguns países da Europa?

Ao formador cabe identificar, por meio de diagnósticos, situações específicas de motivação, mobilização e de relação com os professores para auxiliar aos professores e, dessa forma, eleger com eles ações estratégicas aplicáveis em sala de aula, de modo que haja apropriação do conhecimento construído em seus contextos.

No processo de formação, Casas (2007, p. 294) questiona: “quais os conteúdos formativos complementares, independente de qual tenha sido sua formação inicial, estão reivindicando de sua posição na prática assessora profissional?”. O que é necessário para que esses saberes se ampliem efetivamente?

A respeito disso, Sánchez e Garcia (2007, p. 28) ampliam a afirmativa de Casas (2007), citando que “o problema é que não é fácil mudar aquilo que não se conhece ou que não se compreende bem”.

Há uma grande preocupação com a atuação desses formadores, justamente porque muitos acabam por reforçar a reposição dos conteúdos aos professores que não “aprenderam muito bem” na graduação, atuam como especialista daquela disciplina, ou ainda como coordenador de grupo nos estudos propostos e não verdadeiramente assessorando contínua e competentemente os professores com vistas ao seu crescimento profissional.

Ao prestar suporte pedagógico aos professores, os formadores efetivam seu trabalho. A repercussão desse suporte representa uma possível transformação do fazer pedagógico dos professores, ao aplicarem os conteúdos, desenvolverem as atividades e oficinas propostas nos estudos em suas salas de aula e, principalmente, compreenderem que a transposição da teoria e da prática acontece nesses momentos.

Para o grupo de professores pesquisados, as prioridades para a melhoria dos estudos de formação continuada têm a seguinte ordem:

- 1º lugar - maior articulação entre teoria e prática e melhor formação do formador
- 2º lugar – número de dias de estudos
- 3º lugar – acompanhamento aos professores
- 4º lugar – programas melhores
- 5º lugar – um só programa para todos os níveis e formação pela universidade
- 6º, 7º e 8º lugar – intervenção dos formadores
- 9º lugar – necessidade de troca dos formadores
- 10º lugar – proximidade dos formadores com os professores

Os professores, por sua vez, expressaram certa dificuldade de perceber como e onde acontece essa transposição: 50% dos professores responderam que é muito satisfatória e satisfatória, 43% responderam que é insatisfatório, e 7% citaram que não há acompanhamento pelo formador em sala de aula.

Daí a principal função do formador é fazer com que os professores realizem processos mentais de percepção desse fazer na prática.

4.2.5 O formador e o currículo

Discutir o currículo articulado à figura do formador é um tanto quanto desafiador se pensada a complexidade desse assunto. Os currículos são a expressões do equilíbrio de interesses e forças que geram sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que por meio deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Assim, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. O próprio conceito de currículo circunda diferentemente entre os formadores e implica diferentes formas de atuação na função.

Para Young apud Sacristán (2002, p. 19), “o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente”. Com isso, a

natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido.

Bernstein apud Sacristán (2002, p. 19) expressa a importância dessa nova ênfase:

As formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.

Um dos formadores prestou depoimento¹⁹ em pesquisa informal feita pela pesquisadora em 2006, citando o seguinte a respeito do currículo:

A meu ver o currículo estabelecido na proposta curricular não traduz uma linha só de pensamento, a exemplo disso a proposta curricular do ensino fundamental está pautada teoricamente em uma linha teórica e a do ensino médio em outra. Isso complica para nós professores, bem como os alunos.

Sabe-se que a política curricular coordena a ordem administrativa e jurídica e governa as decisões gerais de forma reguladora. No bojo da política curricular, esse instrumento deve ter seus fundamentos contextualizados, uma vez que é objeto social e histórico e, portanto, impossível de ser discutido sem visualização dos sistemas educativo. Por sua vez, a política condiciona a realidade prática da educação e marca os aspectos e as atuações de seus agentes e, por fim, modela o currículo dentro do sistema escolar. Esse é o papel social do currículo, conforme afirma Sacristán (2002).

A prescrição de conteúdos mínimos, contidos nos materiais, serve como meio para conhecer o que ocorre na realidade a partir da operação de mecanismos que incidem em outros níveis de desenvolvimentos do currículo, criando uma dinâmica de consequências que vai desde a novidade e a inovação curricular à ênfase dos poderes administrativos empreendidos. Contudo o que se perde é a análise dos problemas que novos modelos implicam. Assim, é natural que se continuem a reprodução pautada nos modelos anteriores (SACRISTÁN, 2002).

¹⁹ Depoimento da formadora “X” coletado em reunião de trabalho pela autora da dissertação em maio de 2008.

Os processos funcionais de alunos, professores, formadores e do próprio currículo levam à obrigatoriedade de intervenção administrativa, cumprindo, assim, a função social desse instrumento. Com forte influência sobre o mercado de trabalho, o currículo é quem determina a organização da vida social, exatamente por organizar o conhecimento, influenciando na cultura e na economia. Portanto, as administrações ordenadoras e as políticas curriculares são indissociáveis.

No contexto do Estado do Tocantins, o formador tem papel importante no que se refere à política curricular, sobretudo, com o advento da elaboração da Proposta Curricular para a Educação Básica.

Ao indagar os formadores/assessores de currículo sobre a eleição dos conteúdos mínimos, a qual ocorre desde 2008, foram expressas duas posições^{20,21}:

Nós aqui estamos nesse trabalho que não é tão simples quanto parece, requer muita atenção e conhecimento teórico do que é preciso contemplar para que não se caia no reducionismo nem no modismo.

Penso que temos mesmo que definir, porque cada escola está indo para um lado, dessa forma se o aluno transfere de uma escola para a outra ele fica perdido, porque há muita diversidade de tratamento dos conteúdos pelos professores devido à proposta curricular não estabelecer quais são os conteúdos mínimos. O professor usa de sua autonomia, intuição e profissionalismo – se ele tiver - para eleger quais conteúdos ministrar naquela série, naquele ano.

Partindo-se das políticas públicas pensadas para o desenvolvimento do currículo escolar, percebe-se que há efeitos consideráveis da mudança administrativa no currículo, como:

- renovação pedagógica com um componente político iniludível;
- dependência do instrumento direcionador (técnico-pedagógico) e do pensamento sobre currículo, considerando o modelo de intervenção como um dado da “realidade”.

²⁰ Depoimento da formadora “W” coletado em reunião de trabalho pela autora da dissertação em maio de 2008.

²¹ Depoimento da formadora “J” coletado em reunião de trabalho pela autora da dissertação em maio de 2008.

Há ainda declaradamente na política educativa – que é embasada na política curricular – a seleção, a ordem e a mudança do currículo dentro do sistema educativo. Essa política curricular é toda decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo que decide política e administrativamente as “regras do jogo” do sistema curricular e ainda seus subsistemas, ou seja, sua função é primordialmente reguladora.

O fato de se estabelecerem conteúdos mínimos comuns para todo o sistema educativo e/ou para diferentes níveis cumpre diferentes funções e gera consequências que perdurarão por muito tempo na escola, assim como para o aluno. Qualquer intervenção denota diminuição da autonomia dos professores enquanto executores dessa atividade. Transparece a desconexão pela mentalidade confusa que causa, além disso, não é explícita e nem coerente com a prática histórica e, por isso mesmo, nascem as “orientações pedagógicas” para tentar melhorar a prática.

Como o formador/assessor de currículo é o responsável pela formação continuada dos professores, cujo foco do trabalho está em dar o suporte pedagógico, é imprescindível que o formador tenha construído conhecimentos durante a sua formação – seja inicial ou continuada – que deem condições de efetividade nesse suporte. Nesse contexto, o currículo é entendido por Sacristán (2002) como

[...] projeto seletivo de cultura, cultura social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada.

