



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LILIAN KEMMER CHIMENTÃO

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Londrina  
2010

# MESTRADO EM EDUCAÇÃO



LILIAN KEMMER CHIMENTÃO

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador:  
Prof. Dr. José Augusto Victória Palma

Londrina  
2010

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

C538s Chimentão, Lilian Kemmer.

O sentido da formação contínua para professores de língua  
inglesa / Lilian Kemmer Chimentão. – Londrina, 2010.  
161 f. : il.

Orientador: José Augusto Victória Palma.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual  
de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa – Formação de professores – Teses. 2.  
Professores – Formação – Teses. I. Palma, José Augusto Victória.  
II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação,  
Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDU 802.0:371.13

LILIAN KEMMER CHIMENTÃO

**O SENTIDO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA  
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma  
UEL – Londrina - PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Maria Morita Vasconcellos  
UEL – Londrina - PR

---

Prof. Dr. Evandro Ghedin  
UEA – Manaus - AM

Londrina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

## DEDICATÓRIA

A Deus, por me dar força e capacidade para concluir  
mais essa etapa importante da minha vida.

Ao Adriano, esposo amado, pelo companheirismo,  
dedicação, amor e compreensão em todos os momentos  
de angústias e dificuldades.

À minha mãe, Marly, pelas incansáveis orações.

Ao meu pai e sua companheira, Gilberto e Sueli, pelas palavras de incentivo e  
confiança em mim depositada.

Às minhas irmãs, Léia e Luana, pelo carinho incondicional  
que mesmo longe sentia  
forte em meu  
coração.

Amo muito todos vocês...

## **AGRADECIMENTOS**

*Ao meu orientador, José Augusto Victória, Palma  
Pelo profissional competente que é, e, principalmente, por ser uma pessoa sensata,  
bem humorada e com um alto astral contagiante.  
Obrigada pela maneira que conduziu todo o processo de  
orientação, tenho certeza que posso  
considerá-lo, acima de tudo,  
um amigo.*

*Aos professores Evandro Ghedin, Sueli Édi Rufini Guimarães e  
Maura Maria Morita Vasconcellos,  
Pela gentileza e disponibilidade de fazerem parte desse momento especial de  
amadurecimento e aprendizado.*

*A todos os professores do Programa de Mestrado,  
Pelo conhecimento construído e pelas ricas contribuições para meu crescimento  
profissional e pessoal.*

*Aos velhos e novos amigos,  
Pela oportunidade de tê-los ao meu lado, vivenciando momentos únicos e  
inesquecíveis. Muito obrigada por existirem, vocês são especiais.*

*“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem  
que se pode melhorar a próxima prática”*

Paulo Freire

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. 2010. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

## RESUMO

O presente estudo tem como temática de investigação a formação contínua de professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino do Paraná, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) da cidade de Ibiporã. O objetivo principal do estudo é compreender o sentido que os docentes atribuem à formação contínua ofertada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR). A pesquisa caracteriza-se como sendo de cunho qualitativo, na modalidade estudo de caso. As informações foram coletadas por meio de análise documental e de entrevistas semiestruturadas junto aos 12 professores que se enquadraram no perfil delimitado, e sua análise seguiu os princípios da análise de conteúdo. Com a análise documental, foi possível verificar que o processo de formação contínua do Estado é composto por uma variedade de programas, cada um deles com suas potencialidades e limitações. No entanto, com a análise das questões objetivas e subjetivas, é possível depreender que a formação contínua representa para o professor, apenas, uma oportunidade de trocar experiências com os demais professores e de obter progressão salarial, sendo pouco significativa. Sendo assim, inferimos que o processo de formação contínua ofertada pela SEED-PR não está alcançando seu objetivo: contribuir com o desenvolvimento intelectual dos profissionais da educação e a melhoria da qualidade de ensino. Os resultados apontam ainda que os principais fatores que fazem os professores atribuírem pouco sentido aos programas são: a) contradições no discurso do Estado em relação à valorização dos professores e de sua formação; b) conflito conceitual existente entre os formadores e os professores; e c) não visualização de aprendizagem significativa por meio dos programas de formação. Propomos alguns encaminhamentos para superação das limitações apontadas: a) repensar as condições de trabalho e de formação dispensadas ao professor; b) maior aproximação entre SEED-PR e professores para que os objetivos e expectativas em relação à formação possam andar juntas; e c) fazer uso de metodologias abrangentes durante o processo, englobando reflexão e estudo dos conteúdos específicos da disciplina, aspectos metodológicos e aspectos políticos/éticos, considerando sempre como base dos processos de formação, o *trabalho pedagógico*. Finalizamos nossas considerações, afirmando que a formação continuada poderá ser capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores, quando, meio dos programas de formação continuada, formarem-se profissionais dotados de uma fundamentação teórica consistente e com saberes para fazer análise e reflexão crítica acerca de sua prática e de todos os aspectos que compõem e influenciam seu fazer pedagógico e/ou o contexto escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Língua inglesa. Formação contínua.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O sentido da formação contínua para professores de língua inglesa**. 2010. 161fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

### **ABSTRACT**

The present study has as its investigation theme the English teacher professional development in the educational public sector of Paraná, which belongs to Framework of Teaching of Ibiporã city. The main goal of the study is to understand the sense teachers attribute to the professional development offered by Education Secretaryship of Paraná State (SEED-PR). This research is a qualitative study, based on case study form. Data were collected by documentary analyses and by semi-structured interviews with 12 teachers who fitted the specified profile. Data analyses followed the content analyse principles. Through the documentary analyse, it was possible to verify that Paraná State professional development is composed by a several kinds of activities, each one with its potentialities and limitations. However, with the analyses of objective and subjective issues, data show that the professional development courses only represent an opportunity of exchanging experiences and getting more money, which means it's negligible. So, we infer the professional development courses offered by SEED-PR is not achieving its goal – to contribute for the intellectual development of the education professionals and for the improvement of teaching quality. The results also show that the main factors that make teachers attribute little importance to these courses are: a) contradictions in the State discourse concerning teacher and education valorization; b) conceptual conflict between those who propose the activities and teachers; and c) significant learning is not seen through education activities. We propose some routings in order to overcome the pointed limitations: a) to rethink the teachers' working and education conditions; b) more approximation between SEED-PR and teacher in order to have common objectives and expectations regarding the continued education; and c) to draw on a wide-ranging methodology during the process, involving study and reflection on specific contents, methodological aspects and political/ethical aspects, having the teaching practice as the base of the education process. Summarizing, we state that professional development is going be able to cause changes in the teachers' attitudes and teaching, by such professional development courses, whether it is able to educate professionals endowed with a consistent theoretical base and with an analysing and critical reflection ability about their practice and all aspects that make up and influence their teaching and/or the school context.

**Keywords:** Teachers education. English Language. Professional development

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Participação dos professores no Projeto Folhas .....	87
<b>Gráfico 2</b> – Participação dos professores na produção de OAC – Objeto de Aprendizagem Colaborativo .....	87
<b>Gráfico 3</b> – Participação dos professores na Semana Pedagógica .....	89
<b>Gráfico 4</b> – Participação dos professores no DEB Itinerante .....	90
<b>Gráfico 5</b> – Participação dos professores no Grupo de Estudo .....	92
<b>Gráfico 6</b> – Participação dos professores no PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional .....	95
<b>Gráfico 7</b> – Participação dos professores no GTR – Grupo de Trabalho em Rede .....	96
<b>Gráfico 8</b> – Participação dos professores em Simpósios, Jornadas, Congressos e Encontros .....	98
<b>Gráfico 9</b> – Participação dos professores nas Reuniões Técnicas .....	101

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Comprometimento do professor em relação a sua formação contínua.....	104
<b>Quadro 2</b> – Relação teoria/prática.....	108
<b>Quadro 3</b> –Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR .....	115
<b>Quadro 4</b> –Sentido da formação contínua.....	123
<b>Quadro 5</b> –Contribuições dos professores em relação aos programas .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CCPE</b>	Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação
<b>CFC</b>	Coordenação de Formação Continuada
<b>DEB</b>	Departamento de Educação Básica
<b>DG</b>	Diretoria-Geral
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GAS</b>	Grupo Administrativo Setorial
<b>GTR</b>	Grupo de Trabalho em Rede
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Ensino
<b>OAC</b>	Objeto de Aprendizagem Colaborativo
<b>PDE</b>	Programa de Desenvolvimento Educacional
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>QPM</b>	Quadro Próprio do Magistério
<b>SEED-PR</b>	Secretaria de Educação do Paraná
<b>SUED</b>	Superintendência da Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1 – DOCÊNCIA</b> .....	18
1.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	18
1.2 FORMAÇÃO INICIAL .....	20
1.3 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE.....	24
<b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES</b> .....	27
2.1 PANORAMA ATUAL DA SOCIEDADE E DA ESCOLA .....	27
2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA .....	32
2.2.1 Conceituação e Problemática Atual.....	32
2.2.2 Propostas e Encaminhamentos .....	37
2.2.3 Condições Necessárias à Mudança de Concepções e Práticas Pedagógicas .....	42
2.3 SIGNIFICADO E SENTIDO.....	44
<b>CAPÍTULO 3 – BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: POLÍTICA E PROCEDIMENTOS ATUAIS</b> .....	49
3.1 LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS DA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	49
3.2 PROGRAMAS QUE INTEGRAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PROPORCIONADO PELO ESTADO DO PARANÁ .....	54
3.2.1 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.....	54
3.2.1.1 Grupos de trabalho em rede – GTR.....	56
3.2.2 Programa de Capacitação .....	56
3.2.2.1 Semana pedagógica.....	57
3.2.2.2 Grupos de estudo .....	58
3.2.2.3 DEB itinerante.....	59
3.2.2.4 Reuniões técnicas.....	59
3.2.2.5 Projeto folhas.....	60
3.2.2.6 Objeto de aprendizagem colaborativo – OAC.....	61

3.2.2.7 Simpósios, congressos, jornadas e encontros.....	62
--	----

#### **4 PERCURSOS DO PROCESSO DE PESQUISA.....63**

4.1 ENFOQUE QUALITATIVO NO PROCESSO DE PESQUISA.....	63
--	----

4.2 ESTUDO DE CASO.....	65
-------------------------	----

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	66
---------------------------	----

4.3.1 Informantes.....	67
------------------------	----

4.4 COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	68
---------------------------------	----

4.4.1 Análise Documental.....	68
-------------------------------	----

4.4.1.1 Procedimentos para análise dos documentos.....	69
--	----

4.4.2 Entrevista.....	70
-----------------------	----

4.4.2.1 Procedimentos para análise das entrevistas.....	72
---	----

#### **5 DIALOGANDO E REFLETINDO COM OS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....77**

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ EM IBIPORÃ: PROFESSORES E DISCIPLINA.....	77
--	----

5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES.....	83
--	----

5.2.1 Discussão das Informações Provenientes da Análise Documental.....	83
---	----

5.2.2 Discussão das Informações Provenientes das Entrevistas.....	103
---	-----

5.2.2.1 Categoria 01 - Comprometimento do professor em relação à sua formação contínua.....	104
--	-----

5.2.2.2 Categoria 02 - Relação teoria/prática.....	108
--	-----

5.2.2.3 Categoria 03 - Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR.....	115
--	-----

5.2.2.4 Categoria 04 - Sentido da formação contínua.....	123
--	-----

5.2.2.5 Categoria 05 - Contribuições dos professores em relação aos programas.....	133
---	-----

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....143**

#### **REFERÊNCIAS.....148**

<b>APÊNDICE</b> .....	153
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista .....	154
<b>ANEXOS</b> .....	156
ANEXO A –Tabela de Vencimentos.....	157
ANEXO B –Tabela contendo a pontuação específica de cada evento de formação contínua – ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO Nº 2328/2008 .....	158

## INTRODUÇÃO

Considerando as constantes transformações da sociedade, a globalização, o avanço tecnológico e a competitividade do mercado de trabalho, constata-se que a formação contínua é imprescindível para o profissional que busca atender às novas realidades e demandas da sociedade. Neste sentido, a formação contínua se faz necessária a todos os professores que almejam o desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício competente da sua profissão.

A necessidade da formação contínua é evidenciada na Lei nº 10.172/2001– que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), no qual são estabelecidos os rumos da Educação no Brasil. Este plano, em seu capítulo V, seção 10.2, afirma que

*A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação (BRASIL, 2001, p. 98, grifo do autor).*

No intuito de reafirmar a valorização dada à formação contínua dos profissionais da educação, o PNE, ainda no mesmo capítulo, acrescenta que

**A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional (BRASIL, 2001, p. 99, grifo nosso).**

Os trechos acima destacados demonstram a importância atualmente atribuída ao papel que a formação contínua desempenha na formação profissional do professor. Por isso, nosso trabalho busca investigar o sentido que o professor atribui à formação contínua e suas reais contribuições à formação e à atuação profissional do mesmo.

Como recorte, optamos pela investigação do processo de formação contínua no Estado do Paraná, especificamente, na cidade de Ibiporã, tendo como informantes os professores de língua inglesa deste município. A escolha deste tema de pesquisa se origina, basicamente, de nossa vivência como professora, pois há 6

anos participamos dos programas de formação contínua ofertados pela Secretaria de Educação do Paraná – SEED-PR, porém sem ter a oportunidade de analisá-los mais criteriosamente. Além disso, justifica-se pela nossa crença na formação contínua como sendo o pré-requisito básico para a ressignificação do trabalho pedagógico, pois somente o conhecimento, a conscientização, a reflexão e a atualização podem ser capazes de abrir novos horizontes, de despertar ideias inovadoras e promover mudanças no fazer docente. Já a opção pela investigação em Ibiporã e com os professores de língua inglesa justifica-se pelo fato de ser a cidade e a disciplina nas quais atuamos profissionalmente.

O problema central de nossa pesquisa pode ser expresso por meio da seguinte questão: Qual o sentido que professores de língua inglesa, pertencentes à rede pública estadual de ensino da cidade de Ibiporã, atribuem ao processo de formação contínua oferecido pela Secretaria de Estado do Paraná?

Conseqüentemente, o objetivo geral do estudo vem a ser o de compreender o sentido que os docentes de língua inglesa atribuem à formação contínua oferecida pela SEED-PR.

Para que fosse possível alcançar o objetivo principal e melhor compreender como se estrutura o processo de formação contínua no Estado do Paraná, procuramos:

- a) analisar contribuições da literatura a respeito da formação contínua;
- b) elencar as oportunidades de formação contínua oferecidas pela SEED-PR aos professores de língua inglesa de Ibiporã;
- c) investigar a importância que os docentes atribuem aos conhecimentos teóricos veiculados por meio da formação contínua para o aprimoramento de sua prática;
- d) analisar o comprometimento e envolvimento dos professores nos programas que visam seu desenvolvimento profissional;
- e) identificar, junto aos docentes consultados, as potencialidades e limitações dos programas ofertados pela SEED-PR e a sugestões de como poderiam ser organizados tais programas para um melhor aproveitamento, na visão dos docentes entrevistados.

Para realizar a pesquisa, fizemos um levantamento teórico sobre as concepções e os objetivos da formação contínua na literatura; analisamos os documentos oficiais (leis, resoluções e instruções) que caracterizam e regulamentam essa formação no Estado do Paraná; e entrevistamos 12 professores de língua inglesa pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério da cidade de Ibiporã, pertencentes às diversas escolas estaduais do município.

O envolvimento desses professores em nosso estudo deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, para a posterior análise das opiniões, sentimentos, posicionamentos e contribuições desses professores acerca dos programas de formação contínua que lhes são ofertados.

Para apresentação desse estudo, nosso texto encontra-se estruturado em 5 capítulos.

O primeiro capítulo destina-se à compreensão da arte da docência em seu sentido mais amplo, incluindo questões que englobam o constituir-se professor.

O segundo compreende aspectos diretamente relacionados à formação contínua de professores, priorizando a teorização acerca da formação contínua, apontando sua conceituação, seus objetivos, sua situação atual e possíveis encaminhamentos para esse processo formativo.

O capítulo de número 3 focaliza, especificamente, a formação contínua dos professores no estado do Paraná, apresentando a política e os procedimentos vigentes na atualidade. Neste capítulo, o leitor encontra o detalhamento de cada um dos programas que compõem o processo de formação dos professores deste estado.

O penúltimo capítulo agrega as questões teórico-metodológicas, como a tipologia do estudo, a contextualização do estudo e dos informantes e os encaminhamentos para coleta e análise das informações. Além disso, apresentamos ao final do capítulo as 5 categorias temáticas de análise emergentes das informações coletadas por meio das entrevistas.

Finalmente, o quinto e último capítulo apresenta as análises das informações provenientes da análise documental e das entrevistas. Neste capítulo, procuramos apresentar uma breve contextualização do ensino de língua inglesa no estado, para, posteriormente, dialogar com os referenciais teóricos, legais e com o

discurso dos professores, no intuito de verificar as proximidades e os afastamentos presentes entre eles.

Nas considerações finais, nós nos concentramos em resgatar os aspectos principais que emergiram durante as análises na busca do desvelar do sentido da formação contínua para os professores em questão. Paralelamente, apontamos encaminhamentos para algumas das limitações encontradas no estudo. Por fim, reforçamos nosso posicionamento em relação à necessidade da formação contínua para a ação docente e dos objetivos que acreditamos ser a ela inerentes.

Os resultados de nossa pesquisa poderão contribuir para a análise da situação atual da formação contínua de professores em exercício no Estado do Paraná. Possibilitando, por meio de sua divulgação, a reflexão e o aprimoramento constante das atividades formativas, na tentativa de acompanhar o processo dinâmico de evolução da sociedade. Esperamos ainda que nossa pesquisa venha contribuir para o avanço do conhecimento nessa área de estudos por meio dos resultados apontados e que a leitura deste trabalho possa suscitar novas temáticas investigativas, relativas à formação contínua de professores.

## **CAPÍTULO 1**

### **DOCÊNCIA**

A docência é uma temática amplamente discutida pela literatura da área educacional e recebe enfoques diferenciados, dada sua abrangência e complexidade. Neste caso, optamos por discutir alguns tópicos que são relevantes para o constituir-se professor, ou seja, abordaremos alguns aspectos da docência, como: identidade profissional, formação inicial docente, profissionalidade e profissionalização, por serem importantes para a compreensão da complexa arte de ser professor. Além disso, esperamos que essa discussão contribua para uma visão abrangente da docência e para, posteriormente, termos suporte teórico que corrobore para desvelá-lo do sentido da formação contínua para professores de língua inglesa da rede pública estadual da cidade de Ibiporã.

#### 1.1 IDENTIDADE PROFISSIONAL

Dentre os inúmeros aspectos que envolvem e constituem a docência, pensamos ser fundamental, antes de iniciarmos nossa discussão acerca da formação contínua de professores, a compreensão do que vem a ser identidade profissional, pois a identidade profissional ajuda a revelar o sentido que o professor atribui a sua profissão. Para Pimenta (2002a, p. 18), identidade é algo mutável, ou seja, é algo que vai adquirindo novos contornos de acordo com o contexto, pois é um “processo de construção do sujeito historicamente situado”.

A identidade profissional é entendida como algo mutável porque as profissões surgem em um determinado contexto histórico e vão sendo redimensionadas em função das demandas sociais, seja rumo a sua extinção, seja rumo a sua transformação. A profissão de professor, igualmente, tem passado por esse processo de reestruturação e ressignificação ao longo da história, revelando, assim, seu caráter dinâmico como prática social (PIMENTA, 2002a).

Para Libâneo (2004, p. 81) identidade profissional docente “é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor”. No entanto, vários são os fatores que

influenciam na construção da identidade profissional do professor, dentre os quais podemos citar: a) a significação social da profissão; b) o confronto entre as teorias e as práticas; c) as tradições; d) a mudança do *status* da profissão ao longo do tempo; e) a elaboração de novas teorias; f) as relações estabelecidas entre os pares; e g) o sentido que cada professor atribui a sua atividade docente, o que envolve suas crenças, seus valores, seu modo de se ver no mundo, sua história de vida, seus saberes, seus anseios, ou seja, o sentido que ele dá ao *ser professor* (PIMENTA, 2002a). Sendo assim, a identidade profissional do professor se constrói na articulação entre esses diversos fatores vivenciados ao longo de sua vida pessoal e profissional.

A partir dessa concepção de como se constrói a identidade do professor, podemos depreender que este processo é singular e contínuo e que cada sujeito-professor atribui um sentido à sua profissão e ao seu papel na sociedade em função das interações vivenciadas com o meio social. Embora a construção da identidade profissional seja uma elaboração pessoal, pode haver, entre os professores, posturas e compreensões que se assemelham, a cerca do *ser professor*.

Conforme destaca Libâneo (2004) a profissão de professor vem sendo extremamente desvalorizada, social e economicamente, o que acaba interferindo na imagem da profissão. O autor acrescenta que as más condições de profissionalização (salários, recursos, formação, carreira) são as evidências dessa desvalorização e, como resultado, têm-se a degradação da profissão e o rebaixamento da qualificação profissional.

Na visão de Contreras (2002, p. 33), a profissão docente está passando por um processo de proletarização. Neste termo reside a noção de que a categoria docente sofreu ou está sofrendo “uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária”. Diante disso, vejamos os conceitos-chave subjacentes a esse fenômeno de proletarização, também conhecido como processo de racionalização, são:

a) a *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a *perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2002, p.35).

Libâneo (2004) ressalta, ainda, que, pelo fato de a identidade profissional passar pelo significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa, as precárias condições de trabalho e a desvalorização social da profissão prejudicam a construção da identidade, tanto dos professores em serviço, quanto dos em formação inicial. O autor complementa dizendo que algumas consequências dessa identidade abalada são: o mal-estar, a frustração e a autoestima rebaixada.

Paradoxalmente, no entanto, a resignificação de sua identidade – que passa pela luta por melhores salários e pela elevação da qualidade da formação – pode ser a garantia da recuperação do significado social da profissão (LIBÂNEO, 2004, p. 77).

Na busca, portanto, da revalorização social da profissão, faz-se importante trabalhar a questão da (re)construção e do fortalecimento da identidade profissional no decorrer das atividades de formação inicial e contínua. De que forma? Poderiam ser propostos, nos programas de formação, questionamentos sistematizados sobre: o papel do professor na sociedade atual; o que, como e por que ensinar; a influência do professor na formação dos alunos; e, principalmente, a necessidade de os professores saírem da “passividade crítica como profissionais da educação” (PERRENOUD et al., 2001, p. 203). Em outras palavras, faz-se necessário que os processos formativos contribuam para despertá-lo de uma postura ativa, crítica, responsável e autônoma do professor diante de sua vida profissional e social.

## 1.2 FORMAÇÃO INICIAL

Embora, em nossa pesquisa, tenha sido feita a opção pela investigação da formação contínua, o processo formativo de professores deve ser

entendido como um *continuum*, ou seja, um processo permanente de desenvolvimento profissional, o qual tem seu início com a formação inicial e sua sequência na contínua. Portanto, gostaríamos de ressaltar que ambas são importantes à carreira docente, pois se caracterizam como dois momentos que integram o crescimento pessoal e profissional do professor.

A formação inicial desempenha um papel fundamental na constituição (da identidade) do professor, pois é o momento em que ele começa a ser exposto ao leque de conhecimentos e dimensões que forma o professor. Em outras palavras, a formação inicial tem “um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessários à sua identificação com a profissão” (LIBÂNEO, 2004, p. 78).

Segundo Pimenta (2002a), a formação inicial deveria colaborar para o exercício da atividade docente, pois, segundo a referida autora, a atividade docente não é uma atividade burocrática para qual se basta a aquisição de conhecimentos e de habilidades técnicas, mas é sim uma atividade de humanização. Por isso, espera-se que a licenciatura

desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2002a, p.18).

Reforçando essa ideia, Imbernón (2002, p. 61) afirma que “a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas”, o que pressupõe análise, reflexão, cooperação, intervenção no processo educativo e receptividade ao pluralismo e às mudanças sociais, uma vez que a incerteza e a complexidade caracterizam a profissão docente. Resumidamente, a formação inicial deve favorecer o desenvolvimento de uma postura consciente e questionadora, diante dos diversos fatores e contextos que envolvem o fazer pedagógico. Se esse objetivo for alcançado, há uma maior probabilidade de se formarem professores capazes de investigar suas próprias práticas pedagógicas para, a partir delas, ressignificar seus saberes, suas práticas e, conseqüentemente, sua identidade.

No entanto, Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 17) comenta que os professores “não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições

formadoras para enfrentar os problemas enfrentados no cotidiano da sala de aula”. O que se tem evidenciado é que os cursos de formação inicial não têm contribuído para a construção dessa nova identidade do professor – um profissional consciente da importância da reflexão e da pesquisa/investigação de sua própria atividade docente –, pois as licenciaturas trabalham com currículos extremamente fragmentados, com ênfase na transmissão de conhecimentos (conteúdos específicos da área de formação) e sem estabelecer vínculos com a realidade da escola.

As evidências de fragmentação dos currículos, de ênfase na transmissão de conteúdos específicos e da pouca relação teoria-prática nos cursos de formação inicial (licenciaturas) são reiteradas em um dos relatórios mais abrangentes já elaborados pela UNESCO sobre a situação do professor brasileiro, publicado em outubro de 2009, sob a coordenação de Bernardete Gatti. Neste relatório, buscaram-se analisar aspectos ligados à formação e à profissão docente no ensino básico brasileiro. Para tanto, diferentes questões foram consideradas, dentre elas: as condições de trabalho, a formação inicial e continuada, a carreira e a remuneração. Com relação à formação inicial, Gatti (2009, p. 258), após analisar a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, que promovem a formação inicial de docentes do ensino fundamental, conclui:

Constata-se nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas a **ausência de um perfil profissional claro** de professor. **Os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional**, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula. **Continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos** (Grifo nosso).