Nesse sentido, o formador deve ter condições de fazer aproximações conceituais que lhe permitam compreender que o currículo de fato é modelado pelo professor. O currículo prescrito é o ponto de partida para a efetivação do currículo modelado. O grande desafio para os professores é ensinar o conhecimento construído para os alunos, assim o conhecimento é o centro do currículo. É, antes de tudo, uma questão pedagógica e política indissociável.

Algumas ponderações devem ser consideradas do ponto de vista do trabalho docente e, conseqüentemente, do envolvimento do formador que tem como um dos objetos de trabalho o currículo.

Em um apanhado sobre os principais autores que estudam sobre currículo, pode-se perceber que o assunto é tratado de maneira complexa, o que permite, segundo Sacristán (2002), a análise em três vertentes: a relação entre formação e o trabalho docente, o conhecimento científico e conhecimento escolar e a teoria da transposição.

O currículo, portanto, transcende a ideia simplória e isolada no tratamento de conteúdo, listagem, referenciais, diretrizes, ele faz parte da política pública a qual se configura em documentos elaborados por especialistas. Assim, os estudos dos documentos elaborados que contemplam o currículo veem em consequência dessa política pública sistematizada, conforme expressa a citação abaixo.

Os sistemas se entrecruzam as múltiplas práticas: políticos, administrativos, de produção de material institucional, pedagógicos e de controle. O campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social (SCHUNBERT apud SACRISTÁN, 2002. p.64).

No contexto desse tratamento, o *conflito natural* é produto de forças dispersas e contraditórias na construção do currículo, fruto da realidade social, com suas contradições de construção e reconstrução. A determinação hierárquica, na construção do currículo por mais que seja instituída, estabelece concomitantemente uma possibilidade de autonomia funcional por seus executores, gerando uma política curricular.

A compreensão do currículo nesses moldes deve ater-se à própria construção desse objeto e suas instâncias que o definem. Dessa forma, os professores, executores do currículo, se distanciam de sua construção, não há lugar de discussão do currículo para analisá-lo e discuti-lo. Enquanto isso, a decisão sobre os conteúdos fica a cargo da administração institucional.

A determinação hierárquica na construção do currículo, por mais que seja instituída, estabelece concomitantemente uma possibilidade de autonomia funcional por seus executores, gerando uma política curricular contínua.

Forças opostas conjugadas para compreender a prática escolar e tentar mudá-la geram a dinamicidade do currículo, daí a responsabilidade social de cada um de seus integrantes do processo. Dessa forma, deixa de ser

reprodução e passa a ser vivência e historicidade. Nesse processo, os professores agem como tradutores (intérpretes) dos materiais produzidos.

Ao questionar os professores sobre o incentivo dos formadores para as leituras teóricas, entre elas em relação ao currículo para aprofundar os conhecimentos dos conteúdos e das teorias dos estudos realizados, 62% responderam que há pouco ou muito pouco, 18,75% responderam que não há e apenas 18,75% disseram que há incentivo por parte dos formadores.

Se o formador compreender e aplicar os conhecimentos construídos no âmbito de sua atuação, acompanhar e intervir adequadamente junto aos professores, seja na realização dos estudos em grupo ou no acompanhamento individual aos professores, às escolas e aos coordenadores pedagógicos, ele desenvolverá o seu papel social.

Diante dessas considerações, é urgente a compreensão verdadeira e ampliada do que é currículo e sua importância, bem como seus processos. A organização de conteúdos mínimos tem muita significância na organização da sociedade e isso fica, em muitos casos, à revelia do senso comum dos docentes e demais envolvidos na educação.

A produção dos materiais é determinante para a efetivação dos conteúdos prescritos. Nesse sentido, o formador tem um papel decisivo na elaboração de materiais e conteúdos curriculares. Acima de tudo, é necessário que as discussões cheguem até os professores, seja por meio da formação continuada em serviço, seja na formação inicial.

Sacristán (2002, p. 81) faz uma advertência aos professores, e aqui se estende a máxima aos formadores, ao falar dos escritos dos pesquisadores produzidos a partir da observação das práticas dos professores, citando que “não falamos sobre a nossa prática, mas sobre a prática dos outros que não podem falar que não tem capacidade de fazer discursos”.

Os pesquisadores escrevem sobre o que os professores praticam, ou seja, observam, analisam e explicitam sua prática, mas não são professores atuantes naquela modalidade de ensino, portanto, têm papéis diferentes. A incoerência se dá quando, ao buscar escritos sobre os professores, eles se fundamentam na escrita dos pesquisadores.

O mais agravante é que “o professor que trabalha não é o professor que reflete” (SACRISTÁN, 2002, p. 82). Levando isso para o âmago da função do formador, o que poderíamos dizer? A sua prática pedagógica é construída com base em qual prática? Considerando que a prática pedagógica “é uma práxis e não uma técnica” (idem, *ibidem*).

Nesse sentido, Imbernón (2001) coloca claramente que os processos de formação, em qualquer dimensão profissional, recaem no campo de formação para a mudança e para a incerteza.

O fazer pedagógico do formador é sem dúvida determinante de sua atuação em qualquer espaço que ele desenvolva uma ação de formação, sobretudo, pela intenção e pela condução do órgão que o institui.

Ao se criar a função de formador e estabelecer critérios, perfis, atribuições e competências profissionais a esse sujeito, subentende-se a necessidade de padronizar o atendimento pedagógico mínimo necessário ao desenvolvimento de suas atividades. Todo esse processo a ser percorrido é passível de atualizações conforme demanda educativa, decorrente das necessidades advindas do próprio sistema educativo.

Ao articular os conhecimentos pedagógicos e as práticas construídos na docência, seja na formação inicial ou na vivência aplicativa da prática em sala de aula, somando-as aos conhecimentos e às práticas advindos do exercício da atuação de formador, seja nos estudos formação continuada com professores, no desenvolvimento das ações e da atividade dos programas implantados, ou ainda na atuação dos formadores na formação continuada na escola ou nos grupos de professores é o que dará ao formador a consolidação de sua função.

Nota-se uma gama de situações que favorecem uma efetiva possibilidade de desenvolvimento profissional, bem como de fortalecimento de sua identidade, autonomia e competência profissional que pode ocorrer desde que o sujeito formador esteja aberto a aprender, construir, refletir, analisar e avaliar todo o seu desempenho profissional de maneira proativa e ainda a reconhecer-se como instrumento de extrema importância pedagógica no campo da formação continuada de professores. Cabe às instituições educativas valorizar essa função e investir acertadamente em sua formação

para que esses profissionais possam realmente ser sujeitos de transformação na melhoria da qualidade de ensino por meio do desenvolvimento de seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o formador e a formação continuada partiu das constantes inquietações a respeito da constituição do sujeito formador, na luta em primar por sua qualidade de trabalho e na busca por compreender e mobilizar esses profissionais, no intuito de identificar como é desenvolvida essa função nos grupos de estudos de formação continuada de professores no Estado de Tocantins.

Tal ação exigiu da pesquisadora extrema responsabilidade e comprometimento visto que a pesquisa científica é complexa e desafiadora, passível de encontros, mas também de desencontros no que tange às possibilidades de respostas e às indagações da própria pesquisa e as surgidas na sua trajetória.

A partir dessa inquietação, o tema nasceu da contradição em que se encontram os formadores, ora com sua identidade, ora com os programas de melhoria de qualidade de ensino, ora com a sua situação funcional na Secretaria de Educação e Cultura e nas Diretorias Regionais de Ensino de Tocantins, com a articulação entre sua função e atuação que por vezes se faz e refaz.

O tema apresentado é de relevância do ponto de vista da literatura da área educacional, pois não há quase pesquisa do tema com foco no formador, cuja função se desenvolve *na* e *sobre* a prática exercida, na realização das suas atividades diárias, nos grupos de estudos e no acompanhamento aos professores da rede estadual de ensino ora citada. Portanto, houve grande

esforço na busca por material teórico que embasasse a pesquisa e por material que evidenciasse o que se pretendia analisar.