Como consequência, após serem formados e estarem exercendo a profissão, os professores parecem não articular, de forma eficaz e concreta, as aprendizagens e compreensões adquiridas durante o período de formação inicial com sua prática docente. Ao contrário disso, como afirmam Ball e Cohen (apud REALI; MIZUKAMI, 2002), professores parecem perceber que muitas das aprendizagens formais daquele período são irrelevantes, quando vistas sob a ótica da prática em sala de aula.

As pesquisas de Ghedin, Leite e Almeida (2008), Reali e Mizukami (2002) e, principalmente, de Gatti (2009) revelam que a fragmentação entre teoria e prática ainda se faz presente nas atividades formativas iniciais do país em geral. Como consequência, os professores acabam cristalizando essa concepção fragmentada de teoria e prática e, futuramente, quando de seu trabalho pedagógico, encontram dificuldade de fazer a articulação esperada entre essas duas dimensões, ou seja, de se valer dos pressupostos teóricos para sustentar e aprimorar seu trabalho pedagógico e de utilizar sua experiência prática para ressignificar a teoria.

Gatti (2009) aponta a reformulação dos currículos como um encaminhamento para superação das limitações deste tipo de currículo que enfatiza pouco a relação entre teoria e prática nos cursos que formam professores. Porém, para os professores em serviço, o momento mais propício para se estimular a articulação entre teoria e prática se dá durante a formação contínua.

Outro ponto que merece destaque nos processos de formação inicial e contínua diz respeito à relação entre universidade e escola de educação básica, especialmente da rede pública, que vem a ser o segmento que mais carece de apoio e investimento. A aproximação entre essas instituições faz-se importante e necessária para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem como um todo. A maior proximidade e diálogo entre universidades (representada por professores universitários e futuros professores) e escolas públicas de educação básica (representada por professores em exercício, alunos e equipe pedagógica) pode ser promissora para a formação e atuação de professores da escola básica, professores universitários e futuros professores, haja vista a possibilidade de troca de experiências, construção coletiva de conhecimento, vivência da realidade da escola pública, reflexão sobre a prática e busca conjunta de soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar. Além disso, tal aproximação entre universidade e escola de educação básica possibilita

a integração necessária na formação de novos professores, de modo a vincular teoria e prática desde o início do curso, a partir de pesquisa e de um efetivo estágio no interior da escola, permitindo a reflexão e o confronto da teoria com a realidade encontrada (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008, p. 50).

Como resultado, poderíamos ter como maiores beneficiários os alunos da rede pública estadual de ensino, que teriam o privilégio de estudar com professores mais bem preparados para a atividade docente.

### 1.3 PROFISSIONALIZAÇÃO E PROFISSIONALIDADE

Profissionalização e profissionalidade são termos que se tornaram correntes nas discussões sobre formação de professores após a década de 90.

Segundo Evangelista e Shiroma (2003), isto aconteceu em decorrência dos debates que antecederam a aprovação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96 –, a partir da qual professores e pedagogos passaram a ser denominados “profissionais da educação”.

A profissionalização, para Palma et al. (2007, p.1), é um “processo de qualificação no qual uma ocupação organizada obtém o direito à exclusividade da execução de um tipo particular de trabalho”. A docência tem sido entendida como uma profissão, pelo fato de a atuação profissional do professor estar “centrada em uma ênfase intelectual, com regras claras de trabalho, com mecanismos concretos de ingresso à profissão e com um corpo de conhecimentos específicos” (PALMA et al., 2007, p.1, grifo do autor).

Nesse sentido, a profissionalização está mais ligada à dimensão legal e técnica da profissão, ou seja, ao se dizer “profissionalizar o professor”, subentende-se o ato de fornecer um conjunto de habilidades e conhecimentos específicos que o capacite e o legitime a exercer a profissão. Por outro lado, a profissionalidade diz respeito àquilo que está subjacente à prática do professor, revela a essência da ação docente, ou seja, a profissionalidade está mais vinculada à postura profissional, à dimensão ética da profissão, à preocupação e ao comprometimento de realizar um bom trabalho.

A profissionalidade, para Ghedin, Leite e Almeida (2008), é resultante da maneira como o professor vai construindo seu modo de ser e de responder às circunstâncias de seu trabalho. Desse modo, a profissionalidade está em constante processo de (re) elaboração, pois sua construção se dá em função dos contextos sócio-históricos que permeiam e condicionam a profissão. Como

esses contextos vão se modificando com o passar do tempo, a profissionalidade, conseqüentemente, também vai sendo reelaborada de acordo com essas mudanças.

Segundo Gatti (2009), as expectativas que a sociedade tem relação ao professor são muitas, porém a valorização é baixa. Várias são as exigências impostas aos professores na atualidade, visto que não basta apenas o domínio dos saberes específicos das áreas do conhecimento. Somando-se a estes se espera

o conhecimento e a capacidade de lidar com o aluno, de trabalhar a informação que chega à sala de aula por vias diversas, de responder às expectativas inerentes a uma nova abordagem do currículo, tanto no que diz respeito à seleção e ao tratamento conceitual e integrador de conteúdos, quanto ao tratamento metodológico adotado. Exige-se, portanto, um profissional com saberes diferenciados e com sensibilidade para disponibilizá-los adequadamente (CAMARGO, 2003, p. 2).

Ainda sob a perspectiva de Camargo (2003), além de ter domínio da área de conhecimento que leciona, o perfil que se exige do profissional da educação atual caracteriza-se pelas seguintes habilidades: estar bem informado em relação às questões históricas de seu tempo/espço; ser dotado de uma visão crítica do contexto no qual se inscreve seu trabalho pedagógico; ter consciência de seu papel na sociedade; manter uma postura ética e coerente com os valores defendidos; saber trabalhar em conjunto, ou seja, compartilhar e participar do coletivo da escola; estar aberto a críticas e à possibilidade de rever, refletir e aprimorar seus conceitos e ações; e ser dinâmico.

Como vimos, as exigências estão postas. No entanto, o nível de exigência não corresponde ao nível de valorização e investimento na educação. Os profissionais da educação carecem de apoio institucional e político, de reconhecimento financeiro e social, de condições de trabalho, de recursos humanos e didáticos suficientes, de estrutura física adequada nas escolas e de formação que favoreçam o ensino de melhor qualidade, vistas as exigências atuais.

O agravante desta situação é que as más circunstâncias que envolvem o trabalho do professor estão prejudicando e comprometendo a qualidade do trabalho docente e, ademais, a sua profissionalidade. Os trabalhos de Vaillant (2007) e Fanfani (2005), citados por Gatti (2009), reiteram que a diminuição do

prestígio social da profissão acaba afetando a autoconfiança e a autorrealização do professor.

Paralelamente, vários autores como Esteves (1995), Carlotto (2002) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005) têm se dedicado a entender síndromes que afetam o professor em decorrência dessas transformações sociais, da mudança na função e valorização docente e das reais condições de trabalho. Gasparini et al. (2005), ao analisar o Relatório preparado pela Gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica (GSPM) da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Minas Gerais, concluiu que os transtornos psíquicos (Síndrome de *Burnout*, Depressão, Síndrome do Pânico, entre outras) foram os principais diagnósticos que provocaram afastamentos entre profissionais da educação entre maio de 2001 e abril de 2002.

Este dado é inquietante, e podemos inferir, a partir dele, que há um mal-estar docente, ou seja, efeitos negativos que afetam suas identidades profissionais (ESTEVES, 1995) e trazem implicações para o processo de formação contínua.

No próximo capítulo, teceremos considerações mais apuradas sobre a temática principal da pesquisa – a formação contínua de professores –, que complementarará as discussões até aqui expostas sobre a docência.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES**

Este capítulo destina-se à teorização acerca da formação contínua. Abriremos o capítulo com um breve panorama da sociedade e da escola na atualidade. Posteriormente, apontaremos algumas considerações sobre as justificativas e necessidades da formação contínua frente a este panorama. A seguir, apresentaremos uma breve discussão terminológica, para, então, fazer a descrição do conceito de formação contínua, assim como a definição de seu objetivo e apontamento de limitações e de possíveis encaminhamentos para essa formação, segundo perspectivas de estudiosos da área, que foram selecionados para a sustentação teórica de nossa pesquisa.

Por fim, trabalharemos o conceito de sentido e significado, fazendo a articulação desses conceitos com a temática – formação contínua.

#### **2.1 PANORAMA ATUAL DA SOCIEDADE E DA ESCOLA**

A sociedade contemporânea vem passando por profundas transformações. Dentre elas, podemos mencionar: o volume de informações que são veiculadas e sua velocidade de propagação, o avanço das novas tecnologias, as novas configurações do mundo do trabalho, mudanças nas relações pessoais/sociais, alterações de ordem econômica (globalização), política (neoliberal), entre outras. Como lembra Moraes (1997, p. 223), o mundo está em permanente evolução; nele, “a transitoriedade, o incerto, o imprevisto e a mudança estão cada vez mais evidentes”.

Tais transformações e configurações da sociedade contemporânea trazem implicações significativas para a educação, visto que se espera que a escola geste um projeto pedagógico que corresponda às demandas de formação da atualidade. Como exemplo destas novas exigências de formação impostas à escola, podemos citar a incumbência da escola de capacitar o aluno para atuar ativa e criticamente na sociedade, transitando pelos diversos contextos interacionais de

forma competente, a aptidão para trabalhar em grupo, a versatilidade e a adaptação constante às mudanças.

Camargo (2003, p. 2) complementa esta ideia, afirmando que

Deve a escola formar o cidadão multicompetente, curioso, capaz de reunir e transferir recursos, conceituais e de procedimentos, que lhe permitam criar suas próprias saídas aos desafios enfrentados. A imprecisão, a mutabilidade e as incertezas do nosso tempo devem levar a escola a trabalhar com a dúvida em lugar das verdades absolutas.

Como vimos, houve diversas mudanças nas formas de interação e de aprendizagem, porém a escola não tem conseguido acompanhar o ritmo das mudanças ocorridas, ficando, muitas vezes, presa a velhas concepções de ensino-aprendizagem e estruturas organizacionais e metodológicas tradicionais. A título de exemplificação, a configuração atual de aula permanece praticamente inalterada, e o professor faz uso praticamente exclusivo de recursos tecnológicos tradicionais, como: giz, quadro negro, cadernos e livros. A exploração do som e da imagem em sala de aula, por exemplo, ainda está longe do que os alunos e professores vivenciam fora da sala de aula. Estes são exemplos simples que revelam o pouco progresso da escola no sentido de adaptação à realidade atual.

Conforme advoga Alarcão (2001) urge que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas e que responda às novas desafiadoras demandas da atualidade. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de traçar caminhos melhores e mais adequados para enfrentar as adversidades e desafios contemporâneos. Para tanto, o envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se faz da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar suas crenças, seus saberes e sua prática, incluindo seus sucessos e fracassos, para ir em busca da melhoria da qualidade do ensino.

Complementando a discussão em torno do profissional da educação e da escola, de acordo com Shigunov Neto e Maciel (2002), para que as mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas pela escola, é preciso um novo profissional do ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação

como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja preocupado com a formação contínua, acima de tudo.

Reforçando a ideia da necessidade de formação contínua de professores, Candau (1997) afirma que tal formação é o aspecto crucial para qualquer proposta que tenha como objetivo a renovação das escolas e das práticas pedagógicas, visto que o professor em exercício é o principal agente para o êxito de qualquer processo que pretenda renovação e qualidade de ensino.

Embora reconheçamos que a formação contínua vem a ser um fator influente na melhoria da qualidade de ensino, seria imprudente pensar a questão da educação/escola de forma tão unilateral e simplista. Em outras palavras, não queremos e não podemos transmitir a ideia de que, solucionados os problemas inerentes à formação de professores, todas as problemáticas da escola estariam paralelamente resolvidas.

A educação é um fenômeno de natureza social e, devido a esta natureza, não há como estabelecer relações tão diretas e óbvias de causa e consequência. Vários são os fatores que envolvem e conduzem a educação rumo ao sucesso e/ou fracasso. Por isso, não podemos identificar e classificar os problemas vivenciados atualmente pela escola como sendo, exclusivamente, de ordem filosófica, metodológica, ética, epistemológica ou política. Ao contrário, todas essas dimensões constituem e direcionam a escola.

Portanto, não podemos atribuir exclusivamente aos professores os baixos índices de aprendizagem, revelados por meio das avaliações externas, como Prova Brasil e ENEM, por exemplo. Tampouco, podemos pensar que eles serão os únicos responsáveis pela “salvação” da escola, ou seja, uma formação inicial e continuada de qualidade não é garantia de inovação e sucesso escolar total. Os professores não são e não podem ser considerados os únicos responsáveis pela resolução de todas as adversidades presentes no interior da escola. Reiteramos esta afirmativa com as palavras de Camargo (2003 p. 2):

a mudança educacional depende dos educadores e da formação que possam ter, mas não só. Dependerá, também, das transformações possíveis a serem operadas no sistema de ensino, sobretudo, em nível das suas organizações e de seu funcionamento.

Do exposto, entendemos que, para que seja possível promover mudanças e readequações na educação, além de esforço e comprometimento coletivos, são necessárias transformações substanciais na organização curricular e estrutural da escola.

Neste momento, gostaríamos de chamar a atenção para a dimensão política que envolve a educação. Ghedin (2009, p. 22) aponta em direção ao descaso político frente às questões educacionais brasileiras quando afirma que

[...] o fracasso da educação brasileira é um fracasso político, é um fracasso moral, um fracasso ético, não é um fracasso da competência do professor. É um fracasso da competência, da ingerência do Estado na educação e não dos professores que se esforçam para salvar aquilo que a política e os políticos estatais já abandonaram há muito tempo. Culpabilizar os professores é um modo, uma maneira de desviar o problema de fato de onde ele está.

A partir dessas palavras, é possível refletir sobre a complexidade dos aspectos que envolvem a educação e influem nela. Não é suficiente buscar explicações e saídas para os resultados atuais, pouco satisfatórios, do processo de ensino-aprendizagem apenas nas ações do professor em sala de aula. A questão educacional é ampla e multidimensionada. Por esta razão, não podemos deixar de salientar a importância da dimensão política no processo educacional.

É preciso ressaltar a necessidade de comprometimento com a educação por parte de governantes, na tentativa de assegurar uma educação mais igualitária e de maior qualidade a todos os cidadãos, independentemente da classe social à qual pertença. A educação brasileira carece de um comprometimento que ultrapasse os discursos eleitoreiros, nos quais a “educação de qualidade” ocupa sempre um lugar privilegiado. Os devidos investimentos na educação (salários dignos, melhores condições de trabalho, políticas de formação, entre outros) por parte das instituições governamentais e políticas públicas que realmente visem à qualidade do ensino são fundamentais para a melhoria da educação do país.

Em concordância com o exposto acima, Libâneo (2004, p. 76) destaca que

É muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é a prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão [...].

Embora Libâneo (2004) aponte para uma faceta importante em relação à profissão de professor, a melhoria do salário dos professores não é garantia de melhores índices de aprendizagem e/ou desempenho escolar, pois, como mencionado anteriormente, a educação é um fenômeno social e multideterminado. Não será uma ação isolada que garantirá a mudança da situação atual. Um conjunto de medidas administrativas, políticas e, principalmente, formativas precisariam ser estudadas e colocadas em prática para que paulatinamente a valorização social da educação e do professor seja recuperada.

Gatti (2009, p. 238), no relatório da UNESCO sobre a situação atual do professor brasileiro, reitera que “a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos”. As palavras da autora querem dizer que, quando há, de fato, valorização social de uma determinada profissão, são perceptíveis melhores condições de trabalho, plano de carreira e salários, quando comparadas àquelas que não são tão valorizadas socialmente.

Dados obtidos por meio do Censo Escolar de 2009 revelam que pouco mais da metade (53,3%) dos professores que atuam no ensino médio na rede pública têm formação compatível com a disciplina que lecionam. Tendo como base o Censo Escolar de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) divulgou que a demanda de professores com formação específica para atender os anos finais do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>) e Ensino Médio chega a um total de 353.474 professores.

Todavia, esta situação não parece ser de fácil resolução, tendo em vista que a profissão docente não ocupa um *status* privilegiado entre as profissões, muito pelo contrário, o índice por procura de cursos de licenciatura tem diminuído significativamente, pois a profissão não representa uma carreira muito atrativa aos jovens (GATTI, 2009). Esse dado pode ser comprovado pelo fato de o Governo Federal, em 30 de janeiro de 2009, ter publicado no Diário Oficial da União o Decreto nº 6.755, o qual, entre outras providências, institui a *política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica*. O referido Decreto, em seu artigo 10, diz que

A CAPES **incentivará a formação de profissionais do magistério** para atuar na educação básica **mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura** de graduação plena nas instituições de ensino superior (grifo nosso).

As medidas propostas pelo artigo 10 do Decreto 6.755 revelam a preocupação do Governo Federal quanto à diminuição da procura por cursos de licenciatura, que, por sua vez, tenta remediar a situação, mediante um auxílio financeiro para aqueles que se dispuserem a cursar uma licenciatura.

Frente a este panorama de contradições e polissemias, mas também de possibilidades, é que salientamos a importância e necessidade da *formação contínua* para os profissionais da educação, pois a esses profissionais fazem-se imprescindíveis momentos que propiciem o repensar pedagógico, a reflexão. Reflexão aqui entendida como a habilidade “de fazer perguntas, portanto, de problematizar o estado de coisas, a situação em que nós nos encontramos” (GHEDIN, 2009, p. 9), para assim, não se deixar alienar.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTÍNUA

### 2.2.1 Conceituação e Problemática Atual

Antes de iniciarmos a conceituação de formação contínua, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de existir, por toda literatura consultada, inúmeros termos para se referir ao processo de formação de professores em serviço. Dentre eles, destacamos os seguintes: reciclagem, treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, desenvolvimento, aprimoramento profissional, educação permanente e formação continuada/contínua.

Pudemos perceber que, muitas vezes, esses termos são utilizados de forma indiscriminada e entendidos como sinônimos, embora alguns autores, como Hypolitto (2000), tenham trabalhado na conceituação deles, demonstrando conotações peculiares a alguns deles. Por exemplo, o termo *reciclagem* supõe um movimento circular mais adequado às coisas que às pessoas. Hoje em dia, tem sido

mais usado para se referir à reutilização de materiais usados ou não degradáveis. Já o vocábulo *treinamento* pressupõe repetição mecânica e passividade daquele é treinado. Enquanto que o termo *aperfeiçoamento* remete à ideia de tornar perfeito e/ou completar algo que está inacabado. (HYPOLITTO, 2000)<sup>1</sup>. Da mesma forma, os outros termos também adquirem sentidos mais ou menos apropriados para se referir à formação do professor.

Optamos pelo uso do termo formação contínua, por ser o mais utilizado na literatura recente e por se mostrar mais ligado à ideia de continuidade da formação e/ou da necessidade constante/permanente de formação para o exercício profissional. Embora, em alguns momentos, os outros termos possam ser citados, ou em virtude de sua presença em alguns documentos oficiais ou na tentativa de conceituação do termo escolhido.

Segundo Porto (2000), diferentes *concepções* sobre formação contínua circundam a esfera educacional, cada uma originando-se de diferentes pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos. Porém,

[...] essas concepções podem ser reunidas em duas grandes tendências. A primeira, identificada como *estruturante*: formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, define previamente programas/procedimentos/recursos “a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores” (NÓVOA, 1992, p. 21). A segunda, *interativo-construtivista*: dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organiza-se a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina (PORTO, 2000, p. 13, grifo do autor).

Como pudemos observar, a primeira tendência está vinculada ao modelo de racionalidade técnica. Neste modelo,

[...] a prática profissional consiste na **solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico**, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (CONTRERAS, 2002, p. 90 e 91, grifo nosso).

Sob esta perspectiva da racionalidade técnica, o docente é o técnico cuja função é definida pela aplicação dos métodos mais adequados para a conquista

---

<sup>1</sup> Bibliografia indicada para mais esclarecimentos sobre a definição dos termos supracitados.

dos objetivos definidos. E a formação inicial e contínua seria a responsável por permitir “o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram” (CONTRERAS, 2002, p. 95).

Por sua vez, a segunda tendência – interativo-construtivista – está pautada nos princípios da dialética que supõe um “ir e vir” constante, o dinamismo, a ambiguidade, o inacabamento, o diálogo, o repensar, o questionar aos outros e a si mesmo, o refazer. E, nesta perspectiva, tanto o trabalho pedagógico quanto à formação contínua assumem um caráter crítico-reflexivo. São consideradas situações problematizadoras, contextualizadas e únicas, que não se reduzem à simples instrumentalização ou escolha correta de métodos ou procedimentos. Exige que o professor investigue, compare, decida, reflita, construa seu próprio conhecimento, crie, inove (PORTO, 2000).

Embora sejam concepções bastante distintas, temos que considerar que não são excludentes dentro do processo de formação inicial e contínua dos profissionais da educação.

A formação contínua de professores tem sido entendida, em termos de *definição*, como um processo permanente de aprendizagem e aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. Da mesma forma, Porto (2000, p. 32) define formação contínua como “processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com formação inicial e em estreita relação com a prática pedagógica”.

Para Imbernón (2002, p. 72), a formação contínua deve

ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa [...]; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social.

O referido autor destaca que, para o trabalho diário do professor, algumas habilidades deveriam ser contempladas nos programas de formação contínua, tais como: habilidade de análise do contexto histórico-social, domínio de

diferentes estratégias de ensino, habilidade de diagnosticar possíveis problemas e de avaliar a aprendizagem, agilidade e habilidade de adequação e/ou modificação das propostas de atividades de acordo com a realidade em que se encontra e comprometimento ético e social.

Neste sentido, a formação contínua representa uma oportunidade de o educador em serviço se atualizar, repensar criticamente seu fazer pedagógico, aprimorar seus conhecimentos, trocar experiências, refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, vivenciar novas leituras, pesquisas e formas de ver e pensar a escola, possibilitando, assim, a ressignificação de seu trabalho pedagógico e, conseqüentemente, a criação de novas propostas de trabalho que contribuam para a melhoria da educação. Resignificar a prática pedagógica “implica, então, entendê-la como práxis, construída no caráter dialético da realidade socioeducativa” (PORTO, 2000, p.33).

No entanto, para que a formação contínua realmente represente ao educador tais possibilidades de aprendizagem, reflexão e redirecionamento da prática, ela precisa ser significativa para ele. E, para uma determinada atividade ser significativa a um indivíduo, ele precisa atribuir valor e importância a ela. Para Ausubel (1982), uma aprendizagem se torna significativa quando a pessoa é capaz de estabelecer relações entre os conhecimentos que já detém (prévios) com o conhecimento novo, para, a partir dessas relações, descobrir e redescobrir outros conhecimentos, ou seja, construir um entendimento próprio.

Porém, Nascimento (2000), baseando-se fundamentalmente nos estudos de Nóvoa (1991), Kramer (1989) e Teodoro (1991), sistematiza alguns aspectos que, para a autora, são determinantes para as propostas de formação contínua dos docentes apresentarem baixa eficácia e serem insuficientes para promover mudança nos professores e nas instituições. Dentre eles estão: descontinuidade da formação; perspectiva fragmentada entre teoria e prática; ênfase excessiva em aspectos normativos (divulgação de políticas educativas); falta de projetos coletivos e/ou institucionais; resistência dos professores a aceitarem e darem credibilidade a propostas idealizadas por pessoas que, geralmente, estão distantes da realidade escolar; visão de formação como obrigação; realização dos programas fora do local e do horário de trabalho; pessimismo generalizado por parte dos professores face às reformas escolares, dado o confronto professores/sistema em prol de salários justos e condições de trabalho satisfatórias; entre outros.

Pimenta (1996) complementa o levantamento feito por Nascimento (2000), apontando outra lacuna: os programas de formação contínua que têm como foco a suplência de conteúdos de ensino. Entendem-se como foco na suplência aqueles programas cuja compreensão limita-se à formação como uma mera oportunidade de “suprir” os conteúdos que, de certa forma, não foram bem desenvolvidos durante a formação inicial. Segundo a autora, estes modelos têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente.

Kramer (apud NASCIMENTO, 2000, p. 77) também ressalta o caráter de “repasso”, também conhecido como “formação em cascata”, como um fator prejudicial à eficácia do processo de formação contínua. Neste modelo de formação,

[...] pacotes são repassados para a equipe da própria instância central, que, por sua vez, repassa os conhecimentos e a proposta para as instâncias intermediárias. Estas, por não deterem os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, correm o risco de simplificá-las e fragmentá-las ao repassarem-na para os profissionais da escola. [...] É fácil perceber que esta fragmentação pode, ainda, ser agravada pelos conflitos que possam existir entre as várias instâncias e no interior delas.

Além dos aspectos salientados por Nascimento (2000) e Pimenta (1996), Candau (1997) aponta que os programas de formação contínua não devem ser concebidos como um meio de acumulação de cursos, seminários, congressos ou, ainda, de horas, de certificados ou de pontuação por parte daqueles que participam desses programas. Pois, se assim o for, sua eficácia e contribuição para a formação do professor podem ser comprometidas.