A pesquisa centrou-se na figura do formador que atua no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, os quais desenvolvem atividades do programa Gestar II em língua portuguesa e matemática e das demais disciplinas do currículo no programa de formação continuada de professores da educação básica. Ao aplicar os instrumentos de coleta de dados, notou-se que nem todos estavam pré-dispostos a colaborar com a pesquisa ou ainda que não davam a devida importância ao tema, deixando as respostas a cargo das reclamações, insatisfações ou descontentamentos com a questão em estudo, sobrepondo o real sentido de colaborar com a investigação.. Porém isso também foi importante para a análise dos dados, tornando essas informações ricas de indicadores para a pesquisa.

O fato da pesquisadora já ter atuado como formadora do programa Gestão da Aprendizagem – Gestar II, em língua portuguesa, na DRE de Araguaína, foi motivo de grande preocupação. Por essa razão, tentou abster-se ao máximo dos hábitos advindos da construção do ser formador. Por outro lado, foram esses aspectos que a fizeram compreender, junto aos achados da pesquisa, as possibilidades de respostas para as questões.

Ao ser removida para Palmas, capital do Estado, houve um distanciamento da função de formadora, fato considerado providencial à função de pesquisadora, levando-a a ver o outro lado da moeda, podendo, assim, entender algumas questões mais específicas, tanto de ordem estrutural quanto pedagógica.

Um dos desafios enfrentados na realização da pesquisa foi a mudança na estrutura de funcionamento do projeto de formação continuada de professores do Estado do Tocantins, que passou a ter seu foco nos estudos realizados nas escolas, como outro espaço de formação, ou ainda por meio dos programas externos de melhoria da qualidade de ensino. Logo no início do ano de 2008, o projeto foi reelaborado e tomou outra forma de funcionamento. Os formadores não teriam mais os grupos de professores para o trabalho direto de formação e sim dariam assessoria a distância para as escolas ou Regionais de Ensino conforme demanda. Isso acarretou a ausência dos formadores na cidade de

Palmas e implicou a aplicação dos questionários, previstos para serem aplicados em reunião de trabalho dos formadores em Palmas. A pesquisadora teve de abrir mão da realização de um dos instrumentos de pesquisa devido à indisponibilidade de recursos financeiros para reunir os formadores na capital. Embora com esse empecilho, a pesquisa tomou corpo a partir de outros dois instrumentos aplicados: análise documental e questionário.

A pesquisa em si tornou-se um desafio pelo fato de esta pesquisadora trabalhar e pesquisar ao mesmo tempo. Embora com a disponibilidade de 20 horas para os estudos, houve momentos de intensa atividade no trabalho, os quais diminuíram a rotina de estudos, porém os momentos de retomada eram constantemente requeridos pela orientadora e atendidos pela pesquisadora, sempre no intuito de manter a qualidade da pesquisa, seus resultados e prazos. O trabalho na Secretaria da Educação também aproximou ainda mais a pesquisadora do objeto de estudo e, embora consciente da necessidade de distanciamento, anteriormente citada, a observação do dia a dia e do trabalho desse grupo de profissionais contribuiu para uma análise mais criteriosa de sua atuação, um olhar atento e crítico foi se formando. A experiência vivenciada na pesquisa fez com que se ampliassem e percebessem de forma crítico-reflexiva as condições e situações em que se encontram a formação continuada no Estado de Tocantins e, sobretudo, o profissional que é foco desta investigação.

Notou-se que a formação continuada de professores é um campo de grande evidência de estudos, discussões e transformações nas últimas décadas. Essa realidade está pautada na vasta literatura sobre esse assunto. Desde que se instalaram no país, em meados dos anos 1990, os estudos de formação continuada de professores têm sido motivos de críticas e dissabores, até mesmo entre os pesquisadores especialistas, instituições, professores e formadores. Há sem dúvida, nesse contexto, um grande gargalo da educação brasileira, traduzindo os estudos de formação continuada de professores como um compensatório da formação inicial inadequada. Por melhor que fossem as intenções dos envolvidos com esse processo, sempre houve pontos de estrangulamento que acabavam por esvaziar o real sentido da formação continuada de professores e prejudicar o resultado positivo desse processo.

Ao pesquisar a figura do formador por meio da análise de sua atuação, dos documentos que compuseram a pesquisa, puderam-se compreender fatores que até então não estavam claros, nem para a pesquisadora, nem para os formadores pesquisados. Entre eles, a estrutura de formação continuada de professores se dá a partir do planejamento da secretaria que prevê recursos, seja próprio do Estado, seja da União, por meio de parcerias com o governo federal nos programas de melhoria da qualidade de ensino com é o caso de ações aprovadas no Programa de Ações Articuladas – PAR.

Ressalte-se que o planejamento dos cursos ofertados nasce das demandas advindas dos anos anteriores. Os formadores passam por avaliação de desempenho do Estado e, se atendem ao esperado, continuam na função, se não, são remanejados para outras funções. Nesse contexto, há previsão de aplicação de uma avaliação específica para o formador por meio de processo avaliativo e seletivo para o suprimento de vagas nos quadros de modulação das DREs e Secretaria de Educação visando à estabilidade e ao investimento no formador atuante na SEDUC e DREs.

Os formadores expressam claramente nos questionários seus desejos, suas necessidades e seus desafios profissionais e colocam suas angústias. Tais angústias na atuação do formador vêm ao encontro da falta de continuidade dos processos de formação continuada de professores, do investimento nem sempre positivo ao fortalecimento da função de formador, principalmente com a demanda de trabalho existente. Um fator que implicou a estagnação do trabalho do formador foi a intervenção política no governo de Tocantins, pois o projeto de formação continuada de professores não avançou em muitos cursos planejados, entre eles o investimento aos formadores com especialização em formação de formadores, usabilidade de ambiente virtual de aprendizagem e elaboração de material impresso, ciclo de estudos internos. Nota-se que o fato desestimulou os formadores que sentiram sem espaço dentro dos seus locais de trabalho. Os rumos da formação continuada de professores para 2010 não estão definidos especificamente, nem tampouco a permanência da equipe de currículo nos moldes em que foi pensado.

A formação continuada de professores, não só no Estado de Tocantins, mas em todo o país, ainda é fruto de discussões acerca da qualidade dos

estudos, materiais, condições estruturais e dos projetos, perfil e atuação dos formadores, bem como da aceitabilidade dos professores participante, portanto, ainda considerada um grande desafio a ser superado.

Apesar dos dilemas encontrados, os estudos são considerados por muitos professores e formadores como um diferencial na vida profissional. A partir do momento em que se compreende verdadeiramente o que é e qual o objetivo da formação continuada ao longo da vida profissional, os integrantes desse processo se revestem de responsabilidade e compromisso com a própria profissão. Isso se dá com a visualização da necessidade de melhoria constante, com as lutas empreendidas por esses profissionais e, principalmente, pela importância que esse grupo representa no conjunto das mobilizações das dimensões pedagógicas necessárias à completude do “ser” professor.

Constatou-se, ainda, na análise dos dados e das informações coletados na pesquisa que o formador é de fato aquele profissional que exerce uma ação de formação continuada em diferentes espaços e em diferentes modalidades de ensino. Não se pode negar que a institucionalização do grupo de formadores representa um importante passo no apoio pedagógico aos professores, fato reconhecido por muitos deles. Formar o formador de maneira eficaz para sua atuação ainda é desafio para a Secretaria da Educação de Tocantins. Há registros de reclamações quanto à qualidade de atuação de alguns formadores, de incoerência de desenvolvimento de suas atividades e atribuições, que por muitas vezes se tornam muito mais de caráter administrativo do que pedagógico, sobretudo pelo acúmulo de atividades de âmbito burocrático.