As deficiências dos programas de formação contínua apontadas nos parágrafos anteriores podem levar ao desinteresse, a comentários pejorativos e reações de indiferença por parte dos professores em relação aos programas de que participam. Romanatto (2000) comprova este fato, ao relatar uma experiência como professor capacitador do *Programa de educação continuada* (PEC) junto a 200 professores de matemática de ensino fundamental no Estado de São Paulo.

Para o autor, duas das limitações que impediram um trabalho mais significativo de capacitação docente, foram: a) a expectativa, tanto das instituições responsáveis como dos professores, de que todos ou boa parte dos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem (neste caso, de matemática)

seriam resolvidos; e b) a obrigatoriedade de cursar o programa, provocando resistência do professor à análise e discussão de seu trabalho ou até mesmo indiferença a todas as atividades do curso, por alegarem que determinadas propostas seriam inviáveis para a realidade que eles enfrentam.

Nessas condições, o autor conclui que,

Mesmo que esses professores aceitem as atividades desenvolvidas nos cursos, é provável que não se comprometam com suas aplicações nas salas de aula, uma vez que a infra-estrutura existente impede toda modificação na prática pedagógica, por mais interessante que seja a proposta em pauta. (ROMANATTO, 2000, p. 152).

Em suma, os professores acabam não atribuindo valor às propostas de formação, por perceberem que suas expectativas não são alcançadas, ainda que suas expectativas sejam demasiadamente ambiciosas para o tempo de formação, e por não possibilitar alteração na realidade do dia-a-dia em sala de aula.

### 2.2.2 Propostas e Encaminhamentos

Inegavelmente, é difícil que o processo de formação contínua contemple as expectativas dos docentes da rede estadual de ensino do Paraná como um todo, dada a heterogeneidade dos grupos. Cada professor possui uma história de vida pessoal, de formação escolar e profissional peculiar, assim como cada escola tem sua própria história e filosofia. E, para Monteiro e Giovanni (2000, p. 134), essas histórias de vida podem facilitar ou dificultar a

sensibilização e as condições para vivenciar os processos de ensino e aprendizagem próprios das situações de formação continuada. Isso significa dizer que, em todas as ações de formação continuada, os participantes não estarão igualmente motivados para a vivência do processo.

No entanto, é possível imaginar que a combinação de alguns fatores possa amenizar algumas das deficiências dos processos de formação apontadas pela literatura, assim como é preciso a consciência dos participantes desses

processos da intencionalidade de tais propostas e, ainda, compromisso com as exigências e esforços requeridos pelas situações que envolvem o ensinar e o aprender (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000).

Vários autores têm se dedicado à compreensão e ao redirecionamento do processo de formação de professores (inicial e contínua). Entre eles, Gatti (2009), Candau (1997), Tardiff (2003), Barbosa (2004), Zeichner (2002), Pimenta (2002a), Shigunov Neto e Maciel (2002), Pacheco e Flores (2000), entre outros.

Candau (1997) por exemplo, apresenta três eixos fundamentais a serem considerados no processo de formação contínua de professores: a) a escola como *locus* privilegiado de formação; b) a valorização do saber docente; e c) as etapas de vida profissional dos professores (carreira).

Ainda sob a perspectiva de Candau (1997, p. 57), entender a escola como *locus* de formação, significa dizer que é no cotidiano escolar que o professor “aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse *locus* que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”. Sendo assim, a formação contínua, sob essa concepção, precisa partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor, ser estruturada em torno de problemas comuns e de projetos de ação coletivos, favorecer uma prática reflexiva coletiva e estimular intervenção no trabalho pedagógico concreto.

O segundo eixo salientado por Candau (1997) diz respeito à valorização dos saberes docentes, ou seja, os saberes curriculares e/ou disciplinares (conhecimento específico); os saberes pedagógicos e/ou didáticos, mais o saber da experiência devem ser levados em conta no âmbito das práticas de formação contínua, ou seja, o saber construído ao longo do exercício profissional – o saber da experiência – deve dialogar diretamente com os saberes academicamente produzidos e não renegá-los.

Por fim, a autora supracitada salienta a importância de se pensar no ciclo de vida profissional do professor, ou seja, não faz sentido conceber a classe de professores como homogênea nos processos formativos, pois, dependendo da etapa em que ele se encontra na carreira, suas necessidades, problemas e buscas serão diferenciados. No entanto, na maioria das vezes, os programas de formação contínua ignoram esse fato, pois eles são os mesmos para todos os professores,

independentemente de serem iniciantes, com certa estabilidade profissional ou face à aposentadoria.

Ciente de que Candau (1997) fundamenta seu trabalho nos pressupostos de Nóvoa, que por sua vez compartilha dos ideais de Schön – cuja ênfase na prática e na reflexão sobre e na prática é evidenciada –, gostaríamos de esclarecer alguns aspectos referentes à nossa postura e nossa opção teórica em relação às concepções da relação teoria-prática e de reflexão.

Gostaríamos de reforçar a ideia da importância da teoria para analisar a prática e, conseqüentemente, da resignificação das teorias a partir da prática. Ghedin (2002, p. 132) aprofunda essa percepção, quando afirma que teoria é “um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo”. Partindo dessa afirmação, podemos concluir que teoria e prática são processos inter-relacionados e indissociáveis, ou seja, são duas facetas de um mesmo objeto, não havendo possibilidade de separação.

Ainda sob o entendimento de Ghedin (2002), a atividade teórica apenas transforma nossa consciência das coisas, nosso modo de pensar as coisas, mas não transforma as coisas em si. Para haver transformação das coisas, faz-se necessário agir, ou seja, é imprescindível uma atividade prática, pois esta sim pressupõe uma ação efetiva no mundo, uma mudança. Porém, a transformação da consciência das coisas é pressuposto necessário para se operar um processo prático, uma transformação do mundo. Daí a inseparabilidade de teoria e prática.

O papel da teoria é “oferecer ao professor perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002b, p. 26).

Este aspecto levantado por Pimenta (2002b) sobre o papel da teoria é muito relevante, pois, ao nosso entendimento, a teoria veiculada via programas de formação contínua deveria ser capaz de levar o professor a uma reflexão crítica consistente, coerente e ampla de sua função social.

Em síntese, o trabalho com os saberes teóricos e os saberes práticos inerentes à docência nos processos de formação contínua é fundamental para proporcionar uma boa formação teórica atrelada a uma atuação profissional consciente e de qualidade.

Neste sentido, quando concordamos com Candau (1997) que a formação contínua deva estimular a prática reflexiva, entendemos prática reflexiva não sob a perspectiva de que a reflexão sobre a prática bastaria para resolução de todos os problemas nela encontrados. Queremos dizer que o processo de reflexão deva considerar a prática cotidiana intimamente relacionada aos *contextos* mais amplos que a envolve, ou seja, não se pode reduzir a reflexão sobre o trabalho docente à sala e aula e ao professor, mas deve-se levar em conta a influência da realidade social (contextos sociais, históricos, políticos e econômicos) que condiciona e influencia a prática docente.

Dessa forma, um dos principais objetivos da formação contínua passa a ser o de formar professores suficientemente conscientes de seu papel na sociedade (dotados de uma postura ética e política compromissada com a educação e com a sociedade) e da influência dos diferentes contextos que condicionam suas atividades docentes, a ponto de capacitá-los a intervir junto a esses contextos, através de atitudes e propostas de ensino que resultem na transformação da realidade na qual estão inseridos.

Basicamente, pretendemos dizer que cabe à formação contínua de professores não apenas aprimorar os saberes da docência – conhecimento específico, conhecimento pedagógico e a experiência (PIMENTA, 2002a) –, mas ir além, propondo a reflexão para que os professores construam uma postura questionadora para não se tornarem vítimas do sistema, ultrapassando os limites da alienação, questionando o porquê de as coisas serem como são e tendo consciência suficiente da situação, a ponto de vislumbrar novas “propostas que irão colocar as bases para o que é e o que virá a ser a humanidade” (GHEDIN, 2009, p.10).

Sob essa concepção de formação contínua, o professor é entendido como um “intelectual crítico, como profissional reflexivo e pesquisador e elaborador de conhecimentos, como participante qualificado na organização e gestão da escola” (LIBÂNEO, 2004, p. 78). Nesse sentido, o professor não é visto como um mero “consumidor” de conhecimentos e de propostas de formação, ele assume um papel ativo, é considerado como agente de seu processo de formação, um profissional capaz de refletir e pesquisar, construir conhecimentos e caminhar rumo à autonomia profissional.

No entanto, surge um questionamento bastante pertinente: qual metodologia usar nas ações que visam à formação contínua do professor para

amenizar as dificuldades enfrentadas? Monteiro e Giovanni (2000, p.135), embora reconheçam que se trata de uma questão desafiadora e não concluída, defendem a utilização de uma metodologia abrangente, que articule “conteúdo específico, aspectos metodológicos, concepções, posicionamentos e atitudes dos participantes”.

Para tanto, as autoras supracitadas sugerem um percurso metodológico que contemple 4 etapas: a) momento de refletir sobre o conhecido; b) momento de oferecer e ensinar o novo; c) momento de vivenciar o novo; e d) momento de refletir sobre o novo fazer.

Segundo Monteiro e Giovanni (2000), o *momento de refletir sobre o novo* refere-se ao momento inicial a partir do qual se desencadeará todo o processo. Nesta etapa, os conhecimentos, as concepções, as referências trazidas pelo professor são expostas e socializadas, visando ao diagnóstico e/ou ao delineamento do perfil da prática dos participantes e à priorização das questões formativas mais relevantes para aquele grupo.

No segundo momento, há a seleção e a priorização das questões mais relevantes e urgentes, para o conjunto de professores em questão, oriundas do processo reflexivo inicial. As questões que serão vistas durante o processo são organizadas, discutidas e negociadas pelo conjunto de professores, que, por sua vez, pode antecipar o percurso a ser percorrido e, ainda, firmar os compromissos para o bom desenvolvimento e êxito da ação. Como parte integrante desta etapa está o momento em que há a contextualização das situações e/ou ideias que serão analisadas, “identificando e examinando seus fatores determinantes e oferecendo oportunidade de reconhecer fundamentos e discutir alternativas, soluções, caminhos, superando a tendência a generalizações e ao uso de argumentos baseados no senso comum.” (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000, p. 138). É, também, o momento de discussão e reflexão de diferentes propostas teóricas sobre o assunto/tema em questão.

A terceira etapa – *momento de vivenciar o novo* – visa à proposição, sempre que possível, de

[...] **atividades práticas, oficinas, workshops**, com os professores [...] nesse momento os fundamentos teóricos podem ser retomados, vivenciando-se um processo que, devidamente adaptado pelos professores participantes, poderá ser realizado por eles, com seus alunos (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000, p. 139, grifo nosso).

Segundo as autoras proponentes deste encaminhamento metodológico, esses momentos de vivência são considerados bastante produtivos, pois é possível verificar entusiasmo e envolvimento dos professores nas atividades propostas e pré-disposição e motivação em aplicá-las em suas práticas pedagógicas.

Como última etapa, tem-se o *momento de refletir sobre o novo fazer*. Este momento configura-se como aquele em que “novas sínteses de conhecimento acerca do próprio trabalho tornam-se possíveis e expressas” (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000, p. 140). É o momento de falar e refletir sobre as ações realizadas, sobre as dúvidas e os resultados obtidos. Para as referidas autoras, é nesse momento, ainda, que surgem novas necessidades de conhecimento e formação, reiniciando o ciclo de movimentos, característico do processo de formação.

Consideramos esta proposta metodológica válida, porque busca articular formação e trabalho pedagógico, ou seja, visa à articulação entre teoria e prática. Embora, reconheçamos que não é única.

### 2.2.3 Condições Necessárias à Mudança de Concepções e Práticas Pedagógicas

Como alegamos, espera-se que o processo de formação contínua de professores resulte em intervenções na realidade concreta em busca de uma educação de qualidade, da formação de cidadãos críticos e da construção de uma sociedade mais justa, assim como, no início deste capítulo, mencionamos a necessária renovação/transformação da escola a fim de atender às demandas desafiadoras da sociedade. No entanto, um fator muito relevante foi questionado por Gatti (2003): *Que condições seriam necessárias para promover mudanças não apenas cognitivas, mas também em posturas e formas de agir?* Julgamos extremamente importante levantar esta discussão também em nosso trabalho, pois, se mentores e implementadores de programas de formação contínua buscam, como resultado, mudanças pessoais e/ou profissionais dos professores, que condições seriam necessárias para se alcançar tal objetivo?

Segundo Gatti (2003) não se consegue promover mudanças em concepções e, principalmente, em práticas educacionais de professores, se forem

trabalhados apenas conteúdos e a racionalidade dos profissionais, ou seja, é muito reducionista pensar que apenas o domínio de novos conhecimentos seja suficiente para promover mudanças no modo de agir.

Recorrendo à mesma autora, as limitações dessa concepção ficam evidenciadas pelo fato de os profissionais-professores serem

[...] **peças integradas a grupos sociais** de referência nos quais se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. **Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais** (GATTI, 2003, p. 192, grifo nosso).

A autora enfatiza o fato de os professores estarem integrados a um determinado grupo social que lhe serve de referência. Sendo assim, este grupo compartilha concepções, valores, modos de ser e de adquirir conhecimento. No entanto, o conhecimento vai ser aceito, incorporado e/ou significativo a ele, dependendo dos processos cognitivos, socioafetivos e culturais, ou seja, as dimensões socioafetivas e culturais também influenciam no processo de aquisição de conhecimento, não apenas a dimensão cognitiva.

Dessa forma, as mudanças nas práticas pedagógicas são frutos de uma elaboração sistemática e complexa, envolvendo concepções de educação, de educador e de educando, que são construídas coletivamente.

Portanto, a não consideração de que aspectos socioafetivos e culturais também influenciam no processo de aprendizagem e de mudança pode ser mais um agente dificultador do êxito dos programas que visam não apenas a mudanças cognitivas (de conhecimento), mas, especialmente, práticas. Pois, o professor, assim como todos os seres humanos, é um ser essencialmente social, ou seja, ele constrói sua identidade, seus valores e suas práticas na interação com o grupo social no qual está imerso e com o qual partilha uma cultura. Sendo assim, não se podem pressupor mudanças na prática desse professor, apenas porque ele foi exposto a novos conhecimentos. Ao contrário, para que haja mudanças desse porte, é preciso considerar a “complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações” (GATTI, 2003, p. 196-197).

Sendo assim, é necessário que

[...] os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um **entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem** (GATTI, 2003, p. 203, grifo nosso).

Nesse sentido, para que o professor se sinta “tocado” por determinadas ideias/concepções e/ou mudanças a ponto de transferi-las para suas práticas pedagógicas, ele precisa se reconhecer nelas. Em outras palavras, os programas de formação contínua necessitam se entrelaçar com a vida e com a experiência profissional dos professores cujas práticas pretendem ressignificar, ou seja, o professor precisa se ver como parte integrante do programa, sentir-se valorizado, sentir que suas expectativas, seus valores, seu modo de ser e sua experiência estão sendo consideradas, sentir-se apoiado e incentivado a se desenvolver profissionalmente.

É muito importante essa discussão sobre a complexidade do processo de mudança, pois qualquer que seja a transformação, por mais simples que possa parecer, é gradativa e multideterminada, pois os seres humanos são complexos e constituídos do entrelaçamento de inúmeros aspectos: sociais, psicológicos, afetivos, culturais que influem em seu modo de ser.

Portanto, também no campo educacional, para que o professor reconheça, valorize e assuma uma determinada postura/abordagem/prática/política, provocando mudança em seu trabalho pedagógico, é preciso que ele se reconheça e se identifique com ela, ou seja, é preciso que haja uma compreensão clara do significado e do sentido de seu trabalho. Por isso, a necessidade de se trabalhar mais próximo da realidade do professor nos programas de formação contínua, caso contrário, sua eficácia e potencialidade de transformação ficarão altamente comprometidas.

### 2.3 SIGNIFICADO E SENTIDO

Paralelamente ao que fora tratado no item anterior, sobre as condições necessárias à mudança no trabalho pedagógico, faz-se necessário abordar o constructo teórico sobre significado e sentido, para que seja possível

articularmos nossa discussão sobre o trabalho docente e a formação contínua de professores.

Existem várias vertentes que visam ao estudo e à compreensão dos sistemas sócio-culturais e/ou sistemas de representação e comunicação. Ocupam posição de destaque a Semiologia, cujo precursor foi Saussure, que tem a Linguística (estudo científico da linguagem verbal humana) como uma das partes mais representativas e a Semiótica de Peirce.

No entanto, trabalharemos com a concepção de significado e de sentido sob a perspectiva histórico-social, pois esta perspectiva trabalha com a concepção de dialética e de conjunto – articulação das partes que compõem um todo. Portanto, pensamos ser esta a visão que vem ao encontro dos pressupostos que foram discutidos até o momento para o processo de formação contínua, os quais defendem o desenvolvimento de uma visão ampla, consciente e crítica acerca do todo, ou seja, dos vários contextos sócio-históricos que envolvem o trabalho pedagógico e não uma visão dicotômica, cujos elementos da prática são separados e analisados isoladamente para uma posterior associação mecânica.

Segundo Corsino (2001), o significado é dicionarizável, ele corresponde a uma significação mais estável e precisa, podendo ser considerado apenas uma das zonas do sentido.

Para Basso (1998, p. 24), o significado é “a generalização e a fixação da prática social humana”, ou seja, o significado corresponde àquilo que a sociedade estabeleceu/convencionou/padronizou das práticas humanas. Sendo assim,

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem com esta. O homem encontra um sistema de significação pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (LEONITEV apud BASSO, 1998, p. 24).

A significação, portanto, é construída/padronizada histórico-socialmente, independe da interpretação pessoal, o indivíduo simplesmente depara-se com o significado que já fora previamente fixado. Para exemplificar, a referida autora menciona que o significado da atividade pedagógica é definido em função de seu objetivo – mediar o processo de apropriação de conhecimento. Portanto, a prática docente é definida, histórico-socialmente, como sendo um conjunto de ações

intencionais e conscientes dirigidas a um fim específico: a apropriação dos bens culturais/conhecimentos pelos alunos (BASSO, 1998).

Em contrapartida, o sentido corresponde à elaboração pessoal acerca das coisas, ou seja, o sentido é singular, depende da elaboração de cada indivíduo. “O sentido é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” (CORSINO, 2001, p.1).

Sendo assim, o sentido do trabalho docente, por exemplo, dependerá da interpretação pessoal que cada profissional da educação dará à sua atividade. Em outras palavras, quando o professor descobre os motivos que o levam a lecionar, os objetivos que busca alcançar ao realizar a prática docente e reflete sobre eles, descobre o sentido desta atividade para si.

Neste momento, cabe retomarmos a questão da identidade profissional, pois a identidade profissional docente se constrói nessa articulação entre significado e sentido, portanto o professor se constitui a partir da integração da significação social de seu trabalho e de sua própria compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar.

Em um sentido mais amplo, a identidade não pode ser pensada sem a relação que estabelece com significado e sentido, pois a construção do sentido é constituidor da nossa existência enquanto sujeitos sociais. Em outras palavras, um sujeito não se constrói apenas do conhecimento que adquirir, o que o possibilita a construir-se enquanto sujeito são as relações que estabelece entre significado e sentido.

Sendo assim, o que nos faz constituirmos enquanto sujeitos, são as relações que estabelecemos entre significado e sentido ao longo de nossa existência. Nós construímos nossa identidade a partir do confronto do significado socialmente construído e do sentido que atribuímos a nossas atividades, o que implica questões subjetivas e objetivas.

Desta forma, a idéia articuladora que defendemos é de que o construir de uma identidade profissional docente está relacionada ao sentido que o professor atribui a sua formação e atuação.

Espera-se, entretanto, que significado e sentido se integrem, ou seja, que caminhem na mesma direção. No entanto, pode haver um distanciamento entre essas duas dimensões. E, conforme alerta Basso (1998), quando há a ruptura entre o significado e o sentido de uma ação, há o trabalho alienado.

Trabalho alienado, então, ocorre quando o sentido não corresponde ao significado, ou seja, quando o sentido pessoal da ação não corresponder ao que é previsto socialmente (à sua significação), haverá um trabalho alienado. A autora supracitada ainda comenta que, na sociedade capitalista em que vivemos, a alienação está presente em maior ou em menor grau, pois, devido às relações de dominação e de divisão de classes, o trabalho, frequentemente, acaba tendo como único sentido a garantia de sobrevivência. O trabalho é realizado como forma de garantia de salário, de estabilidade ou de *status* social, sem a preocupação e a consciência de sua verdadeira função na sociedade.

Porém, a alienação do trabalho docente, por exemplo, pode ser superada, em algum grau, quando houver melhores condições efetivas de trabalho, pois o que motiva o professor a realizar seu trabalho não são apenas questões subjetivas, como interesse, vocação, gosto e amor, mas também questões objetivas, como recursos físicos, materiais didáticos, gestão escolar, organização da escola, oportunidades de trocas de experiência, tipo de contrato de trabalho, salários, jornada de trabalho, entre outras (BASSO,1998).

Da mesma forma, gostaríamos de finalizar este capítulo, dizendo que a formação contínua também possui um significado e um sentido. Seu significado corresponde ao entendimento fixado socialmente: processo permanente de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, no intuito de contribuir para a criação de novas propostas, transformando, aperfeiçoando e/ou complementando o trabalho pedagógico para o alcance da melhoria da qualidade do ensino.

E seu sentido? Nosso desafio nessa pesquisa é, justamente, desvelar o sentido da formação contínua para os professores em questão (professores de língua inglesa pertencentes ao quadro próprio do magistério da rede pública estadual de ensino – fundamental e médio – da cidade de Ibiporã). Para alcançarmos esse objetivo, detalharemos, no próximo capítulo, questões objetivas da formação contínua, como: a legislação que a regulamenta, os tipos de programas ofertados pelo Estado do Paraná aos professores de sua rede para promover a formação contínua, os objetivos e finalidades estabelecidos pelo sistema para essa formação, as gratificações, os locais de realização, a carga horária, etc., para, posteriormente, analisarmos as questões subjetivas a cada professor, em relação ao processo de formação contínua por meio das entrevistas, como: o que o motiva a participar desse processo, o que ele espera dessa formação, qual sua opinião em

relação aos programas ofertados, qual a função da formação contínua para ele, entre outras.

Feitas as análises das questões objetivas e subjetivas inerentes à formação contínua, chegaremos à compreensão do sentido que ela tem para os professores participantes do estudo.

### CAPÍTULO 3

## BREVE PANORAMA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ: POLÍTICA E PROCEDIMENTOS ATUAIS

No presente capítulo, apresentaremos um breve panorama da formação contínua de professores da Educação Básica do Estado do Paraná, resgatado a partir de documentos oficiais que dissertam sobre o assunto, incluindo a *política* existente, a *legislação* que rege o processo de formação contínua desses profissionais, as *modalidades* de formação contínua que são contempladas e as *concepções* que as norteiam.

#### 3.1 LEGISLAÇÃO QUE REGULAMENTA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS DA REDE ESTADUAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com este levantamento, pudemos evidenciar que, de certa forma, a Secretaria de Educação do Paraná – SEED-PR demonstra preocupação e atribui importância à formação contínua dos professores de sua rede, visto que são vários os documentos que contemplam o processo de formação contínua de professores. Além disso, a SEED-PR afirma que a capacitação é a linha mestra das políticas educacionais do Estado.

No entanto, a preocupação com a formação contínua dos profissionais da educação não é exclusiva e originária do Estado do Paraná, pois os investimentos e esforços neste tipo de formação são previstos em uma lei maior, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a qual versa em seu artigo 67, inciso II que

**Os sistemas de ensino promoverão** a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim** (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases, 1996, grifo nosso).

Reforçando essa ideia, o Plano Nacional de Educação, em seu capítulo V, seção 10.2, também afirma que

A formação continuada dos profissionais da educação pública **deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação**, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p.99, grifo nosso).

Levando em consideração o exposto acima, fica difícil de precisar se a política de formação contínua da SEED-PR realmente valoriza o aperfeiçoamento profissional ou se apenas cumpre uma exigência legal. O fato é que está vigente um Programa de Capacitação de professores, e nos debruçaremos ao seu estudo para análise e compreensão dessa proposta.

Para assegurar este aperfeiçoamento profissional continuado e estabelecer normas para a realização de eventos de capacitação, a SEED-PR, por meio do artigo 1º da Resolução n.º 1457/04, instituiu a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação” – CCPE. A partir de 2009, a CCPE passou a ser chamada de CFC – “Coordenação de Formação Continuada”, cuja função principal é viabilizar o Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação, garantindo, assim, a formação continuada que objetiva o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e a melhoria permanente da qualidade da educação.

A CFC é composta por professores da rede, como também por agentes educacionais, e a nomeação de tais componentes ocorre, geralmente, por indicação. Desde sua criação, a CFC passou a ser o órgão responsável por analisar técnica e pedagogicamente os eventos de capacitação propostos, cadastrar tais eventos no sistema *on-line* de capacitação, avaliar, monitorar, registrar frequência e emitir certificado dos cursos realizados.

Ainda, por meio da Resolução n.º 1457/04, artigo 2º, criou-se o “Conselho de Capacitação”, composto por profissionais de diversos setores da SEED-PR, como: Superintendência da Educação – SUED, Diretoria-Geral – DG, Grupo Administrativo Setorial – GAS, entre outros.