Por certo, os avanços e os retrocessos pertencentes ao processo de formação continuada de professores são aspectos construtores da história da educação os quais se instalam por meio de lutas, obstáculos, contradições, mobilizações, idas e vindas em busca da resolução e da transformação da atual estrutura que se encontra o projeto de formação continuada de professores no Estado de Tocantins.

Necessário se faz implantar um Programa de Formação Continuada de Professores que tenha como ponto de partida a realidade da escola e dos

professores e que prime pela qualidade essencial em sua realização. Nesse contexto, o formador tem um papel imprescindível para melhoria contínua do trabalho docente. A atuação do formador de maneira adequada depende tanto da política pública do Estado quanto da primazia pelo perfil, pelas atribuições coerentes e pela consolidação gradativa das competências técnica, política, ética e estética do formador.

Uma formação permanente ofertada ao grupo de formadores que tivesse como ponto de partida situações-problema já identificadas pelo próprio déficit de formação inicial, como também de situações novas e reais em face dos contingentes cada vez mais numerosos de demandas educativas, possibilitaria respostas práticas a curto, médio e longo prazo com base na lógica de reflexão teórica apoiada em estudos confiáveis de especialistas. Tal formação exerceria uma função dinâmica e formativa imprescindível ao ajustar os conhecimentos dos profissionais atuantes nos grupos de estudos de formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARIAS, Jesús de La Fuente. A construção de competências acadêmico-profissionais para o assessoramento educacional. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 77- 86.

BISSOLLI DA SILVA, Carmem Silvia. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. Marília: UNESP, 1999.

BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **Leitura histórica da educação e materialismo histórico dialético**. Paraná: PANDEIA, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Referência: construindo um sistema articulado de educação: diretrizes**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

CASAS, Enric Roca. A relação entre formação inicial e permanente dos assessores. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 290-305. 71-89

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões sobre educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRREIRA, N. S. C.; BITTERN COURT, A. B. (Org.). **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar está ameaçada**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, I. **Uma introdução à pesquisa qualificação**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookmn, 2004.

FIORENTINI, Leda M. R.; MORAES, Raquel de A. **Linguagem e interatividade na Educação a Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GAILARD, Isabel Solé. Formação continuada e competência profissional dos assessores psicopedagógicos. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 233-244.

GATTI, Bernadete. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivro, 2007.

_____. (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, CONSED, UNDIME, 2008.

GEGLIO, Paulo C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera M. N. de Sousa; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 113-119.

GINÉ, Climente. O assessoramento sob a perspectiva da educação inclusiva. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 77-86.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB, 2003.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEGENDRE, R. **Dictionnaire actuel de l'éducation**. 2. ed. Montréal: Guérin, 1993.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MENEZES, Ebenezer. T.; SANTOS, Thaís H. **Dicionário interativo de educação**. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

MONEREO, Carles. La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. **Revista Pensamiento Educativo**, n. 32, 2003.

_____; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NETTO, J. Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NOVELLI, P. G. A.; PIRES, M. F. C. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NÓVOA, Antônio. Revista Eletrônica Rede Brasi.. São Paulo, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. Pedagogia cidadã. **Cadernos de Formação e Metodologia de Pesquisa**. Pró-Reitoria de Graduação. São Paulo: UNESP, 2004.

PINHO, Maria José de. Pluralidades educacionais e formação de professores no Brasil: implicações de um contexto de rupturas. In: SANTOS, Josciléia Santana (Org.). **Educação e pluralidades culturais**. São Paulo: Xamã, 2008.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, ago. 1997.

PORTUGUAL. Diário da República. Ministério do Emprego e da Segurança Social. Decreto Regulamentar n. 66/94, de 18 de novembro de 1994. Perfil do formador. Portugal, **Diário Oficial**, 1994.

PRADA, Luís Educarado Alvarado. **Dever e direito à formação continuada de professores**. Uberaba: Universitária, 2006.

RESENDE, M. A. Seabra. Compartilhando experiências, melhorando a aprendizagem. In: GATTI, Bernadete (Org.). **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, CONSED, UNDIME, 2008. p. 121-142.

REVISTA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Santa Maria, v. 30, n. 2, 2005.

REVISTA SOCIEDADE & EDUCAÇÃO. **Formação de profissionais em educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Campinas, v. 20, n. 68, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SANCHÉZ, Emílio; GARCIA, J. Ricardo. Sobre a noção do assessoramento colaborativo: o que se diz e o que se faz. In: MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio (Org.). **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 12-27..

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V; SILVA JUNIOR, C. A. da (Org.). **Formação do educador, dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 67.

SHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais de educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20 n. 68, 1999.

SHÖN, Donald. O professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ÁVILA, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Papyrus, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

TOCANTINS. **Instrução Normativa n. 8**, de 13 de julho de 2009. Institui a Carga horária do Programa Parâmetros em Ação,

_____. **Instrução Normativa n. 12**, de 28 dezembro 2000. Institui o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado “Parâmetros em Ação” e estabelece competências e carga horária.

_____. **Instrução Normativa n.16**, de 25 de maio de 2005. Normatiza a carga horária de estudos de formação continuada.

_____. **Projeto de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Palmas: Seduc, 2009.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. **Programa da Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe - PREAL**, n. 25, 2003.

VEIGA, Ilma Passos. **Docência uma construção ético-profissional**. São Paulo: Papirus, 2005.

ZABALZA, Miguel A. **La enseñanza universitaria**. El escenario y sus protagonistas. Madri: Narcer, 2004.

WEBGRAFIA

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2008.

DIÁRIO DA REPÚBLICA. **Diário Eletrônico**. Disponível em: <<http://www.dre.pt/pdfgratis/1994/11/267B00.PDF#page=13>>. Acesso em: 22 out. 2008.

EDUCA BRASIL. **Dicionário virtual**. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=391>>. Acesso em: 22 out. 2008.

REDE BRASIL. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: 25 set. 2008.

RIAC - REDE INTEGRADA DE APOIO AO CIDADÃO. **Decreto Regulamentar**. Disponível em: <www.riac.gov.pt/RIAC/footer/centrolegislacao/60/141/cddocumento375.htm>. Acesso em: 22 out. 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Parceria governo do Tocantins e CESGRANRIO tem ótimos resultados**. Disponível em: <www.seduc.to.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2008.

_____. **Resultados melhoram as escolas do Tocantins**. Disponível em: <www.seduc.to.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO

O FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA: SABERES E PRÁTICAS

Mestranda: Alessandra de Fátima Camargo Pereira

Intenção da pesquisa

A intenção da pesquisa é investigar a figura dos formadores, que são os condutores dos estudos de formação continuada de professores no estado de Tocantins. Entende-se por formador o profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, contribuindo na aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional. No Tocantins, a nomenclatura no quadro de pessoal da SEDUC e DREs está instituída como: **Assessor de Currículo** por disciplinas específicas do conhecimento (ciências, história, geografia, educação física, língua inglesa, arte e ensino religioso), e **Formador** para o Programa Gestar em Língua Portuguesa e Matemática (6º ao 9º ano EF). A meu ver todos são formadores, uma vez que a função se resume na mesma: formar continuamente professores de acordo com a demanda (público-alvo e temas-alvos) de formação do Estado.

Situar o leitor na compreensão do que significa conceitualmente as palavras **formação, formação continuada e formador (aspectos conceituais do estudos)**

A recomendação da banca é que explore as políticas públicas do Estado, que é novo. Por isso histórico desde 2000, quando foi implantado o programa de formação continuada de professores no estado. **A política pública instaurada na época e a que temos hoje.**

No Tocantins, exige-se, por meio de instrução normativa, um perfil profissional e atribuições específicas para esses profissionais. Contudo, há uma problemática instalada, nas Diretorias Regionais de Ensino, ao todo 13 em todo o Estado, há déficits

de formadores que atendam o perfil exigido, sobretudo, a competência pedagógica desses sujeitos. Além disso, há, também, uma influência política, principalmente nas regionais menores, em indicar servidores para essa função, tendo como foco o apadrinhamento de políticos da região. Isso é constantemente revelado e combatido pelos Diretores Regionais de Ensino - DRE. E por essa razão há grande rotatividade de formadores nas DREs. (Aqui penso que poderia abordar a **entrada do formador nas DREs, como ela acontece**)

A partir do perfil e atribuições instituídos, os formadores desenvolvem seu trabalho pedagógico, ou pelo menos tentam, porque há notadamente algumas deficiências de formação pedagógica desses formadores, mais que isso, na maioria das vezes ele é sufocado pela parte administrativa que toma conta de grande parte do seu tempo de trabalho dentro das DREs e SEDUC. A ação preparativa para formar os professores fica resumida, em muitos casos, somente dias antes dos estudos acontecerem. Pior que isso é o fato de que ele não tem formação específica para si, para que realmente possa atuar na função de forma adequada. (aqui penso no estudo sobre a **aproximação do conhecimento do que o então formador trás consigo e o perfil exigido, o sujeito e seus saberes**).

Após isso, o formador desenvolve suas atividades em um dos programas de melhoria da qualidade de ensino adotado pelo Tocantins: **Gestar II** – língua portuguesa e matemática (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), **Cesgranrio** – língua portuguesa e matemática (Ensino Médio), esses dois programas tem metodologias e materiais próprios, contudo devem ser articulados com o que estabelece a Proposta Curricular do Estado. As demais disciplinas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, fica com a formação estabelecida dentro do Projeto de Formação Continuada de professores do estado de Tocantins, o foco deste é a implementação das Propostas Curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Então temos três tipos de programas que devem se comunicar, eis a dificuldade! Os próprios formadores não conseguem articular isso. **Com base nessa explanação qual a relação que o formador estabelece com esses programas?**

Quanto aos objetivos: ficou o dos slides que havíamos discutido após a qualificação, tanto o geral quanto o específico.

Geral: Investigar se o formador que atua na formação continuada de professores dispõe de uma formação pedagógica que atenda às demandas requeridas para o exercício de sua função no Estado de Tocantins.

Específicos: Reconstruir historicamente o processo de formação continuada dos professores no estado de Tocantins. Identificar como a formação pedagógica do formador é constituída.

Analisar a atuação dos formadores frente aos programas de formação continuada.

As questões:

- Quem são os formadores?
- Quais saberes trazem consigo (vindos da sala de aula ou coordenação pedagógica)?
- Quais práticas são desenvolvidas na atuação (articula o que já trouxe com a atuação na nova função?).
- Quem forma o formador?
- Qual sua relação com os programas.

Respeitosamente,

Alessandra Camargo

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA OS FORMADORES DA SEDUC/DRE

Caro(a) Formador(a)

As políticas públicas vêm, atualmente, promovendo programas de formação continuada de professores, visando à melhoria da prática pedagógica nas escolas públicas brasileiras. No desenvolvimento desses programas, destaca-se a figura do *formador*, um profissional que tem assumido papel articulador nos grupos de formação. Dada à importância do assunto, pretendo, na condição de aluna do Mestrado Interinstitucional UnB/Unitins, realizar estudo acadêmico no intuito de resgatar historicamente o processo de formação continuada dos professores no estado de Tocantins e analisar o papel desempenhado pelos *formadores* junto aos referidos programas.

Como parte dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa, elaborei este questionário que se destina à obtenção de dados sobre o tema. Trata-se de um instrumento simples e fácil de ser respondido, cujos quesitos poderão me fornecer dados pessoais e de formação acadêmica dos *formadores*, bem como informações sobre a sua atuação profissional.

Nessa perspectiva, convido-o(a) a responder o questionário anexo ao presente. Esclareço-lhe que suas respostas serão tratadas no conjunto dos instrumentos a serem utilizados na pesquisa, sendo desnecessária a sua identificação.

Grata pela colaboração!
Alessandra de Fátima Camargo Pereira

QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais

1.1. Idade: _____ anos.

1.2. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Dados acadêmicos

2.1. Formação para o magistério:

Curso Normal (ensino médio)

Curso Superior de Graduação.

2.2. Explícite a área de formação na graduação: _____

2.3. Possui especialização?

Sim. Explicitar qual: _____

Não.

2.4. Possui mestrado?

Sim. Explicitar a área: _____

2.5.. Possui doutorado?

Sim. Explicitar a área: _____

Não

3. Dados profissionais

3.1. Porque você se tornou professor?

() por ter afinidade com a profissão.

() por falta de opção na cidade onde mora (morava).

() pela facilidade de emprego.

() por causa da tradição familiar.

3.2. Você exerceu a docência?

() Sim.

() Não.

3.3. Marque o nível em que atuou e o tempo de atuação em cada um deles.

Séries Iniciais do Ensino Fundamental

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() mais de 20 anos

Séries Finais do Ensino Fundamental

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

Ensino Médio

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

Educação de Jovens e Adultos

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

Ensino Superior

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

3.4. Há quanto tempo atua na docência (somando-se todos os n?)

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- mais de 20 anos

3.5. Como você se tornou formador?

- por convite, em função do trabalho desenvolvido como professor.
- por possuir formação acadêmica em déficit na cidade.
- por substituir um formador que saiu do quadro da Regional.
- por não ter afinidade com a sala de aula.

3.6. Explícite o seu posicionamento sobre a formação continuada antes e depois de se tornar formador.

3.7. Escreva, abaixo, o que você entende por formação continuada de professores.

3.8. Nas alternativas abaixo, qual expressa melhor a função do formador?

- Exercer a coordenação de grupos de formação continuada.
- Responsabilizar-se pela formação continuada de professores.
- Exercer assessoria pedagógica na atuação dos professores.
- Dar atendimento especializado aos professores.

3.9 Para exercer a função de formador, considera que a formação pedagógica da graduação é:

- muito adequada
- adequada
- pouco adequada
- não adequada

3.10. O seu trabalho na Regional tem maior intensidade

- na operacionalização dos estudos/ preparação para a formação
- na parte técnico-administrativa
- no acompanhamento aos professores nas escolas
- nos estudos individuais e em grupo com os demais formadores

3.11. Cite cinco saberes mais significativos que a sua atuação como formador permitiu-lhe construir.

3.12. Quantos e quais cursos você realizou para o aprimoramento da sua prática na função de formador?

3.13. Dos cursos realizados, quais você considera mais importantes para a sua prática de formador nos grupos de estudo?

3.14. Faça a sua avaliação dos programas de formação continuada de professores, abaixo explicitados, atribuindo-lhes menções correspondentes. Marque apenas aquele Programa do qual você participou ou participa.

Programas	PCN em Ação	Formação Continuada	Cesgranrio Ensino	Gestar 6º ao 9º ano
-----------	-------------	---------------------	-------------------	---------------------

		das áreas específicas	Fundamental	
Excelente				
Ótimo				
Bom				
Regular				
Ruim				
Péssimo				

3.15. Você considera que sua atuação nos grupos de estudo tem contribuído para mudar a prática pedagógica dos professores?

- () muito
 () pouco
 () quase nada
 () nada

3.16. Na sua opinião, é possível melhorar a preparação dos formadores de professores? Como e por quê?

3.17 Que tipos de investimentos pedagógicos e administrativos ainda faltam para a função de formador ser mais bem desempenhada? Cite cinco itens por ordem de prioridade.

Pedagógicos	Administrativos

Obrigada por colaborar!