Fica a cargo do “Conselho de Capacitação” a aprovação do Plano de Capacitação. Portanto, todas as propostas de capacitação devem constar no Plano

de Capacitação, para que este seja submetido à aprovação do Conselho de Capacitação.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Lei Complementar 103/2004, ao tratar do Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, em seu artigo 17, diz que

**A qualificação profissional**, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, **ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades**, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação **ou por solicitação dos Professores**, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento (PARANÁ, Lei Complementar 103/04, grifo nosso).

Reforçando o discurso de valorização do professor e, conseqüentemente, de valorização da sua formação permanente, existem também algumas resoluções que regulamentam esse processo. Para exemplificar, temos a Resolução nº 2007/05, que dispõe sobre a formação continuada dos profissionais da rede estadual da Educação Básica. Essa resolução, em seu artigo 1º, resolve que a formação continuada de seus profissionais será proporcionada mediante dois programas, sendo eles: o *Programa de Desenvolvimento Educacional* e o *Programa de Capacitação*.

O *Programa de Desenvolvimento Educacional*, mais conhecido por PDE, encontra-se disciplinado no Decreto 4482/05 e foi implantado para promover a promoção e progressão do professor no nível III da carreira. No artigo 1º, parágrafo 1º, do referido decreto, consta, como sendo objetivo deste programa, “o aperfeiçoamento permanente e a qualificação sistemática do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e, como meta qualitativa, a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas estaduais”.

Segundo o artigo 3º da referida resolução, o *Programa de Capacitação* “objetiva contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação e compreende Aperfeiçoamento e Atualização”.

O aperfeiçoamento, de acordo com artigo 4º da Resolução 2007/05,

visa ao **aprofundamento dos conhecimentos em área específica**, efetivando-se, principalmente, **por intermédio de** Cursos de Graduação, Programas de Pós-Graduação, e Programas de Formação Continuada ofertados por **Instituições de Ensino Superior** (grifo nosso).

Enquanto que a atualização, conforme o artigo 5º da mesma resolução, “oportuniza a reflexão teórico-crítica sobre questões educacionais e dar-se-á por meio de eventos ofertados pela SEED por intermédio do Programa de Capacitação”.

O Programa de Capacitação pode ser proposto por meio de projetos apresentados tanto por instituições conveniadas ao Estado do Paraná quanto pelas diferentes unidades da SEED-PR. No citado programa, estão previstos eventos em diversas modalidades, entre elas: Congresso, Curso, Encontro, Grupo de Estudo, Jornada, Oficina, Semana, Simpósio, Reunião Técnica, Palestra, Mesa-redonda, Painel, Fórum e Conferência, Feira, Festival, Gincana, Olimpíada e Torneio.

No entanto, algumas dessas modalidades, como Simpósios, Jornadas e Congresso, não são muito privilegiadas, sendo pouco divulgadas entre os professores. Dessa forma, acaba havendo pouca adesão a essas modalidades que não recebem muita divulgação.

A participação nos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR é condição *sine qua non* para obtenção de progressão funcional, também conhecida como elevação. A tabela de vencimentos<sup>2</sup> é composta por 11 classes. O professor inicia a carreira docente na primeira classe, nela permanece até que cumpra o estágio probatório de 3 anos. Após esta fase, ele adquire o direito à progressão e, para cada classe avançada, recebe um aumento de aproximadamente 5% no salário base da classe anterior.

Porém, a progressão obedece a um período de interstício de 2 anos, ou seja, o professor só pode submeter-se à progressão de dois em dois anos, sendo pontuados os programas de formação realizados dois anos anteriores ao ano da concessão da progressão. Após este período o evento perde a legitimidade para este fim. Pode-se dizer que esta foi a maneira encontrada para manter o profissional da educação em constante processo de formação.

---

<sup>2</sup> Anexo A – Tabela de Vencimentos dos Professores.

No intuito de regulamentar a pontuação recebida pela participação em cada um dos eventos de formação contínua, foi elaborada a Resolução 2008/05, que, atualmente, após pequenas reformulações, corresponde à Resolução nº 2328/08<sup>3</sup>.

O avanço máximo permitido por progressão é de três classes. Uma classe é alcançada mediante a avaliação institucional, que, geralmente, é feita pelo diretor da escola. Nesta avaliação, o professor é avaliado com relação às faltas, à pontualidade e à responsabilidade. Entretanto, vale a pena ressaltar que é uma “avaliação irreal”, pois, pelo que vivenciamos no município de Ibiporã até o momento, atribui-se a nota necessária à progressão (nota 10) independentemente do professor. Não podemos assegurar o motivo pelo qual essa prática acontece. Talvez, seja para não criar atrito com e entre os professores ou para não prejudicar nenhum deles em relação à progressão; entretanto, é assim que tem acontecido.

Para se obter a progressão das outras duas classes na tabela de vencimentos, faz-se necessário acumular um total de 30 pontos de formação contínua, considerando que cada hora equivale a 0,15 pontos, é preciso cumprir uma carga horária equivalente a 200 horas em programas de formação contínua para usufruir do benefício da progressão.

Para finalizar este tópico, lembramos que, para o professor alcançar a última classe, levando em conta o período de estágio probatório, leva, no mínimo, 12 anos. Isso se ele conseguir planejar-se de modo a cumprir a carga horária necessária dentro dos prazos pré-estabelecidos.

Esta tem sido a política adotada pelo Estado do Paraná para assegurar e regulamentar o processo de formação contínua dos profissionais da educação de sua rede. É de se imaginar que não esgotamos o assunto, tampouco toda legislação vigente. Porém, trouxemos as temáticas e os documentos necessários para análise e compreensão de nosso problema de pesquisa.

---

<sup>3</sup> Anexo B – Tabela contendo a pontuação específica de cada evento de formação contínua.

### 3.2 PROGRAMAS QUE INTEGRAM O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA PROPORCIONADO PELO ESTADO DO PARANÁ

Nesta seção, citaremos e descreveremos, resumidamente, as características, objetivos e o funcionamento dos dois programas que integram o processo de formação contínua dos professores da rede estadual, oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR. Primeiramente, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE e, na sequência, o Programa de Capacitação.

No entanto, ressaltamos que a título de análise nos capítulos subsequentes, consideraremos ambos os programas de forma integrada e totalizaremos a análise de 9 eventos/modalidades de formação contínua.

#### 3.2.1 Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE

O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Rede Pública Estadual de Ensino é um programa de formação continuada implementado em 2007, embora o primeiro processo de seleção tenha ocorrido em 2006, pela SEED-PR, em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e Instituições de Ensino Superior.

Para a normatização e operacionalização do PDE, duas resoluções foram elaboradas. As resoluções nº 1905/2007 e nº 4341/2007. Esta se refere à última versão do documento, contendo apenas pequenas alterações em relação àquela. Além das resoluções, redigiram a instrução de nº 004/2007, por haver a necessidade de orientações mais detalhadas sobre a participação dos professores com titulações de Mestre e Doutor no PDE.

O PDE revela uma política pública que estabelece o diálogo entre os professores da Educação Básica e os da Educação Superior, com o objetivo de proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos, para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que

resultem na produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

Para participar do processo seletivo do PDE, o professor precisa pertencer ao quadro próprio do magistério (QPM), estar no nível II (correspondente à titulação de especialista) e na última classe (11) da Tabela de Vencimentos do Plano de Carreira. Se aprovado, é-lhe assegurado o afastamento remunerado referente a 100% de sua carga horária efetiva, no primeiro ano, e de 25% no segundo. No entanto, durante o período em que estiver participando do PDE, o professor não poderá afastar-se para licença especial, licença sem vencimento e, durante o primeiro ano do programa, não terá o direito de ingressar em concurso de remoção.

Após o ingresso no Programa, o professor PDE passa a participar de atividades teórico-práticas presenciais e a distância, sob a orientação de um professor do Ensino Superior. Dentre essas atividades, encontram-se: a elaboração e execução de um Plano de Trabalho, encontros com o orientador, participação em simpósios, seminários, cursos, jornadas, encontros de área, teleconferências, orientação de um Grupo de Trabalho em Rede (GTR), composto por professores da rede e redação de um artigo final.

Após a conclusão dos dois anos de curso, totalizando 952 horas, o professor recebe a promoção para o nível III da carreira (PDE) e, de acordo com o art. 14, 3º parágrafo da resolução 4341/2007,

o participante deverá **permanecer em atividade** na rede pública estadual de ensino **por período correspondente ao seu afastamento**, sob pena de ressarcimento ao erário dos gastos decorrentes do seu afastamento para participar do programa (grifo nosso).

Em decorrência do PDE, surgiu uma nova modalidade de formação contínua chamada Grupo de Trabalho em Rede – GTR.

### 3.2.1.1 Grupos de trabalho em rede – GTR

Os grupos de trabalho em rede foram criados para atender tanto a necessidade de formação contínua, prevista na legislação do magistério já

mencionada anteriormente, quanto à necessidade de realizar as atividades do PDE, por intermédio do GTR. A instrução nº 005/2007 expedida pela SUED e SEED esclarece que

Os Grupos de Trabalho em Rede - GTR - constituem-se numa atividade do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE - e caracterizam-se pela interação virtual entre o Professor PDE e os demais professores da rede pública estadual, e busca efetivar o processo de Formação Continuada já em curso, promovido pela SEED/PDE.

O professor PDE é denominado “tutor” do grupo e é quem fica responsável pela proposição das atividades, por dar o *feedback* aos integrantes do grupo quanto ao envolvimento e desempenho no programa e por encaminhar ao Núcleo Regional de Ensino – NRE – a lista dos concluintes.

O GTR poderá ser composto por, no máximo, 37 professores QPMs em exercício no Estado do Paraná. Todas as atividades são realizadas *on-line*, e ao final de aproximadamente um ano de trabalho, o professor participante do GTR receberá uma certificação de sessenta horas, equivalente a nove pontos para progressão no Plano de Carreira.

### 3.2.2 Programa de Capacitação

O Programa de Capacitação dos professores da rede estadual oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR é composto por diferentes eventos e/ou modalidades.

Para efetivação desta pesquisa, fizemos um levantamento de todos os eventos ou modalidades de formação contínua que o governo atual proporciona aos docentes de sua rede. Tal levantamento revelou a existência de inúmeras modalidades, por volta de 20. No entanto, a seleção dos programas que receberam mais atenção em nosso estudo deu-se de duas formas: 1º) pela existência da modalidade na resolução 2007/05, que dispõe sobre a Formação Continuada por meio do Programa de Capacitação dos profissionais da educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná e 2º) pela vivência do pesquisador e seus

pares, ou seja, pela identificação dos eventos mais conhecidos e/ou experimentados pelos professores da área.

Tendo em vista os critérios acima mencionados, chegou-se ao número de sete modalidades, sendo elas: Semana Pedagógica, Grupo de Estudos, DEB Itinerante, Reuniões Técnicas, Projeto Folhas, Objeto de Aprendizagem Colaborativo – OAC, Simpósios.

### 3.2.2.1 Semana pedagógica

A Semana Pedagógica é uma modalidade de formação contínua que se caracteriza como uma atividade descentralizada, pois ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede e envolve todos os funcionários, independentemente da função que exerçam na escola.

A rigor, a Semana Pedagógica acontece na primeira semana de cada semestre letivo, sendo dividida em 2 momentos: três dias no início do ano (fevereiro) e dois dias no meio do ano (julho).

Contudo, nos dois dias remanescentes da primeira semana do ano letivo, o funcionário deve cumprir sua carga horária de trabalho, pois esses dois dias são disponibilizados, pela SEED-PR, para a escola se organizar por meio de reuniões que visam à discussão de questões inerentes a cada escola, como: avaliação das atividades e/ou projetos realizados no ano anterior, elaboração do planejamento anual, definição de ações e projetos coletivos para o ano que segue, revisão e/ou atualização do Projeto Político Pedagógico, organização de horários, discussão do regimento interno e demais ações que a escola julgar apropriadas para o momento.

Durante os três dias reservados para as atividades coletivas direcionadas pela SEED-PR, todo coletivo da escola segue o roteiro enviado, que se fundamenta, basicamente, na leitura, análise e discussão de textos disponibilizados pela Secretaria. Estes, geralmente, trazem, ao final, questões para serem debatidas e respondidas.

O Portal Dia-a-Dia Educação acrescenta que essa modalidade

É uma oportunidade de organização em que todos podem, apoiados na política da Secretaria da Educação, pensar juntos e fazer uma reflexão coletiva a respeito das diretrizes curriculares, conteúdos de cada disciplina e, principalmente, definir de que forma direcionar as reflexões sobre as diferentes demandas sociais que chegam ao cotidiano escolar.

Entende-se que a semana pedagógica é um “momento em que professores, pedagogos e funcionários podem participar democraticamente das discussões sobre a escola e seu projeto pedagógico” (PARANÁ, 2008).

### 3.2.2.2 Grupos de estudo

O Grupo de Estudo foi regulamentado por meio da Instrução conjunta n.º 06 /2006 – SEED-PR /SUED e tem como maior característica a descentralização das atividades de formação continuada, valorizando a escola como *locus*.

Os Grupos de Estudos são organizados de acordo com a área de formação e/ou atuação do professor. Segundo a instrução acima referida, a natureza do Grupo de Estudos está “vinculada à leitura, reflexão, discussão e produção sobre determinado assunto, cujo objetivo principal é propiciar subsídios teórico-práticos para o enriquecimento pedagógico”.

Este evento acontece aos sábados, de acordo com um cronograma pré-estabelecido. São realizados sete encontros durante o ano, com duração de quatro horas cada um, totalizando 28 horas de capacitação.

Para a efetivação do Grupo, é necessária a participação de, no mínimo, três e, no máximo, dez participantes, devendo, obrigatoriamente, haver um Coordenador no Estabelecimento de Ensino e um Organizador por Grupo de Estudo, escolhido pelo próprio grupo.

Por fim, esta modalidade não prevê reposição de falta, ou seja, se o professor faltar a qualquer um dos encontros sua inscrição é automaticamente anulada, conseqüentemente, não haverá a certificação.

### 3.2.2.3 DEB itinerante

O DEB itinerante foi uma modalidade de formação contínua que aconteceu durante os anos de 2007 e 2008 e que abrangeu todos os professores dos 32 Núcleos Regionais de Educação do Estado. Tal programa foi sediado por cada um desses núcleos e possibilitou o contato direto entre a SEED-PR, por meio do Departamento da Educação Básica, e todos os professores estaduais de todas as disciplinas.

O objetivo principal do programa foi a efetivação/implementação das Diretrizes Curriculares Estaduais nos Projetos Político Pedagógicos das escolas e nos Planos de Trabalho Docente.

O formato adotado foi de oficinas disciplinares e oficinas com equipes pedagógicas. Nessas oficinas, foram discutidos os conteúdos estruturantes, básicos e específicos de cada disciplina, assim como o uso e produção de materiais didáticos, como Folhas e OAC<sup>4</sup>, disponibilizados no Portal Dia-a-Dia Educação, e utilização das novas tecnologias em sala de aula, especificamente, a TV multimídia.

### 3.2.2.4 Reuniões técnicas

As reuniões técnicas, as quais todos os professores foram convidados a participar, visavam, principalmente, instrumentalizar o professor da rede a manusear a TV multimídia, novidade em 2008, assim como dominar todo processo de pesquisa, seleção e conversão de arquivos (imagens, músicas, filmes), para serem utilizados nas práticas pedagógicas em sala de aula. Foram realizadas quatro reuniões técnicas ao longo do ano de 2008. Tais reuniões foram programadas de acordo com o dia da hora atividade de cada disciplina, para garantir a participação de todos os professores da disciplina. No entanto, o NRE apontou que, devido à dificuldade de adequação do horário dentro da escola, não foram todas as escolas que conseguiram seguir o cronograma de hora atividade,

---

<sup>4</sup> Para mais esclarecimentos do que seja o Projeto Folhas e o OAC, vide os itens 7 e 8 dessa seção.

consequentemente, nem todos os professores estavam disponíveis, ou seja, em hora atividade no dia estabelecido pelo referido cronograma.

Os responsáveis por essas reuniões eram os técnicos pedagógicos da equipe de ensino do NRE, que receberam treinamento e orientações anteriores, em Curitiba, junto aos técnicos disciplinares da SEED-PR.

Embora não tenha sido possível agendar nenhuma reunião até meados de 2009, a proposta da SEED-PR é de continuidade desses encontros. Segundo a técnica pedagógica da equipe de ensino do NRE, a não realização das reuniões técnicas no ano de 2009 deu-se em função do acúmulo de tarefas neste ano.

### 3.2.2.5 Projeto folhas

De acordo com o Portal Dia-a-Dia Educação, o Folhas é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que propõe uma metodologia específica de produção de material didático, como forma de viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense. Este programa tem como objetivo principal o incentivo da prática da pesquisa no cotidiano escolar e a implementação das Diretrizes Curriculares para Educação Básica do Estado do Paraná.

A produção de um Folhas é feita de forma colaborativa, ou seja, há o autor (quem produz o texto) e os colaboradores (professores que contribuirão, fazendo eventuais sugestões, revisões, discussões e correções, sendo um, necessariamente, da mesma disciplina e outro de qualquer outra disciplina com a qual o autor queira estabelecer uma relação interdisciplinar no texto).

Para que a produção de um Folhas seja concluída e publicada no Portal Dia-a-Dia Educação, ficando disponível para consulta, é preciso que sejam seguidas rigorosamente todas as instruções contidas no Manual Folhas, desde conteúdos, propostas de atividades, linguagem até número de páginas e normas de apresentação e que, por fim, haja a validação do texto pelo NRE e, posteriormente, pela SEED-PR, dentro dos prazos pré-estabelecidos no manual.

Caso haja a validação nas duas instâncias e publicado o texto, o professor recebe a pontuação, equivalente a 6 pontos, para avanço na carreira do magistério, de acordo com a resolução 2328/2008. Como resultado, espera-se que o professor produza materiais didáticos voltados para alunos da educação básica. Salientamos que o livro didático público de língua estrangeira para o Ensino Médio foi o produto da seleção e publicação impressa de alguns Folhas.

### 3.2.2.6 Objeto de aprendizagem colaborativo - OAC

O Objeto de Aprendizagem Colaborativo está vinculado ao processo de formação contínua, pois objetiva “viabilizar meios para que professores da rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, buscando a qualidade teórico-metodológica da ação docente” (PARANÁ, 2009).

Para se escrever um OAC, é preciso que o professor/autor defina o conteúdo sobre o qual ele quer escrever – lembrando que o conteúdo deve estar em consonância com o referencial curricular proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná –, siga o manual de orientações para produção do OAC e tenha em mente que os interlocutores deste tipo de texto são os professores da Educação Básica.

Todos os professores da Rede Estadual de Ensino têm a possibilidade de interagir e contribuir com sugestões, informações e conhecimentos, formando, assim, uma comunidade de aprendizagem.

A proposta tem como finalidade a “melhoria dos serviços públicos educacionais e a valorização do conjunto de saberes dos professores estaduais”. (PARANÁ, 2009)

Ao final deste processo, tem-se como resultado uma mídia digital, cujo autor é o professor da Educação Básica, disponibilizada na WEB – Portal Dia-a-Dia Educação. Concluído e publicado o OAC, o professor receberá pontuação, de acordo com a resolução 2328/2008.

### 3.2.2.7 Simpósios, congressos, jornadas e encontros

Os simpósios têm por objetivo a atualização profissional. Nesta modalidade de formação contínua, a SEED-PR conta com a participação de professores pesquisadores que atuam em instituições de ensino superior estaduais, federais ou particulares, para conferirem palestras e proporem oficinas.

Este programa procura abarcar tanto os fundamentos teóricos como a prática docente, proporcionando momentos de reflexão e discussão teórica e metodológica das disciplinas.

A participação nos simpósios é limitada, ou seja, não são todos os professores que têm a oportunidade de ir a um Simpósio, pois há a disponibilização de um certo número de vagas por NRE. Este pode ser um dos motivos pelos quais os simpósios, normalmente, são pouco divulgados. Muitos professores reclamam de não terem acesso às informações relativas aos Simpósios e não terem a oportunidade de participar.

Para os Simpósios Disciplinares agendados para o segundo semestre de 2009, houve vagas garantidas aos professores que se inscreveram e tiveram suas práticas pedagógicas selecionadas pelo NRE e pelo DEB (Departamento de Educação Básica). Houve, também, um momento destinado à apresentação do modo como os professores da rede vêm utilizando a TV multimídia em suas práticas pedagógicas. Salientamos que, neste ano, a divulgação do evento foi realizada de forma apropriada, pelo menos para a área de língua inglesa, uma vez que a técnica pedagógica de Língua Inglesa do NRE enviou *e-mail* para todos os professores da disciplina, informando sobre o evento. Além disso, no *site* Dia-a-Dia Educação também havia um *link* com a divulgação e esclarecimentos sobre o Simpósio.

## **CAPÍTULO 4**

### **PERCURSOS DO PROCESSO DE PESQUISA**

Neste capítulo, situaremos a opção metodológica, explicitando, primeiramente, a tipologia do estudo. Em seguida, contextualizaremos a pesquisa através da descrição do local selecionado para o desenvolvimento da mesma, assim como o perfil dos sujeitos envolvidos. Posteriormente, descreveremos os instrumentos privilegiados para a coleta das informações e, por fim, apontaremos os encaminhamentos propostos para sua análise.

A opção teórico-metodológica feita para a realização desta pesquisa é de enfoque qualitativo, pois apresenta descrição e interpretação dos fenômenos observados, buscando as informações em seu local de origem e identificando os significados de tais fenômenos no mundo social.

A modalidade de pesquisa privilegiada é o estudo de caso, uma vez que visa um olhar detalhado de uma situação em particular. Para maior aprofundamento dessas questões, apresentaremos definições mais minuciosas acerca dessa temática.

#### **4.1 ENFOQUE QUALITATIVO NO PROCESSO DE PESQUISA**

Conforme Richardson et al. (1999, p. 79), o uso da pesquisa qualitativa em educação justifica-se “por ser a mais adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

A pesquisa qualitativa difere da quantitativa, basicamente, por não utilizar instrumentos de mensuração como base do processo de análise de um problema. Uma pesquisa com enfoque qualitativo não se preocupa com a relação causa e efeito, pois ela considera que os fenômenos são multideterminados. Uma análise qualitativa visa à compreensão do problema em sua multideterminação, conseqüentemente, a previsão e o controle não são objetivos deste tipo de pesquisa.

Ainda segundo Richardson et al. (1999), a pesquisa qualitativa caracteriza-se como sendo uma tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes.

Para um melhor esclarecimento acerca da pesquisa qualitativa, citamos Bogdan e Biklen (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), que nos apontam cinco características básicas que configuram este tipo de pesquisa:

- a) O ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento. Este tipo de pesquisa se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. Desta forma, o investigador é capaz de vislumbrar as circunstâncias particulares em que um determinado fenômeno está inserido, para melhor compreendê-lo.
- b) A predominância da descrição dos dados coletados. A pesquisa busca descrever com detalhes os elementos presentes na situação que está sendo estudada. É comum a descrição de pessoas, de situações, transcrições de entrevistas, presença de citações e trechos de documentos para subsidiar a análise.
- c) O processo é mais importante que o resultado. Há mais preocupação em compreender como determinado problema se manifesta nas interações cotidianas que o problema isoladamente. Na pesquisa qualitativa, considera-se toda a complexidade, o contexto que envolve o problema.
- d) O sentido que as pessoas atribuem aos fenômenos é considerado pelo pesquisador, ou seja, o sentido que os participantes dão aos fenômenos é objeto de investigação; há a presença de seus diferentes pontos de vista, revelando o caráter dinâmico das situações.
- e) A análise dos dados tende a ser indutiva. Não há a preocupação de comprovar hipóteses previamente elaboradas. A coleta e a análise dos dados são orientadas por um quadro teórico, no entanto não se busca a comprovação de hipóteses; à medida que o estudo vai se desenvolvendo, o pesquisador vai definindo e afinando as questões merecedoras de análise.

Resumidamente, a pesquisa qualitativa é aquela na qual o pesquisador “mergulha” na realidade para obter, com a maior riqueza de detalhes, elementos contextuais que envolvem o fenômeno estudado, enfatizando o processo e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

No entanto, a pesquisa qualitativa não se sobrepõe à quantitativa e vice-versa, em termos de validade e supremacia. Como afirma Richardson et al. (1999, p. 80), “a prioridade depende da natureza do fenômeno analisado e do material que os métodos permitem coletar”. Nesse sentido, a escolha por uma abordagem ou por outra depende, basicamente, do *problema* e dos *objetivos* que o pesquisador visa alcançar com o estudo.

#### 4.2 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso é um dos métodos utilizados em pesquisa empírica. De acordo com Meksenas (2002, p. 110), “os métodos em pesquisa empírica referem-se às maneiras de o pesquisador abordar seu objeto de pesquisa”. Tais métodos, por exemplo, estudo de comunidade, etnografia, estudo de caso, história de vida, depoimento e enquete “indicam caminhos e técnicas de investigação na realização de estudos monográficos”. E, o caminho por nós escolhido para a concretização da pesquisa, como dito anteriormente, foi o estudo de caso.

O estudo de caso se caracteriza pelo estudo de *um* caso, ou seja, uma situação específica multideterminada e historicamente situada. De acordo com Lüdke e André (1986, p.17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. O caso é uma espécie de unidade dentro de um todo. Por exemplo, o estudo de um determinado grupo de professores, não a classe docente inteira; a investigação sobre uma determinada escola, não sobre todas as escolas de uma cidade; a análise de como se dá a interação professor-alunos em uma sala, não em todas as salas e assim por diante.