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

PESQUISA SOBRE O FORMADOR E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Prof.^a Responsável: Dra. Eva Waisros Pereira – UnB

Mestranda: Alessandra de Fátima Camargo Pereira – (Cursando mestrado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB)

Caro (a) Professor(a),

Muitos indícios de melhoria na prática pedagógica dos professores no interior das escolas têm ocorrido a partir dos programas de formação continuada. Com o objetivo de obter possíveis melhorias na qualidade dos estudos nos Programas de Formação Continuada, convidamos a você professor e professora que, de maneira anônima e extremamente importante, fornecerá dados que serão utilizados academicamente nesta pesquisa.

Dada à importância do assunto, pretendo, na condição de aluna do Mestrado Interinstitucional UnB/Unitins, realizar estudo acadêmico no intuito de resgatar historicamente o processo de formação continuada dos professores no Estado de Tocantins e analisar o papel desempenhado pelos *formadores* junto aos referidos programas.

Diante disso, solicitamos que opine nas questões abaixo (marcando apenas para as questões fechadas apenas uma das opções).

QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais

1.1. Idade: _____ anos.

1.2. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Dados acadêmicos

2.1. Formação para o magistério:

Curso Normal (ensino médio)

Curso Superior de Graduação.

2.2. Explicite a área de formação na graduação: _____

2.3. Possui especialização?

Sim. Explicitar qual: _____

Não.

2.4. Possui mestrado?

Sim. Explicitar a área: _____

2.5. Possui doutorado?

Sim. Explicitar a área: _____

Não

3. Coloque em cinco palavras os significados da Formação Continuada para você.

4. Sobre os programas de formação continuada - você pode concluir que são/foram. Marque apenas aquele Programa do qual você participou ou participa.

Programas	PCN em Ação	Formação Continuada das áreas específicas	Cesgranrio Ensino Fundamental	Gestar 6º ao 9º ano
Excelente				
Ótimo				
Bom				
Regular				
Ruim				
Péssimo				

5. A atuação do formador tem, na sua concepção, um caráter de:
- coordenação de grupos
 - formação contínua
 - assessoria pedagógica
 - especialista na disciplina
6. Os estudos nos grupos têm ocorrido em função de uma formação contínua pedagógica para a prática docente de maneira
- muito adequada
 - adequada
 - pouco adequada
 - não adequada
7. Em sua opinião, as questões teóricas são tratadas nos grupos de estudo de maneira a perceber a transposição didática em sala de aula num nível
- muito satisfatório
 - satisfatório
 - pouco satisfatório
 - Insatisfatório
8. O acompanhamento do formador em sala de aula pode ser entendido em sua essência como
- muito satisfatório
 - satisfatório
 - insatisfatório
 - não há acompanhamento
9. Cite o que você considera mais importante no estudo em grupo por parte do formador, do grupo e do participante.

Formador	Grupo	Participante (professor)

10. Você percebe investimento do formador nas leituras e nas sugestões de leituras dos temas estudados de modo a aprofundar assuntos e rediscuti-los em grupo?

11. Para que os estudos de formação continuada atendam a uma melhor qualidade, enumere nos itens abaixo de 1 a 10, o que é prioridade.

- número de dias de estudo;
- necessidade de troca de formador(es);
- maior atuação do formador no acompanhamento ao professor na escola;
- estudos com melhor articulação de teoria e prática pedagógica;
- melhor formação pedagógica do formador;
- intervenção pelo formador na organização do trabalho pedagógico;
- programas que atendam melhor a realidade do estado;
- um só programa de formação que vise à continuidade nos níveis de ensino;
- formação ser feita pela Universidade;
- Maior proximidade dos formadores SEDUC/DRE com as Escola/Professores.

12. Emita um parecer geral sobre a importância da equipe de formadores/assessores de currículo dentro da SEDUC e das DREs.

13. A inter-relação com o formador do grupo que você participa pode ser identificada como

- muito satisfatória
- satisfatória
- pouco satisfatória
- não há inter-relação

Obrigada por colaborar

APÊNDICE D

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS FORMADORES

Idade:

28 – 2

31 – 1

33 – 1

35 – 2

36 – 3

37 – 1

40 – 1

41 – 2

50 – 1

52 – 1

Sexo:

F – 11

M - 4

Formação:

Ciências Biológicas – 1

Geografia – 1

Biologia – 1

Letras – 7

Matemática – 2

Pedagogia - 1

Especialização:

Língua Portuguesa - 2

Educação Matemática - 2
Formação de Formação EJA – 1
Gestão Educação – 1
Metodologia de Ensino Língua Portuguesa - 1
Metodologia de Ensino em Matemática - 2
Metodologia em Biologia – 1
Metodologia em Linguagem – 1
Pedagogia Escolar – 1
Psicopedagogia – 3
Meio Ambiente – 1
Não informado – 1
Não possui – 1

Mestrado –

Ciências do Meio Ambiente – 1
Não possui – 13

Porque se tornou professor?

Por afinidade – 11
Falta de opção – 3
Sem resposta – 1

Tempo geral de atuação na docência

1 a 5 anos – 2
6 a 10 anos – 5
11 a 15 – 4
16 a 20 – 2

Questionário dos formadores Opinião sobre formação antes de ser formador

CLASSES	✓ RESPOSTAS Nº DE OCORRÊNCIAS
<p>Opinião sobre formação antes de ser formador</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Curso fora da realidade, maçante e inadequado (3) ➤ Algo necessário a práxis pedagógica ➤ Apoio teórico e metodológico aos professores ➤ Estudos importantes para atualização na vida profissional (4) ➤ Foco somente na teoria ➤ Momento de reflexão e apoio profissional ➤ Sem preocupação com aplicação na sala de aula ➤ Oportunidade de curso ➤ Visão nula 	14
<p>Opinião sobre formação depois de ser formador</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliação do conhecimento para formação pedagógica ➤ Essencial a práxis pedagógica (2) ➤ Essencial ao desenvolvimento profissional do professor e do formador (2) ➤ Momento privilegiado de discussões ➤ Maior consciência dos estudos ➤ Imprescindível a todos os professores (4) ➤ Mudança de visão tradicional para holística ➤ Melhoria na operacionalização geral dos estudos (2) 	14
<p>Como se tornou formador</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação acadêmica em déficit na cidade (3) ➤ Por convite a partir do trabalho desenvolvido como professor (10) ➤ Por seleção ➤ 	14
<p>Representação da Formação Continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Análise da prática (2) ➤ Aperfeiçoamento da prática pedagógica(5) ➤ Atualização profissional (3) ➤ Espaço de mediação, reflexão e troca de experiência (4) 	14
<p>Essência da função</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Assessoria Pedagógica aos professores (5) ➤ Exercer a coordenação dos grupos de estudos (2) ➤ Responsabilizar-se pela formação continuada dos professores (7) 	14
<p>Formação Pedagógica Inicial</p>	

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adequada ➤ Muito adequada ➤ Pouco adequada (12) 	14
<p>Foco do trabalho do assessor</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompanhamento dos professores na escola (2) ➤ Foco na parte técnico-administrativa (4) ➤ Operacionalização para os estudos (8) 	14
<p>Quais saberes foram construídos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Observar ➤ Ouvir ➤ Mediar (3) ➤ Refletir ➤ Liderar (2) ➤ Estudar coletivamente (2) ➤ Conhecimento às teorias e metodologias da educação (2) ➤ Internalização da importância dos estudos ➤ Relação Interpessoal 	14
<p>Cursos que participaram ofertados pelo estado</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestar I ➤ Gestar II ➤ Progestão ➤ PCN por áreas de conhecimento ➤ PCN do Ensino Médio ➤ PCN do Meio Ambiente ➤ Seminário Elaboração de Itens no padrão do INEP ➤ Teatro ➤ Saúde na Escola ➤ Diversidade (sexualidade, drogas, gênero) ➤ Avaliação Escolar ➤ Planejamento ➤ Humanização 	
<p>Cursos que deram maior sustentação para atuação na função</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Gestar I e II (8) ➤ PCN do Ensino Médio ➤ Progestão ➤ Seminários, cursos específicos por área (3) ➤ Especialização em Ensino Religioso 	14
<p>Conceito dos cursos ofertados em programa de formação continuada</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ PCN - bom (6) ótimo(3) regular (3) ➤ Específico por disciplina – bom (6) ótimo (2) regular (2) ➤ Parceria Cesgranrio – bom (10) ótimo (1) regular (2) ➤ Gestar – bom (1) ótimo (4) excelente (4) 	
<p>Opinião sobre a sua contribuição nos grupos de estudos</p>	14