O caso selecionado para estudo pode ser similar a outros, porém deve ser, paralelamente, singular. O interesse por um caso deve ser norteado por

aquilo que ele tem de próprio, de distinto dos outros, de peculiar. Pois, se assim não o fosse, não haveria de ser *um* caso.

Este método de pesquisa visa a um *olhar detalhado* de uma situação em particular. E, para alcançar profundidade na análise e compreensão da situação estudada, a pesquisa deve se valer de vários recursos/procedimentos para obtenção das informações: observação, questionário, entrevista, análise de documento e até diário de campo, para obter o registro pormenorizado da realidade observada.

Não que para se fazer um estudo de caso seja obrigatório lançar mão de todos estes procedimentos em uma mesma pesquisa. Há de se avaliar quais deles fornecerão suporte para a obtenção das informações necessárias à análise e à concretização da pesquisa.

Embora o estudo de caso incida na descrição e compreensão de um caso específico, ele também permite generalizações, uma vez que é possível, ao leitor da pesquisa, estabelecer relações e analisar o que ele pode extrair da situação relatada para sua realidade. A generalização é importante, pois possibilita a continuidade do desenvolvimento do conhecimento científico.

#### 4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Ibioporã. Tal opção deu-se por ser a cidade na qual atuamos profissionalmente como professora de língua inglesa da rede estadual do Paraná, nos níveis fundamental e médio. Sendo assim, o acesso às escolas e aos informantes que corroboraram para a construção do conhecimento e concretização da pesquisa foi mais fácil.

Além disso, por integrar o corpo docente da disciplina de inglês, temos participado de vários programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR e acompanhado reações, comentários, posicionamentos e avaliações dos professores frente a essa formação.

Tais percepções sobre o processo de formação contínua nos intrigaram e nos motivaram a realizar essa pesquisa para que pudéssemos melhor compreender a política de formação contínua adotada pelo nosso Estado e, principalmente, o sentido e a importância atribuídos pelos professores da área a

essa formação. A pesquisa alcançou uma abrangência significativa, uma vez que todas as oito escolas estaduais do município foram envolvidas.

#### 4.3.1 Informantes

Os informantes foram os professores de inglês do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atuantes no Sistema Público Estadual do Paraná, no município de Ibiporã.

O perfil delimitado para realização do estudo seguiu os seguintes critérios: a) ser professor de língua inglesa; b) atuar na docência; c) ter participado ou estar participando de um dos programas de formação contínua; e d) pertencer ao Quadro Próprio do Magistério, ou seja, ser professor concursado. O último requisito justifica-se pela necessidade da manutenção de um grupo fixo para que tivéssemos acesso a tais professores durante o período de dois anos, tempo necessário para a conclusão da pesquisa. Além disso, os professores que não são do QPM, muitas vezes, não participam de alguns dos programas ofertados pela SEED-PR, pois nem sempre são contratados desde o início do período letivo.

O corpo docente estadual de língua inglesa do município de Ibiporã compõe-se de um total de dezoito professores. Porém, três deles estão readaptados, ou seja, estão exercendo outras funções dentro da instituição escolar, que não a docência, devido a problemas de saúde comprovados por peritos. Levando em consideração que um é o pesquisador, o número final de informantes que se enquadram no perfil acima especificado é de quatorze professores.

No entanto, da amostra selecionada (14 professores), obtivemos adesão e participação de 12 professores na pesquisa, os outros dois professores restantes não se mostraram à vontade em participar.

#### 4.4 COLETA DAS INFORMAÇÕES

As informações da pesquisa foram coletadas, basicamente, por meio de dois procedimentos: a) seleção e análise de documentos oficiais, tais como: leis, instruções, referenciais e resoluções que tratam do processo de formação contínua de professores; e b) entrevistas<sup>5</sup> semiestruturadas junto aos professores de língua inglesa do município de Ibiporã.

A análise documental permite verificar os *objetivos* da formação contínua, os *procedimentos* utilizados para a sua realização (tempo de duração, responsáveis pelo planejamento e pela implementação dos programas de formação, entre outros), as *modalidades* de programas existentes e as *características* de cada um dos programas ofertados pela SEED-PR.

As entrevistas, por sua vez, nos permitem captar as opiniões e impressões pessoais de cada professor em relação ao processo de formação contínua.

##### 4.4.1 Análise Documental

A primeira técnica de investigação utilizada para a coleta das informações de nosso estudo foi a análise documental. Segundo Richardson (1999), existe uma variedade de materiais que possuem valor documental, como: documentos escritos, objetos, documentos fotográficos, cinematográfico, entre outros. A fonte selecionada para proceder tal coleta foram os arquivos escritos públicos nacionais e, principalmente, estaduais, classificados como documentos oficiais (leis, resoluções, instruções e referenciais).

A análise documental é feita a partir de documentos considerados autênticos. Essa técnica de coleta de informações se fez necessária, pois, como afirmam Ludke e André (1986), é uma técnica que possibilita complementar informações obtidas por meio de outros instrumentos de coleta de dados ou,

---

<sup>5</sup> APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.

também, desvelar aspectos novos a respeito de um tema ou problema. Além disso, os documentos escritos são ricas fontes de informações a respeito de fenômenos sociais (RICHARDSON, 1999).

#### 4.4.1.1 Procedimentos para análise dos documentos

A análise documental tem seu início já na seleção de materiais para análise. Neste caso, foram selecionados apenas documentos oficiais intrinsecamente relacionados ao processo de formação contínua dos professores do estado do Paraná.

Como resultado dessa seleção, obtivemos: leis que regulamentam o processo de formação contínua de professores em nível nacional e estadual; resoluções que dispõem sobre os planos e programas elaborados para promover a continuidade da formação dos professores em exercício da rede estadual de ensino fundamental e médio do Paraná; instruções e resoluções que regulamentam e detalham cada uma das modalidades/eventos e/ou programas que integram o processo de formação contínua do estado; assim como, resoluções que dispõem sobre a pontuação recebida pela participação nos diferentes programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR.

Após a seleção dos materiais, iniciou-se a coleta de informações que dariam suporte para a análise e compreensão da formação contínua desses professores, possibilitando estabelecer relações entre o que é previsto nos documentos e a efetivação desse processo na prática, por meio das entrevistas.

As principais informações coletadas diziam respeito à obrigatoriedade de os sistemas de ensino promoverem a formação contínua dos professores, ao modo de operacionalização dessa formação e aos objetivos e características específicos de cada programa.

#### 4.4.2 Entrevista

Dentre os vários instrumentos de coleta de informações, optamos pela entrevista, por entendermos ser o instrumento mais adequado para obter as informações necessárias à resolução do problema de pesquisa e para viabilizar o desenvolvimento da mesma.

Conforme Thompson (1992) e Burke (1977 apud BIASOLI-ALVES, 1998, p.144),

A Entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores, e permitindo, sobretudo, que se obtenham dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranqüila, e em comunhão com o seu entrevistador que deverá, inicialmente, transmitir atitudes que se transformem em transferência e troca mútua de confiabilidade.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 16),

a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-se de **respostas mais profundas** para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. **E só os sujeitos selecionados** e conhecedores do tema em questão **serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto**. (Grifo nosso).

Desta forma, a entrevista foi a técnica de coleta de informações que nos permitiu obter as opiniões, impressões, sentimentos, posicionamentos e sugestões dos docentes em relação ao processo de formação contínua ao qual eles se submetem.

A entrevista utilizada neste processo de pesquisa é designada por Rosa e Arnoldi (2006), como semiestruturada. A principal característica deste tipo de entrevista é a possibilidade de reorientação dos questionamentos, quando necessário. Neste caso, as questões são formuladas criteriosamente de acordo com os tópicos selecionados pelo pesquisador/entrevistador, em consonância com os objetivos do estudo. No entanto, o roteiro de entrevista é flexível, ou seja, há a possibilidade de inclusão e exclusão de questões, assim como de alteração na sequência das questões, conforme o discurso dos sujeitos e dinâmica da entrevista.

O roteiro foi composto de 32 questões e seus itens foram elaborados em consonância com os seguintes objetivos:

- a) compreender o sentido que professores de língua inglesa, pertencentes à rede pública estadual de ensino da cidade de Ibiporã, atribuem ao processo de formação contínua oferecido pela Secretaria de Estado do Paraná;
- b) investigar a importância que os professores atribuem aos conhecimentos teóricos veiculados por meio da formação contínua para o aprimoramento de sua prática;
- c) analisar o comprometimento e envolvimento dos professores nos programas que visam a seu desenvolvimento profissional;
- d) identificar, junto aos docentes consultados, as potencialidades e limitações dos programas ofertados pela SEED-PR e as sugestões de como poderiam ser organizados tais programas para um melhor aproveitamento.

As questões, em geral, foram abertas e evocavam a verbalização do modo de pensar e de agir dos participantes face aos temas focalizados. No entanto, é importante ressaltar que nem todas as questões foram feitas a todos os professores, pois muitas delas estavam vinculadas à participação do docente nos programas de formação. Portanto, caso o professor não tivesse participado do programa ao qual a pergunta se referia, a questão era descartada.

As entrevistas duraram, em média, quarenta minutos, foram gravadas, em sua maioria, na escola onde o docente atua, no momento de sua hora-atividade, e, posteriormente, transcritas.

Antes da realização das entrevistas, foi realizado um estudo piloto para que o instrumento de coleta de informações fosse testado e avaliado, no intuito de assegurar-lhe maior congruência. Para tanto, contamos com a colaboração de dois professores de nosso convívio escolar, que não faziam parte da amostra selecionada, uma vez que as informações obtidas por meio do estudo piloto não seriam considerados e analisados na pesquisa.

Segundo Borg (1971 apud RICHARDSON et al., 1999), são várias as vantagens de um estudo piloto: proporcionar ao pesquisador novas ideias e pontos de vistas não considerados antes da aplicação do estudo piloto; reduzir a margem de erro, pois permite a percepção e resolução de problemas não previstos anteriormente; possibilitar um teste preliminar das hipóteses; entre outras. Além das vantagens supracitadas, em nosso caso, o estudo piloto foi útil para a preparação do pesquisador enquanto entrevistador.

Considerando as possibilidades acima expostas, após a aplicação do estudo piloto, algumas questões foram reformuladas, pois se revelaram não muito claras, outras foram incluídas, uma questão foi excluída e, ainda, foram realizadas pequenas alterações na sequência dos questionamentos do roteiro (Apêndice A).

Concluídas as entrevistas, iniciamos o processo de levantamento e análise das informações.

#### 4.4.2.1 Procedimentos para análise das entrevistas

Compartilhamos da opinião de muitos autores que consideram a interpretação das informações o cerne da pesquisa qualitativa. Por essa razão, explicitaremos, a seguir, a técnica utilizada para proceder às análises e para estabelecer as categorias de análise de nosso estudo.

No tratamento das informações, ressaltamos que todos os participantes serão denominados professores, sendo apenas diferenciados por meio de números, não fazendo, portanto, distinção quanto ao gênero, tampouco havendo a identificação dos participantes.

As análises do discurso dos professores seguiram os princípios da análise de conteúdo, por ser uma técnica apropriada para o trato de mensagens escritas, embora não exclusivamente. Na análise de conteúdo, a mensagem é o ponto de partida, pois ela expressa, necessariamente, um significado e um sentido. Entretanto, a mensagem não pode ser considerada isoladamente, ou seja, as condições contextuais de produção que a envolvem devem ser levadas em conta. Dessa forma, o sentido não pode ser desvelado, tomando a mensagem por si só, fora de seu contexto de produção (FRANCO, 2005).

Neste sentido, a linguagem, para a análise de conteúdo, deve ser entendida em sua concepção crítica e dinâmica e não em uma concepção formalista, cuja ênfase recai sobre as palavras (FRANCO, 2005).

Reforçando a ideia e as características citadas nos parágrafos anteriores, Bardin (1979, p.31) afirma que a análise de conteúdo

**É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.** (Grifo nosso).

A análise de conteúdo tem sido cada vez mais utilizada em pesquisas qualitativas, porque visa desvelar o que está por trás da mensagem. Em outras palavras, para realizar análise de conteúdo, o pesquisador parte daquilo que está escrito para ir além do conteúdo manifesto, em busca do que está por trás das aparências (GOMES, 2008). Sendo assim, durante o processo de análise, não é levada em conta apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido subjacente às mensagens.

Na conceituação de Bardin (1979), fica clara a existência de várias maneiras para analisar conteúdos, pois a autora define a análise de conteúdo como sendo um *conjunto de técnicas* para análise de mensagens.

Em nossa pesquisa, fizemos a opção pela *análise de conteúdo temática*. Visto que a análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação” (BARDIN, 1979, p. 105), entendemos que é a técnica mais apropriada para compreender o conteúdo e desvelar o sentido das mensagens obtidas através das entrevistas.

A análise de conteúdo pressupõe, ainda, o uso de categorias de análise. Esta categorização é definida por Richardson (1999, p. 239) como “a operação de classificação dos elementos seguindo determinados critérios”. Desta forma, uma das tarefas do pesquisador é fazer um recorte dos conteúdos em elementos, também chamados de unidades de registro que, por sua vez, deverão ser ordenados/classificados em categorias.

Neste estudo, fizemos a categorização seguindo critérios semânticos. Sendo assim, os elementos pertencentes a cada categoria foram

definidos em função de sua significação, ou seja, elementos detentores de significados que se assemelham constituíram-se em uma categoria temática.

Para se chegar à interpretação dos sentidos das mensagens, cabe ao pesquisador caminhar em direção ao levantamento, comparação, seleção, categorização e tabulação das informações relevantes em torno das temáticas essenciais para o alcance dos objetivos da pesquisa.

Neste estudo, identificamos cinco categorias temáticas: (i) Comprometimento do professor em relação a sua formação contínua; (ii) Relação teoria/prática; (iii) Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR; (iv) Sentido da formação contínua; e (v) Contribuições dos professores em relação aos programas.

As categorias de análise foram definidas a partir do roteiro de entrevista e das respostas dos entrevistados, ou seja, houve uma primeira categorização já na elaboração do roteiro, entretanto a consolidação das categorias surgiu após análise do material pesquisado. Para cada categoria temática, foram estabelecidas subcategorias, a fim de auxiliar no detalhamento e compreensão das facetas de cada categoria. As subcategorias, por sua vez, emergiram em função da constância no discurso dos informantes e compõem-se de respostas que carregam significados afins.

De posse dos resultados, apresentaremos, a seguir, a sistematização das informações em 5 grandes categorias, suas subcategorias correspondentes e a descrição das unidades de registros (falas) que compõem cada subcategoria. Salientamos que as falas propriamente ditas, que integram cada uma das subcategorias, serão apresentadas por meio dos quadros 1, 2, 3, 4 e 5, no próximo capítulo, quando da análise das informações.

A primeira categoria recebe o nome de *Comprometimento do professor em relação a sua formação contínua*. Esta categoria foi subdividida em 3 subcategorias: a) Compromissado; b) Pouco e/ou relativamente compromissado; e c) Não compromissado. Na primeira subcategoria, encontram-se trechos de falas dos professores nos quais são demonstrados envolvimento, comprometimento e participação ativa nas atividades formativas. A subcategoria número dois é composta por falas que transmitem a ideia de haver pouco compromisso com os programas, ou seja, falas que demonstram que o professor faz apenas o mínimo

necessário. Por fim, a última subcategoria agrega discursos que revelam não haver nenhuma preocupação, nem comprometimento com a formação.

A segunda categoria se caracteriza por tratar da *Relação teoria/prática*. Neste momento, buscamos compreender se o professor valoriza a teoria e, ainda, se ele visualiza contribuição do conhecimento teórico para o aprimoramento de seu trabalho pedagógico. Para tanto, dividimos esta categoria em 4 subcategorias, sendo elas: a) Atribui importância à teoria para o aprimoramento da prática em sala de aula; b) Não atribui importância à teoria para o aprimoramento da prática em sala de aula; c) Percebe/visualiza melhoria em sua prática pedagógica em razão dos conhecimentos teóricos veiculados nos programas; e d) Não percebe/visualiza melhoria em sua prática pedagógica em razão dos conhecimentos teóricos veiculados nos programas.

A primeira subcategoria compõe-se de todas as falas que demonstram valor ao conhecimento teórico para o aprimoramento da prática. A segunda subcategoria, por sua vez, revela o oposto, falas que não visualizam contribuição da teoria para o aprimoramento da prática. A terceira agrega falas dos professores que conseguem perceber a contribuição da teoria para a melhoria de sua ação docente. E, em contra partida, a última subcategoria busca agrupar as falas de professores que não conseguem visualizar melhoria em sua ação docente em função da aprendizagem de conhecimentos teóricos.

A categoria de número 3 é intitulada *Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR*. No intuito de sistematizar as características desses programas, subdividimos esta categoria em: a) Potencialidades; e b) Limitações. Esta se caracteriza por conter os aspectos negativos dos programas de formação, apontados pelos professores; aquela, por revelar os aspectos positivos da formação contínua, também na visão dos professores em questão.

A quarta categoria – *Sentido da formação contínua* – também foi subdividida. As 3 subcategorias que a compõem são: a) Altamente significativa; b) Pouco e/ou relativamente significativa; e c) Nada significativa. As falas que continham indícios de alta valorização da formação contínua foram agrupadas na primeira subcategoria. As falas que demonstravam pouca valorização da formação foram agrupadas na segunda subcategoria. E a terceira subcategoria foi composta

por discursos que expressam nenhuma valorização, entusiasmo e/ou preocupação com a formação.

Por fim, a última categoria corresponde às *Contribuições dos professores em relação aos programas*. A subdivisão em 3 categorias contribui para classificarmos as contribuições dos professores no sentido de: a) reorganização/mudança; b) manutenção. E, a fala daqueles que não vislumbravam nenhuma sugestão, formou a última subcategoria: c) Sem sugestão/opinião.

Realizada a categorização, iniciamos o processo de análise e de identificação de vestígios que permitissem fazer inferências acerca do material analisado para, por fim, chegarmos à interpretação das informações. Interpretação, aqui, entendida como a síntese entre as “questões de pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (GOMES, 2008, p. 91).

No próximo capítulo, no item que formos proceder à análise das informações provenientes das entrevistas, apresentaremos a sistematização destas categorias em quadros, contendo todas as falas retiradas das entrevistas, que compõem cada uma das subcategorias para facilitar a visualização das informações.

## CAPÍTULO 5

### DIALOGANDO E REFLETINDO COM OS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA: ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, será realizada a análise das informações, primeiramente, contextualizando o ensino de língua inglesa no Estado do Paraná, incluindo descrições sobre os professores, as condições de trabalho e *status* da disciplina no currículo. Posteriormente, discutimos o referencial legal e teórico e as manifestações e/ou percepções dos professores em relação a sua formação contínua.

Procuramos detectar e refletir sobre as proximidades e afastamentos entre os discursos dos professores para depreendermos as similaridades e contradições existentes em suas falas, tendo como referências as categorias de análises estabelecidas, para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Neste momento, também buscaremos identificar as potencialidades e as limitações presentes no processo de formação contínua dos professores, para, por fim, apontar algumas possibilidades promissoras para a operacionalização de futuros programas de formação contínua a fim de que essa formação, cada vez mais, alcance seus objetivos e seja significativa aos profissionais da educação.

#### 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA REDE ESTADUAL DO PARANÁ EM IBIPORÃ: PROFESSORES E DISCIPLINA

No intuito de melhor especificar o perfil dos informantes e contextualizar o ensino de Língua Estrangeira (LE), em Ibiporã, relembramos que todos são professores de língua inglesa, pertencentes do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual do Paraná e atuantes no ensino Fundamental e Médio. Ressaltamos que, em relação ao tempo de atuação profissional, dois professores atuam entre 20 e 25 anos, seis entre 12 e 18 anos e três exercem a profissão entre 05 e 10. Além disso, todos os professores são portadores do título de especialista.

Entendemos ser importante contextualizar nossa análise, falando sobre o cenário e as condições de atuação desses profissionais. Primeiramente, chamamos a atenção para o fato de todos os professores afirmarem enfrentar muitas dificuldades no seu dia-a-dia de trabalho. Entre elas, encontram-se: a indisciplina, a falta de respeito e o desinteresse, entretanto a falta de material didático destinado ao ensino da língua inglesa foi a dificuldade mais citada e enfatizada. Veja alguns exemplos:

P2: “O grande problema pra gente de língua inglesa é a falta de material. Não tem material didático. Livro, rádio, equipamento, a gente não tem nada”;

P3: “Encontro muito problema, o primeiro é a falta de material, não tem livro, não tem cota de xerox, não tem nada, então as aulas não rendem”;

P4: “Muita indisciplina e falta de material didático”;

P6: “Particularmente, eu não tenho problema de indisciplina, basicamente pra mim, é a falta de livro didático”;

P7: “Um dos maiores problemas é a falta de materiais didáticos”;

P9: “Sim muitos, problemas como falta de material didático, muitos alunos na sala de aula, falta de vontade dos alunos e falta de pré-requisitos”;

P10: “A falta de material também é muito relevante, não há nem mesmo dicionários suficientes para se trabalhar em uma turma, sem livros didáticos”;

P11: “Salas lotadas, falta de material didático, alguns alunos adotam livro outros não, e essa falta de material acaba dificultando”.

Vários professores aproveitaram a oportunidade para relatar a dificuldade de ensinar uma LE, sem ao menos um livro didático de apoio, pois o Governo do Estado do Paraná não fornece livro didático da disciplina de inglês para o Ensino Fundamental II gratuitamente.

No entanto, as denúncias feitas em relação à falta de material se findam nelas mesmas e servem de justificativa para o nível do ensino. Os professores criticam o *status quo*, mas não assumem essa dificuldade como um compromisso político, de buscar melhoria, via reivindicação coletiva, protestos, organização conjunta para elaboração de material, entre outras possibilidades. Esta postura parece obedecer à lógica da teoria educacional crítico-reprodutivista, na qual se tem a percepção de que a educação reproduz o sistema social em que se insere (SAVIANI, 1985).

Embora reconheçamos a quantidade de atividades que envolvem o trabalho do professor, exigindo dele tempo e dedicação, concluímos que a postura dos professores diante do problema da falta de material didático é passiva, pois há uma tendência em esperar por soluções de outrem.

Os professores manifestaram, ainda, sua desaprovação e criticaram duramente a falta de comprometimento e investimento por parte do Governo do Estado com o ensino de LE. Sentem que a disciplina de língua inglesa não recebe a atenção mínima necessária para a melhoria da qualidade de seu ensino, ficando em desvantagem e sendo desvalorizada em relação às demais. A seguir, são apresentados trechos que comprovam essa indignação dos professores em relação ao descaso com a língua inglesa:

P1: **“Há países que trabalham o inglês com seriedade**, a pessoa fala fluente duas línguas, não é verdade? E no Brasil? Por que que existe o inglês lá na grade, se ele começa só na 5ª série e não tem material didático eficiente? [...] Os professores não são bem preparados nas universidades para serem professores de inglês. Por que que não é levado a sério as coisas na escola? Por que se colocou lá na grade a disciplina de inglês, se a língua inglesa não recebe o devido valor?” [...] Por que outros países levam tão a sério a educação? E acabam crescendo, acabando com preconceitos e se civilizando cada vez mais, e porque nosso país tem que ficar só no papel?”;

P6: “Eu acho que tem disciplina que é sempre mais valorizada. O inglês é sempre deixado como uma segunda opção, como subconteúdo, falta mais incentivo, começa pelo livro didático, né? A gente **tem que trabalhar sem ter o livro didático**, é complicado. Alguma coisa errada tem nisso aí, não é possível”. O inglês deveria ser considerado como matéria importante. A língua estrangeira, quando for olhada com respeito, acho que muda o enfoque, acho que a gente ganha mais aulas. Acho que tudo muda”.

Alguns indicadores que podem vir a comprovar esse fato e a opinião dos professores serão descritos a seguir.

Em primeiro lugar, a LE não faz parte da Base Nacional Comum da Matriz Curricular, ou seja, encontra-se na Parte Diversificada, que é atualmente composta apenas pelas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Língua Estrangeira Moderna. Portanto, por fazer parte da Parte Diversificada, a disciplina está sujeita a alterações a qualquer momento. Conseqüentemente, a LE também dispõe de carga horária semanal extremamente reduzida – 2 horas/aulas – e, ainda, é uma das únicas disciplinas que não dispõe de livro didático gratuito.

Em segundo lugar, não existe nenhuma política que vise valorizar e colocar a disciplina em posição de destaque, demonstrando a importância de seu estudo, como há para outras disciplinas. A título de exemplificação, podemos citar:

Olimpíada de Matemática, Olimpíada de Astronomia e Astronáutica, Concursos de Redação, entre outras.

Outro aspecto que vem reforçar a sensação de descaso em relação à LE é o fato de a disciplina não fazer parte das avaliações externas que buscam aferir a qualidade do ensino Fundamental e Médio da escola pública, quais sejam: Prova Brasil e ENEM. A não testagem da LE revela a pouca importância a ela atribuída por parte das autoridades responsáveis pelo acompanhamento da qualidade do ensino nestas esferas.

Retomando o exposto pelos professores, parte deles relatou tentativas para suprimento da carência de material didático, como: elaboração de apostilas para os alunos adquirirem a cópia ou ainda adoção de um livro para que fosse comprado ou xerocado pelos alunos. Porém, até então, muitas dessas tentativas foram frustradas, porque apenas alguns alunos adquirem, o restante dos alunos permanece sem livro, ou por falta de condições financeiras ou porque os pais não se dispõem a investir na educação do filho, acabando por dificultar ainda mais o trabalho do professor. Vejamos algumas narrativas de professores:

P8: “A gente tem que “sucatear” material, tem que pedir ajuda, fazer recortes de livros mais antigos e se virar”;

P10: “Só na 5ª série que a gente elaborou um caderno pedagógico no PDE e estamos usando”;

P11: “[...] alguns alunos adotam livro outros não, e essa falta de material acaba dificultando”.

Complementando a análise, a partir das falas, percebemos que há a identificação do problema, os professores apresentam críticas, e alguns até buscam resolver/superar os problemas identificados. Contudo, as críticas ainda ficam restritas a sua escola e aos parceiros, não sendo tomadas medidas de socialização das dificuldades, como manifestos, discussão com a comunidade, até mesmo poupando os estudantes do debate.

A falta de material didático compromete o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois várias escolas não têm condições de fornecer nem mesmo uma cota de cópias ao professor para reprodução de textos e atividades. Ou seja, o professor acaba sendo obrigado a planejar e ministrar suas aulas, em plena era moderna, à base de quadro e giz.

Entretanto, é importante lembrar que alguns professores se mostraram muito gratos à instalação das TVs multimídia nas salas de aula, que vieram a contribuir para a diversificação das aulas. No entanto, ainda não são todos que se sentem aptos a manusear essa nova tecnologia disponível em sala de aula.

P1: “Esse ano nós tivemos um grande avanço que foram as TVs, é uma ferramenta que diversificou a sua aula”;

P3: “eu tenho muita dificuldade na língua inglesa, de ter material diferente pra poder chamar a atenção, [...] apesar da TV pendrive estar aí e estar auxiliando bastante. Eu estou usando bastante a TV pendrive, mas o material é pouco e o tempo pra ser pesquisado é pouco”;

P4: “[...] a TV pendrive é uma maneira a mais de dar aula [...] apesar de que eu ainda tenho muita dificuldade”.

A dificuldade de falta de material didático, mencionada pelos professores, revelou-se diretamente relacionada às expectativas que eles têm em relação aos programas de formação contínua ofertados pela SEED- PR. Em outras palavras, ao serem questionados sobre suas expectativas em relação aos programas de formação contínua, o discurso dos professores foi unívoco, ou seja, houve uma total convergência de ideias. Esperam que os programas de formação contínua venham contribuir para melhoria de sua prática em sala de aula, através de sugestões de atividades, de ideias inovadoras para o ensino de LE, de orientações metodológicas, fornecendo material de apoio e trazendo novidades em geral, como a utilização de novas tecnologias.

P1: “que trouxessem algo que vá realmente modificar”;

P2: “Tinham que servir pra ajudar a gente a preparar aula, dando opções de trabalho em sala de aula, trazendo material de apoio, dando sugestões de trabalho, visando melhorar a aula, a aprendizagem do aluno”;

P3: “Eu queria que me ensinasse a lidar com os alunos, que me trouxessem atividades novas, que me ensinasse alguma coisa sobre a língua inglesa”;

P4: “Que mostrassem uma maneira diferente de trabalhar”;

P8: “Eu gostaria que nos apoiassem de forma mais prática, para que pudéssemos motivar mais os alunos [...] que nos dessem ideias de como melhorar, pois muitas vezes, eles põem aquele monte de teoria no papel, mas você não sabe como desenvolver aquilo ali [...] mais coisas novas, poderiam surgir, por exemplo, exercícios com a utilização de ferramentas, como o computador”;

P11: “Que ele seja mais direcionado para o trabalho em sala de aula, e que tenha melhores materiais”;

P12: “Que me ajude a desenvolver melhor meus conteúdos, para melhorar meu ensino”.

O discurso dos professores revela que eles estão preocupados com a parte técnica/operacional do ensino, dando demonstrações de que lhes falta a denominada “competência técnica”. Por isso, os professores buscam nos programas de formação contínua sugestões de atividades, materiais e recursos metodológicos que venham a contribuir para o aprimoramento da sua *performance* em sala de aula. Mesmo porque a visão do que seja um bom professor, para o grupo dos entrevistados, está relacionada à habilidade de propor atividades diferenciadas, de diversificar a aula, de chamar a atenção e motivar os alunos.

P1: “sou uma professora que procuro me atualizar, que procura ler teoria, procurar **novas técnicas**, ensinar de formas diferentes, procurar **novas metodologias**”;

P2: “procuro trazer **assuntos novos**, atuais, busco **atividades variadas** na internet, trabalho bastante com música, então eu tento **diversificar a aula**.”;

P3: “Boa, boa, **boa eu não sou**. [...] **não tenho muita criatividade, sou mais tradicional**. Pela falta de recursos, você acaba sendo mais tradicional [...] a quantidade de alunos também em sala de aula dificulta você ficar fazendo trabalhos diferenciados”;

P4: “Pelas aulas que a gente prepara, **pelas atividades, mesmo não tendo material**, livro didático de apoio. Então, **pelas aulas, pelo esforço**”;

P6: “**Ter a atenção dos alunos**, consegue **despertar o interesse** pela matéria e consegue ter um **bom relacionamento** com os alunos”;

P7: “Busco sanar as minhas necessidades em sala de aula, eu tento atender meus alunos da melhor maneira”;

P9: “Estou sempre atrás dos alunos, para que **eles se interessem**, sempre buscando **coisas novas** para apresentar em sala de aula, para **tentar motivar e despertar o interesse**”;

P10: “Às vezes, a gente fica muito **frustrada pela falta de interesse dos alunos**, isso é o principal, parece que **estamos “vendendo uma mercadoria que eles não têm interesse em comprar”**”;

P11: “Eu sou, pelos **resultados** que tenho em sala de aula, pela **busca de materiais**, que acaba prendendo a **atenção do aluno**”;

P12: “**Bom relacionamento** com os alunos”.

Por terem essa concepção de que um bom professor é aquele que cativa a atenção dos alunos mediante atividades diversificadas e interessantes, é exatamente isso que eles buscam nos programas de formação, pois a intenção é ser um bom profissional.

## 5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Para refletir e discutir sobre as informações desta pesquisa, optamos por fazer uma análise dividida em 2 momentos. Primeiramente, discutiremos, prioritariamente, as informações provenientes dos documentos oficiais que tratam sobre a formação contínua de professores, apresentando nosso entendimento e nossa crítica de forma ampla acerca das informações levantadas em tais documentos e fazendo, sempre que possível, uma articulação entre o que está previsto nesses documentos e o que de fato acontece durante o processo de formação desses profissionais, segundo os professores investigados. Por isso, em alguns momentos, procuraremos comprovar e/ou reforçar nosso posicionamento, fazendo uso do discurso dos professores.

Num segundo momento, dialogaremos com as informações oriundas, exclusivamente, das entrevistas. Neste caso, fizemos a opção por uma primeira análise pautada em cada uma das categorias constituídas no capítulo IV – (i) Comprometimento do professor em relação a sua formação contínua; (ii) Relação teoria/prática; (iii) Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR; (iv) Sentido/significado da formação contínua; e (v) Contribuições dos professores em relação aos programas –, para uma posterior síntese dos entendimentos/resultados alcançados, de forma mais abrangente e mais articulada entre as categorias, na parte conclusiva do trabalho.

### 5.2.1 Discussão das Informações Provenientes da Análise Documental

A análise documental revelou-nos aspectos interessantes em relação à política e procedimentos atuais vinculados à formação contínua de professores do Paraná. Primeiramente, é adequado dizer que os dirigentes do governo atual, que estão exercendo o segundo mandato, têm demonstrado empenho em promover a formação contínua dos professores de sua rede. Como pudemos observar, há um conjunto de ações que revelam esta preocupação, tais como: existência de legislação que regulamenta e garante o processo de formação contínua; existência

de uma ampla variedade de programas para promover esta formação; revisão e reelaboração de algumas resoluções e de alguns programas no sentido de reajuste das falhas encontradas para alcance de melhoria; e criação de uma Coordenação de Formação Continuada – CFC, para viabilizar e garantir a formação contínua dos professores.

Alguns professores mencionaram que esta política de formação não existia em governos anteriores, ou seja, a SEED do Estado não promovia a formação contínua. Caso o professor tivesse interesse em se atualizar, ele tinha que buscar junto a outras instituições a continuidade de sua formação, muitas vezes, onerando seu orçamento, por serem cursos pagos. Hoje, há uma maior facilidade de acesso à formação, visto que as atividades formativas são promovidas pelo Governo do Estado. Todo este movimento parece vir ao encontro do discurso de valorização do professor.

No entanto, levantaremos alguns questionamentos apenas para incitar a reflexão quanto à legitimidade desse discurso. Esta política de formação contínua deriva-se apenas do cumprimento de uma exigência legal, tendo em vista a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que institui o aperfeiçoamento profissional continuado como uma incumbência dos sistemas de ensino ou de uma real preocupação com o desenvolvimento profissional de seus professores? Seria a formação contínua ofertada pelo Governo do Estado uma estratégia de autopromoção para tornar público e notório, por meio de propagandas veiculadas na mídia, os investimentos na educação? Dois dos professores entrevistados relatam a percepção que eles têm em relação à formação contínua.

P1: “**Alguns programas** de formação contínua eu acho que são somente para eles **cumprirem a burocracia, porque ele tem que ofertar formação continuada para o professor, então é a forma mais fácil**. Colocam você pra fazer o trabalho deles, e registram lá que foi feito a formação”;

P7: “alguns **cursos servem pra gente ficar preenchendo documentação**, eles estão mais preocupados com o preenchimento de papéis”.

Na visão desses professores, a burocratização que envolve os processos de formação contínua faz pensar que esta política é apenas uma forma de cumprir com a obrigatoriedade legal. A seguir, discutiremos alguns outros fatores concernentes à política de formação de professores da SEED-PR que também

comprometem a credibilidade deste discurso de valorização do desenvolvimento profissional docente.

O primeiro diz respeito à sistemática de pontuação para progressão. Esta tem se configurado como uma das formas de o Governo levar o professor a realizar, preferencialmente, as atividades formativas por ele promovidas para, depois, poder anunciar números – formação de milhares de professores. Se analisarmos a tabela de pontuação (anexo B) correspondente a cada evento de formação, perceberemos algumas incoerências. Por exemplo, a realização de um Grupo de Trabalho em Rede (GTR), promovido pela SEED-PR, equivale a um total de 9 pontos, enquanto que, um curso de especialização, realizado em qualquer instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC, equivale a 10 pontos, ou seja, o professor despenderia 60 horas para realizar um GTR, enquanto que uma especialização teria a duração, em média, de 360 horas. Sem contar a diferença existente no grau de dificuldade e/ou complexidade entre essas duas modalidades. Aqui, deixamos algumas perguntas para reflexão: Que tipo de formação a SEED-PR está privilegiando? Que incentivo o professor teria para realizar atividades formativas mais complexas, se a pontuação é praticamente a mesma? Qual filosofia está por trás dessa política?

Apenas pela análise dos documentos, não foi possível precisar o motivo pelo qual esta disparidade em relação à pontuação equivalente a cada modalidade acontece. No entanto, outro exemplo de incoerência em relação à pontuação dos eventos foi relatado por dois professores durante as entrevistas. Ambos tiveram algumas de suas certificações, que chegavam a um total de mais de 300 horas, negadas para efeito de progressão, pelo fato de a instituição na qual foi realizado determinado curso não ser conveniado à SEED. Nestes casos, os professores passaram 1 ano estudando inglês em uma instituição séria e competente, pagando por esse aperfeiçoamento profissional, para, no momento de ser recompensado, não ter validade alguma, contar zero ponto para elevação.

P1: “É uma coisa totalmente incoerente, você vai, estudou lá inglês, tem um diploma de um instituto de idiomas, conseguiu lá seu certificado, e seu certificado não é reconhecido, não vale para o estado, só vale o que ele oferece, dentro desse formato que não vai te dar formação, que não vai te dar o que você precisa”;

P12: “Eu fiz 3 anos e meio de inglês no Cultural e eles não contaram. Este curso estava dentro do prazo, eu tinha 360 horas de curso, é um curso reconhecido. Só porque não era credenciado com a SEED, eles não computaram. Isso é uma falha muito grande, porque não era uma coisa

“clandestina”, foram várias horas de estudo. Isso acaba desmotivando o professor, o que o professor pensa: “Então eu vou fazer só o GTR, só essas coisas que me acrescenta muito pouco, mas é o que vale””.

A partir desses relatos e da análise realizada com relação à tabela de pontuação para progressão, concluímos que esta sistemática de pontuação não tem sido justa e precisa ser revista e reavaliada pelos proponentes dos programas de formação contínua, de forma a contemplar apropriadamente os níveis de exigência de cada programa e a valorizar a formação de qualidade.

O segundo fator que gera dúvidas em relação ao discurso de valorização profissional e da formação contínua de professores é o fato de o Governo não reconhecer os cursos de Mestrado e Doutorado como suficientes para promoção ao nível III. Esta promoção é obtida apenas se o professor cursar o PDE. Embora na Lei 103/04, que versa sobre o Plano de Carreira dos Professores, em seu capítulo III, artigo 11, inciso quarto, afirme que a titulação obtida por meio de cursos de pós-graduação possa ser aproveitada como critério total ou parcial para obtenção da certificação do PDE, por enquanto só foi aceito como critério parcial. Em outras palavras, o benefício concedido a professores portadores dos títulos de mestre ou doutor é a possibilidade de concluir o PDE em 1 ano, ao invés de 2.

Segundo o Departamento de Recursos Humanos da SEED-PR, até o momento, nenhum dos professores detentores de tais títulos que já se encontravam no nível II conseguiu promoção para o nível III, a não ser mediante a realização do PDE.

Os primeiros professores a irem para o nível III da tabela salarial foram os professores concluintes da primeira turma do PDE, no ano de 2008, que elevaram no final de 2009. Isso, por sua vez, acaba por abalar a confiabilidade do discurso de valorização da formação. Mais uma vez, reforça-se a ideia de que vale mais a pena, em termos de reconhecimento salarial, cursar um programa promovido pela SEED, independentemente da qualidade, que até mesmo um Mestrado ou Doutorado. A seguir, sistematizaremos, quantificaremos e apresentaremos, mediante gráficos, a participação dos professores, em cada um dos programas propostos pela SEED-PR, que foram selecionados e detalhados no capítulo III, para que, em seguida, possamos desvelar o que leva o professor a participar deste ou daquele programa, discutindo as possíveis causas para tais ocorrências. Sendo

assim, estaremos, neste momento, estabelecendo uma relação entre o que propõem os documentos e o discurso dos professores em relação aos programas.

Os dois primeiros gráficos referem-se à participação dos professores nas seguintes modalidades: Folhas e Objeto de Aprendizagem Colaborativo (OAC).

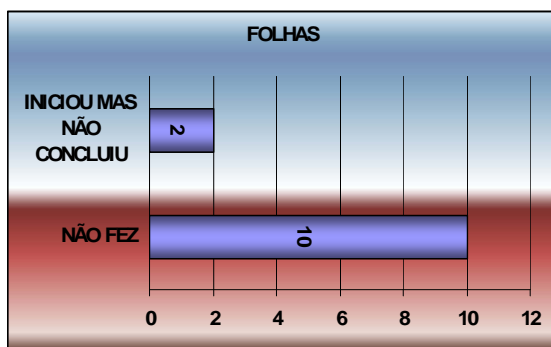


Gráfico 1 – Projeto Folhas

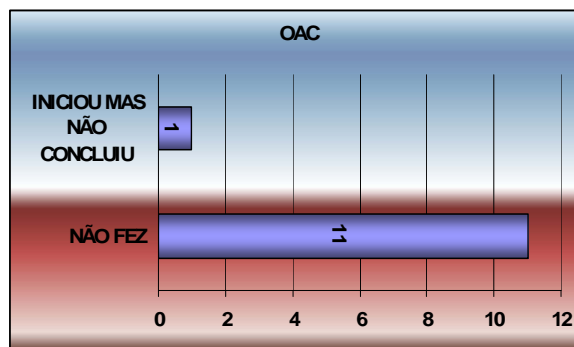


Gráfico 2 – OAC

Por meio dos gráficos 1 e 2, podemos depreender que o Projeto Folhas e o OAC têm apresentado uma adesão nada satisfatória dentro do recorte do estudo, pois, dos 12 entrevistados, nenhum professor participou destes programas em sua plenitude, ou seja, até houve tentativas de realização das atividades relacionadas a esses dois programas, entretanto não foram concluídas.

As causas mais apontadas para a não conclusão destas propostas de formação foram:

- a) não serem programas obrigatórios, ou seja, a não participação em uma dessas modalidades não acarretará maiores consequências por não estarem inseridos na carga horária de trabalho do professor;
- b) o nível de exigência, principalmente para a elaboração de um Folhas é muito alto, o professor deve redigir 75% do texto em língua inglesa e contemplando várias normas previstas no manual (formatação, linguagem, formalidade, etc.);
- c) o desequilíbrio entre custo e benefício, ou seja, é uma atividade muito trabalhosa, que requer muito tempo de dedicação, leitura e aprofundamento teórico e a pontuação recebida não é compatível com o esforço exigido;

- d) a falta de comunicação entre professor e a pessoa responsável pela validação do texto e o tempo que demanda para os pareceristas enviarem o *feedback* sobre aquilo que o professor está produzindo é muito grande.

A seguir, apontamos alguns relatos:

P1: “O **OAC**, eu acabei não concluindo porque é **muito complexo**, a forma de produzi-lo. Você **não tem comunicação**, você faz uma coisa e não está bom, e depois, você fez hoje, por exemplo, e dali 2 meses eles vão te responder alguma coisa

[...] Eu não gostei, também, da experiência de elaborar **FOLHAS**, tanto que eu desisti de um que estava praticamente concluído porque eu fiquei saturada, por **falta de comunicação e esclarecimentos**. Só disseram: - sua linguagem não é adequada! Eu refiz, tentei mudar, mas ainda não deu certo, aí eu falei: - chega!”;

P2: “Folhas, comecei a fazer e parei, **exige demais**”;

P5: “**É obrigado? Eu vou. Não é? Estou fora, estou longe**”.

A partir da análise do documento que explicita o funcionamento do projeto FOLHAS e do OAC, vimos que estes programas apenas estipulam algumas normas, e é o professor quem deve construir o conhecimento por si só. Cabe ao professor autônoma e individualmente produzir seu texto e/ou sua proposta pedagógica. Porém, como resultado, as informações nos mostram que 0% do corpo docente logrou êxito nesta modalidade de formação, pois o professor não se vê suficientemente preparado para construir, ele considera uma atividade difícil, que exige demais.

A pouca participação dos professores neste evento de formação pode ser sinal da falta de autonomia que o docente possui em relação à sua formação. Em outras palavras, o professor ainda se encontra numa posição receptora, de dependência dos conhecimentos produzidos por especialistas e acadêmicos, resultantes do modelo de racionalidade técnica na prática profissional docente (CONTRERAS, 2002).

Em contrapartida, a Semana Pedagógica é a modalidade em que há maior adesão, ou seja, 100% dos professores participam, visto que tal atividade faz parte de sua carga horária de trabalho, embora haja inúmeras críticas em relação aos encaminhamentos e procedimentos adotados para sua realização.

P1: “A maioria dos professores já diz assim: - ah, vamos lá responder essas perguntas logo, encher linguiça, pronto, estamos livres e ganhamos os pontos que precisamos. [...] Temos que cumprir essa **burocracia**, que não leva a nada, **você responde lá aquelas questões e envia pra lá**”;

P2: “**Falta orientação**, eles mandam os tais papéis da Semana Pedagógica. Mandam muito conteúdo, muita teoria, mas fica muito solto. **Você lê e responde as questões, e daí?** E suas dúvidas ali na hora? Ninguém vai te orientar, a única coisa que a gente ouve é “ah, chegou ontem, a gente tem que ler e devolver respondido”;

P4: “Ah, **vem pronto**. A gente **não pode dar opinião**, por exemplo, falar assim: - vamos estudar essa semana pedagógica sobre Geografia, como está nosso planejamento, vamos rever. Não tem tempo, já **vem um tema imposto**”;

P5: “Se eu direcionar a fala para a Semana Pedagógica, é uma **coisa imposta** “guela a baixo”, **obrigatória** porque se você não vem acaba levando falta”;

P7: “**Leituras maçantes**, às vezes, o Governo manda uma apostila, a escola não tem como xerocar pra todo mundo”;

P9: “Semana Pedagógica? Sim, eu participo porque **é no nosso horário de trabalho**”;

P10: “Eu, particularmente, acho que é **uma semana que eu poderia ficar em casa**, por ser **cansativo e não acrescenta quase nada**. Como já falei anteriormente, não acrescenta, pois na teoria tudo é bonito e correto, mas a realidade é bem diferente. Além disso, é muito **repetitivo**, parece que o que você viu um ano, você vê no outro de novo”;

P11: “Particularmente, eu **não vejo nada de bom** nessa semana pedagógica, nunca serviu para nada”.

Segue o gráfico 3 para visualização da participação dos professores na Semana pedagógica:

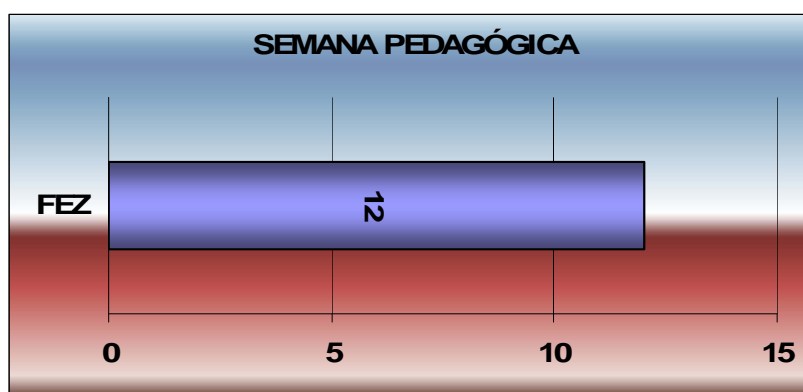


Gráfico 3 – Semana Pedagógica

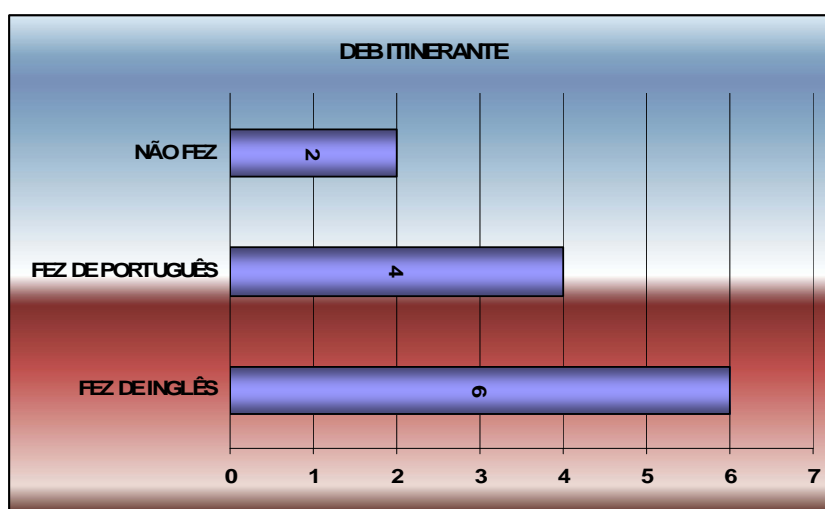
Fazendo um entrelaçamento entre a quantificação da participação dos professores na Semana Pedagógica e o discurso deles em relação ao evento, concluímos que a alta adesão ao programa não está vinculada, necessariamente, à

qualidade do programa. Neste caso, os professores não participam desta modalidade de formação contínua porque julgam ser este um meio eficaz para seu desenvolvimento profissional. Todos os professores revelam descontentamentos em relação à organização/preparação, formato e conteúdos tratados nas Semanas Pedagógicas, porém se sentem, de certa forma, obrigados a se envolver.

A partir das falas dos entrevistados, é possível inferir que este evento é encarado mais como uma obrigação que uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Neste caso, não se podem esperar resultados positivos oriundos desta formação, pois, como afirma Nascimento (2000), esta visão de formação como obrigação é um dos aspectos que fragiliza a eficácia da formação contínua.

O envolvimento dos professores no DEB Itinerante foi bastante significativo (84%). Só não participaram do DEB as duas professoras que estavam afastadas pelo PDE; no mais, todos os professores participaram, pois o DEB aconteceu em dias letivos e no horário de trabalho. Os professores foram dispensados das aulas para integrarem o programa.

Gostaríamos apenas de observar que, pelo fato de haver professores com dois padrões<sup>6</sup> (português e inglês), 4 desses professores frequentaram o DEB de língua portuguesa, e 6, o de língua inglesa. Visualize-se a sistematização das informações, no gráfico 4:



**Gráfico 4 – DEB Itinerante**

<sup>6</sup> Neste contexto, padrão corresponde ao total de 20 horas/aula no exercício da função docente em uma disciplina específica.

Ressaltamos que as inscrições para este evento foram realizadas automaticamente, ou seja, o professor não pôde fazer a opção por uma ou outra disciplina. Esse foi um dos únicos pontos negativos apontados pelos participantes. Alguns professores disseram que o fato de não haver a possibilidade de realizar ambos os cursos deixa-os com a sensação de estarem perdendo alguma coisa, de realizarem uma formação parcial.