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pouca (3) ➤ Muito (11) 	
<p>O que falta para uma melhor atuação enquanto formador pedagogicamente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Espaço para estudo com biblioteca ➤ Produção acadêmica para suporte as escolas ➤ Curso de formação de formadores (contínuo) ➤ Seleção dos formadores e investimento nestes ➤ Respaldo nas ações planejadas ➤ Melhores consultores ➤ Maior exigência no perfil do formador ➤ Garantia de estudos em serviço com foco do trabalho ➤ 	
<p>O que falta para uma melhor atuação enquanto formador estruturalmente</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lideranças das coordenações com maior conhecimento ➤ Planejamento Institucional efetivo ➤ Monitoramento e avaliação contínua ➤ Infraestrutura de estudos adequada ➤ Melhor remuneração para os formadores ➤ Equipe de currículo completa na SEDUC e nas DREs ➤ Equipamentos tecnológicos para todos ➤ Oferta de crescimento profissional (mestrado) Minter pela SEDUC ➤ Um centro de formação pedagógica contínua (3) ➤ Único Programa de Formação Continuada no Estado (2) 	
<p>TOTAL DE OCORRÊNCIAS</p>	

APÊNDICE E

ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

CLASSES	✓ RESPOSTAS	Nº DE OCORRÊNCIAS
O que é formação continuada de professores <ul style="list-style-type: none"> ➤ Qualificação profissional em serviço (6) ➤ Troca de experiências por meio de estudos (4) ➤ Formação ao longo do exercício docente (2) ➤ Estudos voltados para a área de atuação (3) ➤ não respondeu 		16
Avaliação dos programas <ul style="list-style-type: none"> ➤ PCN – ótimo (2) excelente (2) ruim (1) ➤ Form Cont área específica ótimo (1), péssimo (2) bom (2) ➤ Gestar ótimo (4), bom (3) – mais bem avaliado ➤ Cesgranrio (3) ruim (2) 		16
Atuação do formador <ul style="list-style-type: none"> ➤ Coordenação dos grupos – (12) ➤ Assessoria pedagógica (4) 		16
Contribuição pedagógica dos formadores nos grupos de estudos <ul style="list-style-type: none"> ➤ Muito adequada (4) ➤ Adequada (4) ➤ Pouco adequada (6) ➤ Inadequada (2) ➤ 		16
Favorecimento da Transposição didática <ul style="list-style-type: none"> ➤ Muito satisfatório (4) ➤ Satisfatório (5) ➤ Pouco satisfatório (5) ➤ Insatisfatório (2) 		16
Acompanhamento do formador em sala de aula <ul style="list-style-type: none"> ➤ Muito satisfatório (4) ➤ Satisfatório (5) ➤ Insatisfatório (3) ➤ Não há acompanhamento (4) 		16

<p>O que é mais importante</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formador: empatia, criatividade, conhecimento, compromisso, liderança, motivação, intervenção, experiência, trabalho, prática, carisma, autonomia, segurança, ➤ Grupo: boa vontade, compromisso, consciência, participação, aplicação, cooperação, trabalho em equipe, ➤ Participante: compromisso, responsabilidade, necessidade de estudo, crescimento profissional, articulação, direito de expressão 	16
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Percepção quanto a investimento do formador nas leituras sugeridas ➤ Há (3) ➤ Não há (3) ➤ Pouco (5) ➤ Muito pouco (5) 	16
<p>Prioridades da formação de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Nº dias estudos – maior incidência – 2 ➤ Necessidade troca formadores – maior incidência 9 ➤ Acompanhamento aos professores – 2 e 3 ➤ Maior articulação teoria e prática – 1 e 4 ➤ Melhor formação do formador – 1 e 4 ➤ Intervenção do formador – 6 e 8 ➤ Programas que melhor atendam a necessidade do estado – 4 ➤ Um só programa de melhoria em todos os níveis – 5 ➤ Formação pela Universidade – 5 e 10 ➤ Proximidade dos formadores da SEDUC com os professores 9 e 10 	<p>1º lugar - Maior articulação TP e melhor formação do formador</p> <p>2º lugar – nº de dias de estudos</p> <p>3º lugar – acompanhamento aos professores</p> <p>4º lugar – programas melhores</p> <p>5º lugar – um só programa para todos os níveis e formação pela universidade</p> <p>6º, 7º e 8º lugar – intervenção dos formadores</p> <p>9º lugar – necessidade de troca dos formadores</p> <p>10º lugar – proximidade dos</p>

	formadores com os professores.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importância da equipe de assessores ➤ Responsável pela qualidade da formação e resultados (4) ➤ Não tem experiência em sala de aula (3) ➤ Atendem ao esperado (3) ➤ Não respondeu (2) ➤ Necessitam de melhor formação (2) ➤ Não atende ao esperado (2) 	16
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inter-relação formadores x professores ➤ Pouco satisfatória (4) ➤ Não há inter-relação (3) ➤ Muito satisfatória (3) ➤ Satisfatória (6) 	16
TOTAL DE OCORRÊNCIAS	

ANEXOS

ANEXO 1

6 - ESTRUTURA CURRICULAR/materiais de ensino e aprendizagem são:

6.1 – GESTAR II – LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – 6º ao 9º Ano

PROGRAMA GESTAR II
01 - Guia Geral
01 - Caderno de Orientações para o formador de Língua Portuguesa
01 - Caderno de Orientações para o formador de Matemática
06 - Cadernos de Teoria e Prática – TP
06 - Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA – versão do professor.
06 - Cadernos de Apoio à Aprendizagem do Aluno – AAA – versão do aluno (para uso do professor)

O conteúdo teórico e prático do programa é disponibilizado em material impresso distribuído ao professor cursista e às equipes de formadores.

6.2 - CONTEÚDOS TRABALHOS NOS TPs DE MATEMÁTICA– 6º ao 9º ano

Caderno de Teoria e Prática Matemática	Título
TP 1 – AAA1	Matemática na alimentação e nos impostos
TP 2 – AAA 2	Matemática nos esportes e nos seguros
TP 3 – AAA 3	Matemática nas formas geométricas e na ecologia
TP 4 – AAA 4	Construção do conhecimento matemático em ação
TP 5 – AAA 5	Diversidade cultural de meio ambiente: de estratégias de contagem às propriedades geométricas
TP 6 – AAA 6	Matemática nas migrações e em fenômenos cotidianos

6.3 - CONTEÚDOS TRABALHOS NOS CADERNOS DE TEORIA E PRÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ao 9º ano

Caderno de Teoria e Prática Língua Portuguesa	Título
TP 1 – AAA 1	Linguagem e cultura

TP 2 – AAA 2	Análise linguística e análise literária
TP 3 – AAA 3	Gêneros e tipos textuais
TP 4 – AAA 4	Leitura e processos de escrita I
TP 5 – AAA 5	Estilo, coerência e coesão
TP 6 – AAA 6	Leitura e processos da escrita II