P2: “O DEB? Eu fiz, mas eu **não fiz de Inglês**, não sei por que me inscreveram no de português”;

P7: “DEB mesmo, eu só pude participar do de português. Eu **fiquei sem o DEB de língua inglesa**, então, na hora de preparação de planejamento e outras coisas, eu **senti falta**, eu tive muita dificuldade”.

No entanto, este foi o programa a respeito do qual a maioria dos professores teceu bons comentários. O fator principal de elogios foi o fato de terem sido trabalhados exemplos práticos, atividades que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula e de ter vindo uma pessoa da área para orientar os trabalhos.

P1: “O DEB **foi muito bom**, veio um **professor** de Curitiba **da mesma área** para **apresentar os conteúdos, o que poderia ser feito com a TV pendrive, ele trouxe sugestões**, nós levamos o pendrive e eles salvaram todos os arquivos que eles tinham trabalhado, **até hoje eu trabalho algumas coisas**”;

P3: “No DEB foi onde a gente **trocou mais experiência**. As tutoras **trouxeram coisas diferenciadas para a gente utilizar em sala de aula** mesmo, pra ajudar a gente, **material, ensinou também a mexer na TV pendrive**. Eu acho que foi o mais proveitoso”;

P6: “Eu **gostei do DEB**. Só que o DEB Itinerante **não foi uma coisa continuada**. Ele foi uma coisa assim, esporádica. Vieram com **uma visão mais nova**, diferente, com umas **perspectivas inovadoras** e eu gostei. Vieram com a visão da **TV pendrive**, já vieram com essa visão das novas tecnologias”;

P8: “as **equipes** que orientaram os trabalhos **foram muito atenciosas e esclarecedoras**, foram pessoas acessíveis, deixou a gente muito à vontade”;

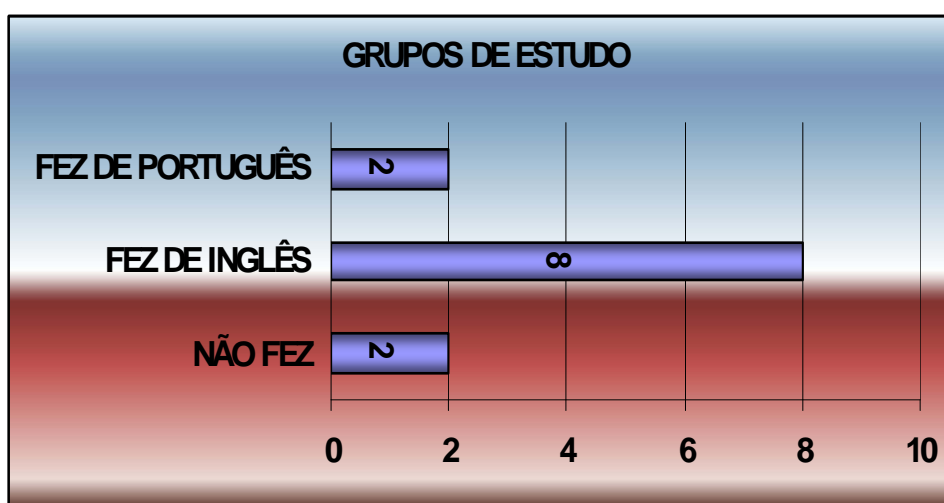
P7: “O DEB de língua portuguesa também estava muito bom. Ele **trouxe atividades de gêneros textuais** variadas, tivemos a oportunidade de conviver, de **vivenciar a experiência** que passaram pra gente, **metodologias diferenciadas**”.

Por meio das falas dos professores, podemos verificar que este programa foi o que mais se aproximou das suas expectativas, ou seja, foi ao encontro do que os professores mais buscam em um programa de formação: exemplos de atividades e maneiras diferentes de trabalhar com o conteúdo em sala de aula, principalmente os de língua inglesa, que não dispõem de material didático.

Infelizmente, como comenta P6, este programa não apresenta um caráter de continuidade. Aconteceu por apenas dois dias consecutivos no ano de 2008. E, em 2009, já não tivemos o DEB Itinerante, mas o NRE Itinerante. Isto significa dizer que não veio a equipe do Departamento da Educação Básica (DEB) de Curitiba para promover o evento, mas sim os assessores pedagógicos do Núcleo Regional de Ensino. Estes, por sua vez, receberam a formação e informações junto ao DEB e foram responsáveis por repassar o conteúdo programático do evento para os professores das cidades pertencentes ao seu Núcleo. O motivo de tal mudança é a dificuldade quanto ao tempo e ao custo de o DEB atender todo o Paraná.

Este programa começa a assumir um caráter de formação em cascata, em que os conteúdos pertinentes à formação vão sendo repassados hierarquicamente. Este formação pautada em “repasses” não tem sido considerada a melhor opção, devido às distorções e simplificações que as propostas estão sujeitas a sofrer (KRAMER, 1989 apud NASCIMENTO, 2000).

Assim como no DEB, nos Grupos de Estudos, há a mesma dificuldade enfrentada pelos professores com padrões de disciplinas diferentes, no caso português e inglês. Como todos os grupos se reúnem nos sábados previamente determinados pela SEED-PR, o professor deve optar por participar do Grupo de língua inglesa ou do de língua portuguesa. Segundo os professores, alguns procuram alternar a cada ano, outros dão preferência para a disciplina com a qual ele mais se identifica, já que nesta modalidade eles têm a autonomia de escolha.



**Gráfico 5 – Grupos de Estudo**

A partir do gráfico 5, pode-se observar que 66,6% dos professores fizeram a opção pelo Grupo de Estudo de língua inglesa e 16,6% pelo de língua portuguesa, mas este resultado pode ser alterado a cada ano. Além disso, este resultado não indica que todo ano eles fazem os Grupos de Estudo, cada professor analisa se precisa e/ou se quer fazê-lo ou não. Os outros 16,6% dos professores alegaram não participar dos Grupos de Estudo, ou pelo fato de não precisar mais de elevação, ou pela descrença em relação ao acréscimo de conhecimentos alcançados por intermédio dessa modalidade de formação.

P1: “Eu acredito que esse formato de curso não traga muito benefício pra você enquanto educador, porque fica **uma coisa muito abstrato**, não trazem nada que vá realmente modificar”;

P6: “**Lia-se um texto generalizado, teórico sobre a língua inglesa, nada prático, fazia-se um resumo e acabou**. Isso não é formação continuada? É **encher linguça**. Então, como eu não preciso do certificado **eu parei de fazer**. Eu parei, não trazia nada de novo”;

P11: “Na minha opinião, **não me ajudou muito**. Era **muito texto longo, cansativo** para se ler, **muita coisa teórica**. **Tanto que os últimos eu já não participei**, faz dois anos que eu não faço”.

No entanto, a avaliação dos professores em relação aos Grupos de Estudo está bastante dividida, não há um consenso. Eles apontam pontos positivos e pontos negativos dessa modalidade. Os aspectos positivos mais salientados foram: a possibilidade de troca de experiência, materiais e ideias entre os pares da mesma área; as leituras serem mais específicas, ou seja, voltadas para a disciplina de atuação; e a qualidade dos textos (atuais, de autores renomados).

Em contrapartida, alguns aspectos negativos também são citados: a falta de sintonia entre o que a teoria discute e o que se encontra em sala de aula; falta de compromisso por parte de alguns professores em comparecer no horário, em participar e em realizar as atividades; falta de uma pessoa para dar um direcionamento; não poder fazer em horas que sejam mais propícias ao grupo, pois aos sábados muitos professores não podem participar em razão das outras funções que desempenham na vida (esposa (o), mãe/pai, dona de casa, entre outras) ou porque já estão exaustos da rotina semanal acelerada de trabalho; a chegada do material sem antecedência, mal feitos (cópias de pouca qualidade, dificultando a leitura) e em quantidades reduzidas/insuficientes para todos os membros do grupo.

No entanto, é importante destacar que, de acordo com a instrução conjunta nº 06/2006 - SEED/SUED, esta é uma modalidade descentralizada que pressupõe leitura, reflexão, discussão e produção sobre determinado assunto

relativo à educação. E, por ser uma atividade desenvolvida entre um grupo de professores da mesma área, sem a presença direta de um formador, a eficácia do programa depende em grande parte dos próprios participantes. Os professores envolvidos desempenham um papel fundamental, pois esta modalidade requer autonomia intelectual e responsabilidade com a formação.

Assim, é pelo fato de a qualidade do programa depender majoritariamente do envolvimento e da autonomia dos professores componentes dos grupos é que concluímos ter havido esta divergência de opiniões em relação à eficácia do mesmo.

A partir desses apontamentos, entendemos que os Grupos de Estudos têm valia na formação do professor, pois boa parte deles visualiza as possibilidades de desenvolvimento profissional proporcionadas pelo programa. Porém, as falhas podem vir a desmotivar ou a colocar em dúvida sua qualidade. Por isso, pensamos ser importante que: a) se ouça a opinião daqueles que participam dessa modalidade de formação, para que, assim, as limitações salientadas pelos professores possam ser superadas, de forma que o programa venha alcançar maior qualidade a cada ano; e b) haja conscientização dos professores participantes, em relação à necessidade de despende esforços para que ocorra a apropriação do conhecimento.

O PDE (Programa de Desenvolvimento Profissional) é uma das modalidades de formação contínua que têm tido bastante aceitabilidade pelos professores, pois, para aqueles que já participaram, é uma das modalidades que melhor integraliza teoria e prática.

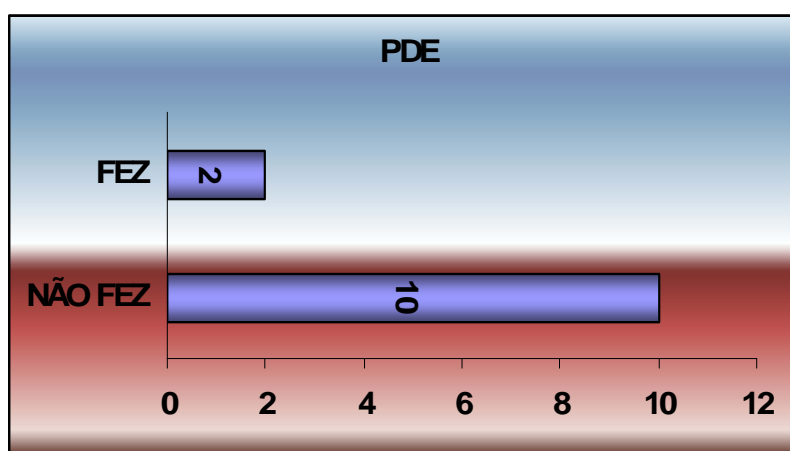
P9: “O PDE é bem bacana, de todos os programas que participei **foi o melhor**, o mais **completo**, no ano passado tivemos várias **aulas presenciais**, muitos **eventos**, várias viagens, conhecemos professores de outros lugares, bem capacitados. [...] muito **bom para me atualizar**, para saber o que teóricos que surgiram depois, tendo em vista que me formei há muitos anos atrás, para **saber o que mudou, o que continua igual**. O PDE também foi bom para o **aprimoramento da fluência**, para voltar a falar e a ouvir. [...] um programa muito bom, pois você vai lá você **tem a teoria**, você multiplica esse conhecimento através do GTR a outros profissionais, ainda vai sistematizar isso num artigo **e também implementa o que estudou na prática, na sua escola**”;

P10: “Dos últimos cursos que fiz é o **mais completo**, pois se **tem de tudo um pouco**, vários **curros e palestras**, e pra nós que ficamos muito tempo na mesmice isso **abre um pouco mais os horizontes**”.

Como dito anteriormente, este programa tem sido bastante elogiado pelos participantes, pois possibilita ao professor o retorno à universidade para

aprofundar questões teóricas e metodológicas concernentes ao trabalho pedagógico junto a professores-pesquisadores da área, ao mesmo tempo em que permite a implementação desses conhecimentos na realidade em que atua profissionalmente. Esta preocupação presente no PDE, de relacionar teoria e prática, tem feito do programa uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento profissional profícua.

No gráfico 6, apresentaremos a quantificação de professores que fizeram o PDE:



**Gráfico 6 – PDE**

Como se pode observar, dentre nossos informantes, temos apenas dois professores participando do PDE. No entanto, a pouca adesão ao programa não está relacionada à falta de qualidade nem ao desinteresse dos professores. Muito pelo contrário, grande parte dos professores manifesta interesse em realizá-lo; entretanto, é preciso ser aprovado em um processo seletivo que envolve uma avaliação (embora no último processo não tenha sido feita avaliação), análise de currículo e requisito de estar na última classe do nível II do plano de carreira docente, o que acaba restringindo a participação.

Para os professores participantes do PDE, o tempo disponibilizado (2 anos) para que o professor se aprofunde e reflita sobre as questões teórico-metodológicas apresentadas no programa, elabore um plano de trabalho e implemente-o na escola em que atua tem se mostrado ser adequado, embora, tenham mencionado a necessidade de repensar a distribuição das atividades e da dispensa, pois, segundo eles, o primeiro ano é relativamente tranquilo, enquanto que

no segundo a quantidade de afazeres é muito grande e a dispensa é menor, correspondendo a apenas 25% da carga horária de trabalho.

P9: “Agora esse ano (2º ano) **está muito puxado**, pois a **dispensa é apenas de 25%** da sua carga horária, e você tem que **por o projeto em prática na escola, preparar algumas atividades diferentes, tem mais o GTR que temos que atender** e agora no segundo semestre temos o **artigo para escrever**, tudo ao mesmo tempo. Quem tem 40 horas não tem tempo, **e eu estou tirando horário da minha família, do meu lazer** para dar conta de todas as atividades”;

P10: “O **tempo deveria ser melhor distribuído pelos organizadores**, pois ficamos **muito tempo ociosos, sem orientação e depois com muitos trabalhos acumulados**”.

Outro aspecto positivo apontado por P9 e P10 é que, nas atividades do PDE, estão inseridos diferentes momentos, ou seja, diferentes oportunidades formativas (seminários, cursos, *workshops*, congressos, aula do conteúdo específico – inglês –, entre outras), o que confere ao programa um caráter de completude.

Em decorrência do PDE, surgiu o Grupo de Trabalho em Rede (GTR). O GTR é uma atividade formativa relativamente nova, visto que está vinculada ao PDE, que teve seu início no ano de 2007. A participação dos professores no GTR não é tão significativa, pois apenas 4 professores de língua inglesa da amostra selecionada já realizaram o programa. O gráfico 7 retrata a participação dos professores neste programa:

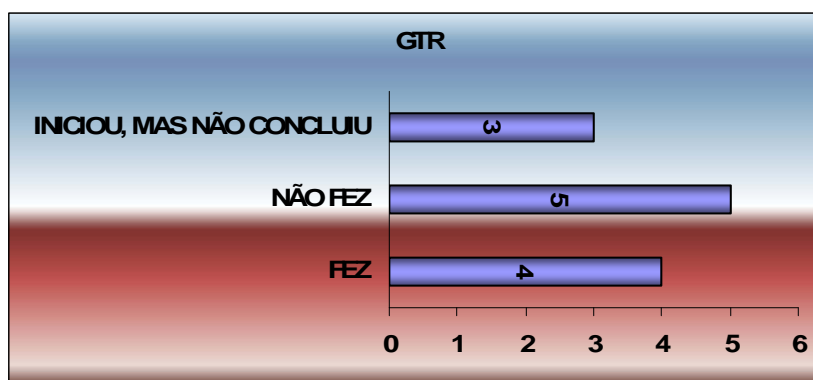


Gráfico 7 – GTR

Como pudemos observar, 4 professores concluíram o GTR, enquanto que 5 ainda não participaram desta modalidade. Por fim, verificamos que 3 professores deram início às atividades, mas não concluíram em razão, principalmente, da coincidência de datas para postagem das atividades do GTR com

datas de entrega de notas, fechamento de bimestre e/ou entrega de planejamentos e pela falta de qualidade do material disponibilizado *on-line*. Segundo esses três professores, devido ao acúmulo de afazeres, eles acabaram priorizando as obrigações da escola e abandonaram o GTR. Acompanhe-se o relato desses professores:

P1: “Eu comecei a fazer o GTR, mas logo o primeiro **texto** que eu vi lá disponível *on-line*, ele era um Xerox de um Xerox de outro Xerox. Estava **ilegível**. Eu senti uma falta de respeito tão grande que eu não tive vontade de continuar. Não foi só por causa desse texto, porque era justamente num momento que você ta ali **fazendo planejamento, numa época que você está muito atarefada., os prazos coincidiram, o planejamento você tinha que entregar**”;

P3: “Eu **fiz até o penúltimo módulo**, por **falta de tempo que eu não consegui terminar**. A gente tem que dar muita aula pra conseguir ter um salário legal e a gente acaba tendo pouco tempo pras outras coisas, pra se aperfeiçoar”;

P7: “Eu estava fazendo, mas tive que **abandonar por conta do acúmulo de serviço**, nós temos tantos papéis aqui nessa escola pra preencher que eu abandonei o GTR e olha que eu **estava fazendo contos, uma coisa que eu adoro**”.

Pelo que pudemos constatar, muitos professores ainda não se arriscaram a fazer parte do GTR, por se sentirem com pouco domínio de computação. Como esta modalidade de formação é virtual, as atividades são propostas via plataforma *Moodle*, cabe aos professores acessar tais atividades, fazê-las e postá-las para a análise do tutor (professor PDE). Alguns dos professores entrevistados revelam que ainda receiam e não dominam essa tecnologia, por isso deixam de participar.

Daqueles professores que já participaram, a maioria se manifestou satisfeito com o programa, principalmente pela comodidade em realizar as atividades em casa, nos horários disponíveis a cada um, pela possibilidade de leitura e acesso ao material proposto pelo tutor e pela possibilidade de troca de experiências com pessoas de diferentes cidades do Paraná.

P12: “Eu gostei do GTR. No meu caso que não estou podendo sair muito de casa, por causa das crianças pequenas, **foi bem proveitoso**”;

P9: “Tem professores **sugerindo muitas atividades, contanto experiências** que tiveram”;

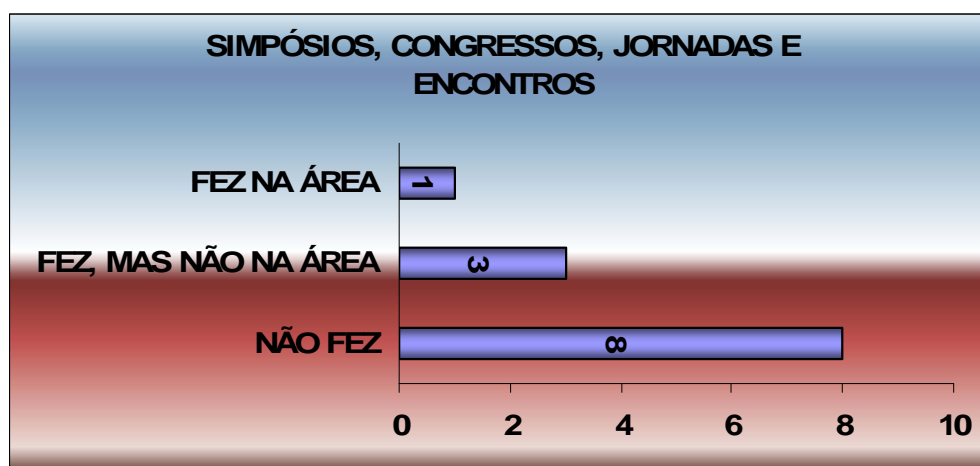
P11: “Eu **estou gostando** de fazer, aliás sempre gostei, como ano passado uma professora construiu um FOLHAS com moda, achei interessante o tema, como ela trabalhou, e a gente tem **acesso ao material**”.

A partir da observação e análise das informações referentes ao GTR, percebemos que se trata de uma modalidade de formação contínua que começa a ganhar espaço e credibilidade entre os professores. Pois, segundo a opinião dos não concluintes, se não fossem as inúmeras exigências do cotidiano escolar e a necessidade de muitas horas de trabalho, teriam terminado, totalizando, assim, 7 professores concluintes do GTR.

Por ser um programa com pouco tempo de implementação, contém alguns aspectos que podem ser aprimorados, principalmente, em relação ao sistema, mas nem por isso deixa de ser um programa com boa aceitação, como menciona P9:

P9: “O **sistema operacional é muito complicado** e ao mesmo tempo lento, pois às vezes postam coisas em lugares errados ai você não acha mais e perde tempo, **isso teria que ser melhorado**”.

Os eventos intitulados (Simpósios, Congressos, Jornadas, Encontros, Seminários) foram por nós agrupados, a título de análise, por se assemelham nas características e por serem os eventos menos divulgados para e entre os professores. Para se ter uma ideia da participação dos professores nessas modalidades, acompanhe-se no gráfico 8, a distribuição das participações:



**Gráfico 8** – Simpósios, Congressos, Jornadas e Encontros

O gráfico 8 mostra que 8 dos 12 professores não participaram dessas modalidades de formação durante suas carreiras. Ao serem questionados sobre o motivo da não participação, todos eles disseram que raramente ficam sabendo da

realização de Simpósios, Congressos e Jornadas. Além disso, o professor tem a participação limitada neste tipo de evento. Isto ocorre porque são modalidades que, normalmente, requerem o deslocamento dos professores até a cidade em que será realizado o evento, o que demanda investimento financeiro por parte do Estado. Retratar, a seguir, o comentário de alguns professores:

P3: “Não, **nunca chegou ao meu conhecimento**”;

P6: “Na verdade, se houve não foi bem divulgado. **Se houve isso**: simpósio, palestra para língua inglesa, **não chegou até nós professores**, pelo menos os que eu conheço, ninguém participou disso”;

P7: “**Você vai em um, depois você não pode optar para ir a outro**, não se permite, é um curso por ano, por exemplo, quando é em Faxinal, Curitiba ou algo assim”.

Outro fator mencionado por alguns professores é que, ao se ausentarem, mesmo que seja para um curso de formação, via de regra, as aulas não dadas deverão ser repostas. Por isso, o professor acaba desanimando de participar, pois ele terá que trabalhar duplamente. A seguir, segue a fala de um dos professores:

P8: “congressos, simpósios, não porque precisava repor as aulas”.

Dos professores que já participaram, todos teceram elogios aos Simpósios, dizem que é uma das únicas modalidades de que realmente vale a pena participar, pois o professor entra em contato com pessoas especializadas no assunto em questão, que realmente dominam a temática, professores-pesquisadores, ouvindo suas palestras. Ademais, os simpósios sobre os quais os professores relataram propunham atividades diversificadas, como oficinas, palestras, leituras, para que o programa não se tornasse cansativo, entediante, e o professor se envolvesse nas atividades. Isto os deixou motivados a irem aos Simpósios.

P1: “eu participei de um Simpósio que aconteceu em Foz do Iguaçu, aquele simpósio foi **proveitoso**, por quê? Porque tinha uma pessoa compartilhando a experiência dela com a gente, os **textos**, as **palestras** foram ótimas, tinham **oficinas**. Eu acho que esse formato funciona [...] **são pessoas da minha área, que dominam o assunto, que são pesquisadores, daí eu fiquei animada**”;

P11: “O Simpósio em Faxinal, foi muito bom, pois lá ninguém falava em português, até parecia que estávamos em outro mundo, **as oficinas eram muito bem elaboradas, com matérias/material que realmente lhe apoiavam em sala de aula**, com orientações de como aplicar as atividades junto aos alunos, foi o melhor pois saí de lá sabendo realmente como aplicar em sala de aula”.

A partir da fala dos professores, pudemos comprovar que as atividades práticas, oficinas e *workshops* desempenham um papel fundamental em sua formação, devido ao maior envolvimento e motivação que normalmente provoca este tipo de atividade, como apresentado na proposta metodológica de Monteiro e Giovanni (2000).

Porém, o que nos chamou a atenção é que apenas 1 professor participou de um Simpósio na área de formação – língua estrangeira, porque atuava em Curitiba, ou seja, teve mais acesso à divulgação do evento. Os outros 3 professores que também já tiveram a oportunidade de participar, foram a Simpósios não *diretamente* relacionados ao ensino de língua inglesa. Um Simpósio era voltado para a Educação Profissional, o outro direcionado ao ensino de língua portuguesa e o terceiro destinado à compreensão do período de transição de alunos da 4ª série para a 5ª série.

A partir dessas informações, percebemos que ainda há algumas lacunas a serem preenchidas com relação a estas modalidades de formação contínua, principalmente, em relação à divulgação e incentivo à participação dos eventos. Segundo os professores, este programa é realmente bom, pois proporciona aprendizagem e desenvolvimento profissional. Por isso, deveria receber mais atenção quanto ao meio de divulgação, para garantir acesso e incentivo aos professores para realizá-lo.