MÓDULO I – TP 1, 2, 3, 4,5 E 6

Língua Portuguesa e Matemática

CARGA HORÁRIA DOS MÓDULOS

Ano	Semestre	Conteúdos	Encontro Presencial/CH	Estudo a distância		
				Individual	Portfólio	Projeto
2007	1º	TP 1 Unid. 01 e 02 / Avaliação	32 h	10	6	10
	2º	TP 1 Unid. 03 e 04	32 h	15	6	
2008	1º	TP 2 Unid. 05 e 06	32 h	10	6	5
	2º	TP 2 Unid. 07 e 08	32 h	15	6	
2009	1º	TP 3 Unid. 11 e 12 AAA 1,2 e 3 / Avaliação	32 h	10	6	5
CARGA HORÁRIA			160 h	60	30	20
CARGA HORÁRIA TOTAL			270 HORAS			

Ano	Semestre	Conteúdos	Encontro Presencial/CH	Estudo a distância		
				Individual	Portfólio	Projeto
2009	2º	TP 4 Unid.13,14 e 15 Oficina AAA 4	32 h	15	6	-
2010	1º	TP 4 Unid. 16 TP 5 Unid.17 Oficina AAA 4 e 5 Avaliação da TP 4	32 h	10	6	10
	2º	TP 5 Unid. 18, 19 e 20 Oficina AAA 5	32 h	15	6	
2011	2º	TP 6 Unid. 21e 22 Oficina AAA 6 Avaliação da TP 5	32 h	10	6	10
	2º	TP 6 Unid. 23 e 24 Oficina AAA 6 Avaliação de Saída	32 h	10	6	
CARGA HORÁRIA			160 h	60	30	20
CARGA HORÁRIA TOTAL			270 HORAS			

7 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

7.1. Avaliação do desempenho escolar dos alunos

Os alunos envolvidos no Programa terão uma avaliação de entrada e outra de saída, de acordo com as orientações do SAVAP e serão avaliados processualmente, através das atividades escolares e sistematicamente com fichas de acompanhamento das habilidades.

7.2. Avaliação do desempenho dos professores

A avaliação do professor visa ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional e contínuo durante o Programa. Possui caráter dinâmico, ou seja, procura detectar os avanços e as necessidades de intervenções, para correção dos percursos no processo de desenvolvimento e aprendizagem na formação dos professores. Portanto, é um processo formativo, com foco na perspectiva qualitativa, permanente e contínua da avaliação.

O professor será avaliado pela participação efetiva nos encontros presenciais e coletivos, por meio dos registros em portfólios e avaliação escrita.

Para o item **participação nos encontros presenciais** será considerada a frequência e a pontualidade do cursista, a sua participação nos trabalhos desenvolvidos durante o encontro, incluindo elaboração e apresentação quando solicitado pelo Formador.

Em relação ao item **portfólio** serão considerados como pontos essenciais os registros relativos aos estudos dos professores e os resultados destes na sua prática pedagógica. É importante registrar as atividades mais significativas realizadas com os alunos por meio de evidências, através do planejamento, das atividades dos alunos ou outros documentos.

No que se referem às **avaliações escritas** estas acontecerão ao longo dos encontros presenciais, terão questões objetivas e subjetivas de forma que contemple o conhecimento do conteúdo do TP e sua aplicabilidade em sala de aula.

As avaliações processuais serão realizadas por meio das Lições de Casa (avançando na prática ou transposição didática) a serem realizadas com o aluno no período do curso, por meio da utilização da metodologia do Gestar, estudos dos Cadernos de Teoria e Prática, Projetos de Ensino e Aprendizagem e por auto-avaliações.

Para retratar como resultado de satisfatório do nível de conhecimento e habilidades desenvolvidos, os instrumentos de avaliação citados acima terão equivalência em notas como segue:

- **Participação nos encontros Presenciais** – 2,5;
- **Portfólio** – 1,0;
- **Avaliação Escrita** – 2,0;
- **Cadernos de Teoria e Prática respondidos** – 2,5;
- **Projeto** – 2,0.

7.2.1. Avaliação dos estudos:

- Em momentos de encontros presenciais, os professores cursistas realizarão uma avaliação escrita e estas acontecerão ao longo dos encontros presenciais, serão elaboradas constando questões objetivas e subjetivas de forma que contemplem o conhecimento do conteúdo do TP e sua aplicabilidade em sala de aula.
 - O nível de conhecimento será mensurado por notas somatórias que resultarão numa média.

- A média mínima que retrata resultado satisfatório do nível de conhecimento e habilidades desenvolvidas será 7,0 somando os três instrumentos (Portfólio, Participação nos Encontro Presenciais, Avaliação Escrita).
- Caso o Professor cursista não chegue a esta nota após a conclusão do estudo do TP, o formador definirá atividades adicionais referentes às habilidades não desenvolvidas, como forma de recuperação paralela de aprendizagem e será submetido a uma nova avaliação.

Considerações quanto aos instrumentos de avaliação:

- Portfólio – Serão considerados como pontos essenciais: os registros relativos aos seus estudos e os resultados destes na sua prática pedagógica. É importante registrar as atividades mais significativas realizadas com os alunos, com evidências e outros documentos.
- Participação nos Encontros Presenciais – Será considerada a frequência e a pontualidade do cursista, a sua participação nos trabalhos desenvolvidos durante o encontro, incluindo elaboração e apresentação quando solicitado pelo formador.
- Avaliação escrita – Será elaborada com questões objetivas e subjetivas de forma que contemple o conhecimento do conteúdo do TP e sua aplicabilidade em sala de aula.
- Projeto – O professor cursista deverá desenvolver um projeto para a finalização do programa, de preferência interdisciplinar, a ser implementado em sala de aula, com a seguinte estrutura: temática, problemática, fundamentação teórica, objetivos, metodologia, cronograma, equipe de trabalho e avaliação. Com carga horária de 20 horas.

8. CERTIFICAÇÃO

A certificação do professor cursista será expedida pela DRE como curso de aperfeiçoamento profissional.

De acordo com a distribuição de Carga Horária, observa-se que o Programa está dividido em 02 módulos, cada um com 270 horas, assim sendo, para efeito de certificação o professor cursista terá direito ao certificado de cada módulo se cumprir os seguintes critérios:

- Ter frequência de 90% nos encontros presenciais, em cada módulo;
- Ter carga horária de 90% nos estudos individuais, com os TPs todos respondidos;
- Ter carga horária de 90% no portfólio;
- Elaborar e executar o projeto em 100% de sua carga horária;
- Média mínima 7,0 somando os três instrumentos (participação, portfólio, avaliação escrita).
- Ter executado, na íntegra, o projeto de 20 horas.

Para efeito de certificação o professor cursista deverá cumprir com todos os critérios acima sob pena de não receber o certificado ao fim do Programa.

No caso do professor cursista ser inserido no Programa posterior ao seu início, para efeito de certificação sua carga horária deverá ser 90% proporcional ao tempo de participação no Programa.

Em relação aos professores cursistas que em 2009 entrarem no Programa e cursarem as duas últimas unidades do Módulo 1, estes receberão apenas uma declaração de participação.

9. CRONOGRAMA DE FORMAÇÃO PARA O ANO DE 2009

As formações dos professores cursistas serão realizadas nas sedes das Diretorias Regionais de Ensino conforme cronograma abaixo:

Disciplina	Período	Conteúdo
Língua Portuguesa	27 a 30 de Abril	TP 3 Unid. 11 e 12 AAA 1,2 e 3 / Avaliação
	14 a 17 de Setembro	TP 4 Unid.13,14 e 15 Oficina AAA 4

Matemática	25 a 29 de Maio	TP 3 Unid. 11 e 12 AAA 1,2 e 3 / Avaliação
	21 a 24 de setembro	TP 4 Unid.13,14 e 15 Oficina AAA 4