Por fim, discorreremos sobre as Reuniões Técnicas. Este evento aconteceu no decorrer do ano de 2008, porém não teve sequência em 2009, perdendo a característica primordial aos programas de formação - a continuidade. Participaram desse evento 50% dos professores entrevistados; no entanto, dentre eles, 1 participou das reuniões de língua portuguesa. Os outros 50% se dividiram em 3 casos: 2 professores iniciaram, mas não concluíram; 1 não se recorda se participou ou não; e 3 não participaram, sendo 2 porque estavam afastados pelo PDE e 1 porque estava na direção da escola. Segue o gráfico 9:

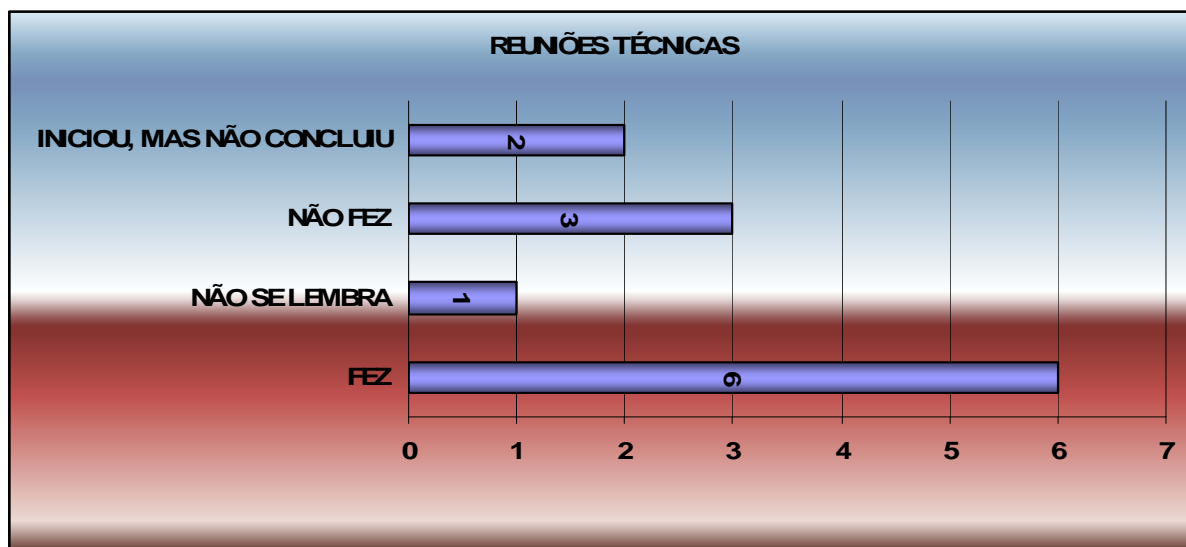


Gráfico 9 – Reuniões Técnicas

Como fora dito anteriormente, no Capítulo III, as reuniões técnicas de Língua Inglesa, por exemplo, foram realizadas no dia destinado à hora-atividade do professor de inglês. Se coincidissem de o professor estar em hora-atividade ou em aula no dia marcado, ele era “obrigado” a comparecer à reunião, deixando suas atividades. Caso o professor não tivesse horário no dia, ele deveria comparecer e, se quisesse, poderia descontar aquele tempo em que ficou na reunião em seu dia de folga, em horas-atividade das semanas subsequentes. No entanto, pelo que pudemos observar, esta atividade formativa atingiu apenas 50% dos professores e, dentre esses 50%, boa parte julgou o evento como sendo pouco produtivo. Seguem alguns comentários:

P2: “Eu fui na primeira, mas **eu não gostei**. Não gostei da **pessoa que estava passando, a forma que ela estava** me passando. [...] a minha dificuldade era, vamos supor, baixar lá os programas que tem na internet, baixar gravar no pendrive pra passar na TV. Era isso que eu precisava aprender. E no primeiro dia que eu fui, ela ficou só falando do programa. Chegar ali e colocar o pendrive na TV eu sei, eu não sei fazer as modificações. Ah, **ir lá pra ficar ouvindo o que eu já sei**. Sem contar que não ganhava nada, né?”;

P4: “Eu acho que teve **algumas falhas**, teve coisas boas, mas teve muitas falhas. Eles não comunicavam o horário e o local com antecedência. [...] acabei aprendendo algumas coisas da TV pendrive, foi bom nesse ponto, mas fica um pouco de falha. Poucos interessados, as pessoas não iam”;

P11: “As reuniões técnicas nos ajudaram a utilizar melhor o *pendrive* e a televisão, apesar de que poderia ter sido bem mais aprofundado, pois **restaram muitas dúvidas**”;

P 12: “Eles demoravam metade da Reunião Técnica falando do Bakhtin - que era uma teoria, para depois ir para a prática, e **o que nos precisávamos naquele momento era aprender a utilizar a TV, a baixar vídeos e converter**, pois quem tem facilidade, beleza, agora quem tem uma certa dificuldade, é mais complicada, pra mim foi uma furada”.

Partindo da análise da documentação que regulamenta a formação contínua dos professores de língua inglesa da rede estadual de ensino básico, algumas conclusões foram possíveis. Primeiro, a efetivação da formação contínua dos professores tem sido promovida via diversas ações (programas de curta duração, como Reuniões Técnicas, Semana Pedagógica e DEB Itinerante; programas de longa duração, como PDE e Grupos de Estudo; modalidades à distância, como GTR, entre outras). E, em cada uma delas, evidenciamos que emergem especificidades, pontos em comum, vantagens, desvantagens, potencialidades e limitações.

Em segundo lugar, foi possível verificar contradições no discurso de valorização do professor e da sua formação, basicamente em função do não cumprimento do artigo 16 da Lei 103/04 – que prevê a elevação do professor detentor do título de Mestre ou Doutor para o nível III – e da falta de critérios claros e justos, com relação à pontuação para progressão, revelando uma tendência do Estado em dar mais crédito e destaque aos programas por ele promovidos: autopromoção.

Em terceiro lugar, porém não menos importante, é que, em geral, os professores não sentem este movimento dos programas de formação a favor de sua valorização, mas sim como mais uma obrigação/exigência a ser cumprida. Não está havendo uma aprendizagem significativa por parte dos professores. Mas, por que isso acontece? Tendo como referência a análise dos documentos e as observações dos professores, concluímos que isto ocorre porque o referencial teórico que sustenta as propostas de formação contínua do Estado não correspondem à concepção de formação dos professores, ou seja, não está havendo compartilhamento de ideais, expectativas e concepções em relação aos eventos formativos.

Os professores revelam-se ligados ao modelo da racionalidade técnica, a qual compartilha da concepção de que a solução dos problemas é instrumental. Isto significa dizer que a aplicação de determinadas técnicas e procedimentos seriam capazes de alcançar os resultados desejados. Nas palavras de Libâneo (1985, p.29), para a tendência tecnicista, os métodos de ensino “consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações”,

enquanto que a concepção de formação que permeia os documentos oficiais que regem as propostas de formação do Estado pauta-se na perspectiva crítico-reflexiva.

Para concluir, os professores buscam nos programas, basicamente, técnicas de ensino, metodologias diversificadas e exemplos de atividades. No entanto, tais aspectos não estão em pauta na proposta da SEED. Sendo assim, os programas de formação contínua não vêm ao encontro das expectativas desses professores.

Baseados na concepção de aprendizagem significativa, na proposta metodológica de Monteiro e Giovanni (2000) e apontamentos de Gatti (2003) sobre a influência dos aspectos socioafetivos e culturais no processo de aprendizagem e de mudança, há de se reconhecer a necessidade de uma aproximação entre SEED e professores, incluindo esclarecimentos quanto aos objetivos de cada modalidade formativa e discussão sobre concepções e expectativas em relação à formação, para que ambas as partes envolvidas no processo possam compartilhar dos mesmos ideais, evitando embates conceituais e metodológicos.

Pois, da maneira como tem sido feito, o professor não participa de forma qualitativa e ativa, não se reconhece neste processo, não aprende de forma significativa e não altera seu trabalho pedagógico, acabando por não ser alcançado o objetivo da formação – que é o de desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e a melhoria permanente da qualidade da educação –, permanecendo um círculo vicioso que não traz benefícios a nenhuma das instâncias envolvidas com a Educação.

### 5.2.2 Discussão das Informações Provenientes das Entrevistas

Conforme fora dito anteriormente, esta discussão das entrevistas será subdividida em 5 tópicos, sendo cada um deles correspondente às categorias de análises estabelecidas anteriormente.

Apresentaremos, durante a análise de cada categoria, os quadros contendo a sistematização das informações, para que facilite a visualização das falas dos professores e suas correspondentes interpretações.

### 5.2.2.1 Categoria 01 – Comprometimento do professor em relação à sua formação contínua

Para resgatarmos alguns aspectos da profissionalização e da profissionalidade, perguntamos aos professores se eles consideram que o professor é responsável pelo seu desempenho nos programas de formação contínua. Todos os professores concordaram que o professor é responsável pelo seu desempenho, porque o não envolvimento dele no programa comprometeria o rendimento e a qualidade do aprendizado.

Pudemos perceber também que a maioria dos professores reconhece a importância da formação contínua e dizem gostar de estudar, aprender coisas novas, estar em contato com outros professores, trocar experiências e se atualizar. No entanto, ao serem questionados sobre a qualidade de seu próprio envolvimento e empenho nos programas de formação contínua, obtivemos 3 subcategorias: aqueles que se julgam comprometidos, aqueles que são pouco ou relativamente comprometidos e aqueles que não são comprometidos. Vejamos o quadro 1:

Subcategorias	Unidades de Registro (Respostas Agrupadas)
1- Compromissado	<p>P1:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eu sempre tomo frente;</li> <li>- assumo a coordenação do grupo;</li> <li>- redijo os textos;</li> <li>- eu me inteiro das atividades propostas;</li> <li>- faço o que deve ser feito;</li> </ul> <p>P4:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- me envolvo, tento fazer o máximo, até quando o assunto não é muito interessante a gente tenta se envolver;</li> </ul> <p>P8:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sim, me esforço ao máximo, porém falhas ocorrem;</li> </ul>

	<p>P11:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faço, busco entender e discutir e tirar o melhor proveito de cada curso. O que dá pra ser feito a gente faz;</li> </ul> <p>P12:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eu me envolvo bastante (peguei o material antes, fiz resumos).</li> </ul>
<p>2- Pouco e/ou relativamente compromissado</p>	<p>P2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- faço minha parte;</li> <li>- faço o suficiente, não o máximo;</li> </ul> <p>P3:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quando percebo que é algo muito distante da realidade, acabo não tendo interesse;</li> </ul> <p>P6:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- eu faço aquilo que está ao meu alcance. Eu acho que se tivesse algo que fosse mais palpável pra língua inglesa, eu faria melhor;</li> <li>- se tem um programa que eu estou sentindo que não funciona pra mim, na minha prática diária, não vai me satisfazer, eu não vou me sentir feliz, eu não vou me sentir fazendo parte daquele processo;</li> </ul> <p>P7:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- me envolvo quando realmente é algo que me chama atenção;</li> <li>- Eu acho que não dou tudo de mim, não, quando começam aquelas “baboseiras” mesmo, você perde totalmente o interesse;</li> </ul> <p>P9:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em partes sim. Depende do evento, é uma coisa</li> </ul>

	variável.
3- Não comprometido	<p>P3: - não me esforço e não me envolvo nos programas porque os assuntos não me interessam;</p> <p>P5: - não, eu não dou o máximo. Por causa da frustração. Quando eu participo, é como um mero ouvinte, não tenho me envolvido muito;</p> <p>P10: - não me envolvo por cansaço mesmo, porque é sempre a mesma coisa, faz 25 anos que faço isso e não tenho visto mudanças, pois é raro eles trazerem algo que realmente você vá usar no seu dia a dia.</p>

**Quadro 1** – Comprometimento do professor em relação a sua formação contínua

Os professores que integram o primeiro grupo alegam que sempre estão presentes, se envolvem, tomam a frente nas atividades, se dispõem a ser os coordenadores do grupo, redigem as atividades, discutem, enfim, são professores que dão o seu máximo durante o processo de formação, independentemente de qualquer coisa.

Estar neste grupo significa compartilhar dos ideais da pedagogia crítica, na qual se entende que “nós temos responsabilidades não somente pela maneira com a qual agimos individualmente em sociedade, mas também pelo sistema no qual participamos” (MCLAREN, 1977, p. 196). Estes professores assumem uma postura ativa, responsável, crítica, de envolvimento e compromisso com sua formação.

O segundo grupo de professores demonstra pouco e/ou relativo compromisso com sua formação. Detectamos ter pouco envolvimento aqueles professores que dizem fazer apenas sua parte, ou seja, fazem o suficiente, o mínimo necessário para cumprir com a atividade na qual eles se propuseram a participar.

Percebemos, ainda, que alguns professores são relativamente compromissados/interessados. Nesse caso, enquadram-se os professores que se envolvem dependendo da qualidade do programa, ou seja, eles dizem que, se o programa é bom, se propõe temas interessantes e pertinentes para discussão, se a dinâmica é atrativa, eles participam com bastante interesse. Porém, caso percebam que o programa não vem ao encontro de suas necessidades e expectativas, a motivação para se envolverem é mínima e o aproveitamento ainda menor.

Alguns professores fizeram uma analogia à sala de aula, eles afirmam que, de certa forma, quando estão em algum programa de formação, ocupam a posição de alunos, eles estão ali para aprender; porém, se o “professor” não tornar sua aula interessante, não “convencer” os alunos de que aquilo será útil e não lançar mão de diferentes metodologias, assim como os alunos, eles não se envolvem de forma qualitativa nas atividades propostas.

Este grupo já se revela mais dependente, ou seja, ele não faz do programa uma oportunidade para questionar, refletir e problematizar. O perfil deste profissional está vinculado à passividade – se alguém fizer do programa algo atrativo, interessante, que valha a pena, ele se envolve; caso não o façam, ele fica acomodado, faz apenas o suficiente/necessário.

O terceiro e último grupo de professores demonstra pouca ou nenhuma expectativa boa em relação aos programas de formação contínua. Afirmam que, na verdade, não se esforçam e não se envolvem, porque os assuntos tratados não lhes interessam e não lhes ajudam na prática docente, não demonstram compromisso com sua formação.

Estes profissionais, por sua vez, compartilham de um perfil ingênuo (FREIRE, 1996), eles trazem consigo um julgamento, pautado no senso comum. E, mesmo que o programa mude suas características, possivelmente, eles continuarão a não acreditar no potencial desta formação, pois não a analisa criticamente, mantendo o devido distanciamento.

Como pudemos evidenciar, os professores que se enquadram num perfil mais ativo, crítico e autônomo representam a minoria. A porcentagem de professores que se enquadram no 2º e 3º grupo chega a um total de 66%. Isso revela o quanto a profissionalização e a profissionalidade do professor estão prejudicadas e os programas de formação não estão contribuindo para recuperação delas. Pois, quando o professor percebe que os programas dos quais estão

participando não estão em consonância com suas necessidades e expectativas, os efeitos positivos que poderiam ser desencadeados na formação desse professor deixam de existir, porque ele não valoriza o conhecimento que está sendo transmitido, conseqüentemente, ele não se apropriará dele e não promoverá mudanças em seu fazer pedagógico.

Dessa forma, o objetivo da formação, que é proporcionar o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade, acaba não sendo alcançado.

### 5.2.2.2 Categoria 02 – Relação teoria/prática

O quadro 2 contém as falas dos professores sobre a forma como eles veem a relação entre teoria e prática:

Subcategorias	Unidades de Registro (Respostas Agrupadas)
<p>1- Atribui importância à teoria para o aprimoramento da prática em sala de aula.</p>	<p>P1:            - Você tem que aprender com o conhecimento produzido anteriormente;            - Nós somos resultado de muitos anos de vivência, de conhecimento;            - O professor tem que ter base teórica, tem que saber muito bem o que ele tá fazendo;            - Tudo que você aprende na teoria vai contribuir pra você se tornar cada vez um professor melhor;</p> <p>P2:            - Você tem que saber um pouco da teoria para por em prática;            - O conhecimento teórico sempre contribui;</p> <p>P3:            - Eu acredito que a teoria contribui, mas não muda esse conhecimento teórico que vem pra gente, é todo ano a mesma coisa;</p> <p>P4 e P7:            - A teoria é muito importante;</p> <p>P6:            - Com certeza, não existe prática sem teoria em nenhuma área. Não existe como a pessoa chegar pronta, se ela não tem um preparo anterior</p>

	<p>pedagógico, teórico;</p> <p>P8: - Sim, pois está a teoria está ligada ao nosso trabalho, nos temos as fontes, as bases para prosseguir com o trabalho;</p> <p>P9: - A teoria contribui sim, pois aumenta seu conhecimento;</p> <p>P11: - Sim, muito importante, pois o teórico te ajuda a ter uma base, um suporte, para saber onde se apegar na hora das dúvidas, e trabalhar com qualidade a prática;</p> <p>P12: - Sim, porque se eu tenho domínio da teoria eu vou saber passar.</p>
2- Não atribui importância à teoria para o aprimoramento da prática em sala de aula.	<p>P5: - Não. Porque fica naquele “blábláblá” da teoria daí chega na prática é totalmente diferente;</p> <p>P10: - A teoria é uma coisa, a prática é outra. A teoria ajuda os que têm vontade de tentar mudar.</p>
3- Percebe/visualiza melhoria em sua prática pedagógica em razão dos conhecimentos teóricos veiculados nos programas	<p>P2: - Sim, às vezes a gente pode, sei lá, trabalhar em sala de aula alguma coisa que a gente desenvolveu lá no Grupo de estudo; - A gente acaba pegando um pouquinho de cada um e criando novas metodologias. Eu acho que sempre contribui;</p> <p>P4: - Sim, acontece, não são todos os cursos, mas acontece;</p> <p>P9: - À medida que você aprimora seus conhecimentos sua aula também melhora;</p> <p>P11: - Não muito, mas contribuem. Eu mudei depois do simpósio de Faxinal, que eu tive uma excelente orientação;</p> <p>P12: - Depende de cada assunto que é trabalhado, mas eu acredito que alguma coisa sempre vai servir para você melhorar.</p>
4- Não percebe/visualiza	P1:

<p>melhoria em sua prática pedagógica em razão dos conhecimentos teóricos veiculados nos programas</p>	<p>- Não que eu tenha percebido, assim, imediatamente. Eu sei que tudo que você aprendeu vale, tudo vai contribuir pra você se tornar cada vez um professor melhor, mas poderia ser melhor;</p> <p>P3 e P10: - Não, nenhuma alteração;</p> <p>P5: - Não, não adianta forçar, tentar tapar o sol com a peneira, não;</p> <p>P6: - Sinceramente, não. Não sinto isso, porque falta um teórico mais objetivo (Como se trabalhar isso, de que forma pode se trabalhar aquilo);</p> <p>P7: - Não, na verdade, os cursos servem pra gente ficar preenchendo documentação/papéis;</p> <p>P8: - Na realidade, não de imediato. A mudança até acontece, mas a longo prazo, é uma mudança muito leve. Eu acho difícil para se implantar a teoria.</p>
--	---

**Quadro 2** – Relação teoria/prática

A maioria (83%) dos professores reconhece a importância dos conhecimentos teóricos para o aprimoramento de suas práticas, pois reconhecem o valor do conhecimento historicamente produzido. Afirmam que todo professor necessita de teoria para fundamentar e aprimorar sua prática. Apenas 2 professores (17%) não atribuem importância à teoria para o aperfeiçoamento da prática. Isto revela que esta porcentagem de professores, embora pequena, não percebe a mínima relação entre teoria e prática, para eles são “realidades” tão distantes que não dialogam entre si. Porém, como já dito, a maior parte dos professores valoriza os conhecimentos teóricos.

Embora 83% dos professores atribuam importância aos conhecimentos teóricos, muitos dizem não visualizar melhoria na prática docente em função dos conhecimentos teóricos estudados. Neste momento, pudemos perceber o quão frágil é a integração de teoria e prática, ou seja, a relação dicotômica entre teoria e prática está fortemente presente na fala, no entendimento e na vida profissional dos professores. Pois, ao serem questionados se os conhecimentos

teóricos veiculados nos programas de formação contínua têm contribuído para a melhoria de suas práticas pedagógicas, a maioria diz que não (7 professores). Apenas 5 professores dizem perceber, ainda que de forma lenta e gradativa e dependendo do conteúdo estudado durante a formação contínua, que há melhoria de sua prática. Os demais não percebem mudanças e/ou alterações no seu dia-a-dia de sala de aula em razão da teoria estudada.

Partindo do levantamento teórico realizado, podemos depreender que a deficiência apresentada na formação inicial em relação à dicotomia teoria/prática (GATTI, 2009) acarreta consequências e dificuldades de restabelecer esta relação durante a atuação profissional docente.

Os professores relatam haver pouca ênfase na prática de ensino durante os programas de formação, ainda que tal requisito constitua o objetivo do Programa de Capacitação: “contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no princípio da ação-reflexão-ação”.

Segundo eles, os programas de formação contínua têm se preocupado, majoritariamente, em apresentar e discutir conhecimentos teóricos, tais como: leis, diretrizes, concepções de ensino, projetos político-pedagógicos, entre outros. Embora reconheçam o valor e importância desse conhecimento, os professores alegam que a ênfase única e/ou excessiva na teoria acaba não sendo capaz de provocar mudanças significativas em suas práticas. Observe algumas falas:

P1: “Nem sempre os textos, os conteúdos, as teorias que vem, tem relação com a prática, e não vão melhorar seu trabalho em sala de aula”;

P2: “Os programas ofertados tinham que servir pra ajudar a gente a estar preparando aula, dando opções de trabalho em sala de aula, trazendo material de apoio, dando sugestões de trabalho, visando melhorar a aula, a aprendizagem do aluno, então, às vezes deixa a desejar. Tem umas Semanas Pedagógicas que pelo amor de Deus, você lê, lê, lê e nada”;

P3: “Excesso de leituras, faltam temas que ajudem no dia-a-dia de sala de aula”.

Como fora dito anteriormente, grande parte dos professores não foi capaz de perceber, de forma clara e objetiva, alterações na sua atuação docente, mesmo após tantos estudos teóricos. Afirmam que, quando estão imersos na realidade da sala de aula, em meio a tantos problemas disciplinares, de falta de pré-requisitos dos alunos, de excesso de alunos em sala, de falta de materiais didáticos,

de falta de recursos audiovisuais, entre outros, nem sequer lembram-se dos teóricos. Abaixo, consta um exemplo:

P7: “Você começa a ler a teoria, começa a discussão, acaba não chegando a lugar nenhum, perde-se tempo e não acrescenta muita coisa pra você, não em sala de aula. Você nem lembra dos teóricos quando você está em sala de aula com os 35, 40”.

Esta constatação é importante para refletirmos sobre alguns pontos. Primeiro, seria interessante identificar quais conhecimentos teóricos os professores consideram necessários para seu desenvolvimento profissional, pois, assim, haveria o reconhecimento por parte do professor da importância do conteúdo e maior empatia ao que está sendo abordado. É importante fazer um diagnóstico dos conhecimentos necessários aos professores para o aprimoramento de sua prática. Dessa forma, a etapa número 1 da proposta metodológica de Monteiro e Giovanni (2000), que salienta a importância de identificar as necessidades e/ou as questões priorizadas pelos professores de cada grupo de formação, seria contemplada.

Entretanto, só será possível chegar à compreensão das necessidades do professor, se ele for ouvido, se ele participar da fase de concepção/criação do programa de formação. Contreras (2002) afirma que não se desenvolve um pensamento crítico e uma autonomia intelectual, se houver a separação entre as fases de concepção e as de execução, em qualquer que seja o processo produtivo. Isto significa dizer que os resultados positivos quanto à eficácia dos programas ficarão comprometidos, se os moldes de formação contínua continuarem “ditando as regras”, e os professores funcionando como meros executores de tarefas sob as quais não decide (CONTRERAS, 2002).

Assim, na opinião dos professores entrevistados, exemplificada pela fala “Já vem um tema imposto, a gente não pode opinar, ou seja, não há a consideração da opinião dos professores” sobre a forma como têm sido propostos os programas de formação contínua, o professor não dispõe de quase nenhuma autonomia no seu processo de formação, visto que as temáticas de discussão são sempre impostas, não há um levantamento *a priori* daquilo que o professor sente falta para o exercício competente da sua profissão.

O professor tende a exercer o papel de consumidor dos programas de formação, não de construtor dos mesmos – alguém que é importante no processo, que contribui, que dá ideias, opiniões e sugestões. Na verdade, o

professor apenas consome aquilo que vem pronto, ele não se reconhece naquilo que está sendo ofertado. Ele faz o que é determinado a ele, só para cumprir com sua obrigação. Neste sentido,

[...] Os **professores** ocupam uma **posição subordinada** na comunidade discursiva da educação [...]. Quem detém o *status* de profissional no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional (CONTRERAS, 2002, p. 63 e 64, grifo nosso).

Ainda nas palavras de Contreras (2002), esta falta de autonomia é própria do que o autor chama de proletarização do professor e/ou processos de racionalização do ensino, entre cujas consequências está a questão de que um esquema de gestão do trabalho do professor favorece seu controle, ou seja, ao tornar os professores dependentes de decisões de especialistas e administradores, mais fácil será controlá-los (CONTRERAS, 2002).

Porém, este modelo “de cima para baixo” de formação, no qual o professor não desempenha um papel ativo, responsável e determinante no desenvolvimento do seu saber, tende a fracassar, visto que o professor não assume compromisso com sua formação e não tem suas necessidades formativas contempladas.

Outro aspecto que deve ser levado em conta, ao se propor um programa de formação contínua cujo objetivo seja a apropriação teórica, é a quantidade de tempo disponível para que esses saberes teóricos sejam devidamente explorados. Não é tão simples, para o professor, abstrair os pontos mais relevantes da teoria para repensar a sua prática. Alguns professores mencionaram que transpor para a prática aquilo que se prevê na teoria ou refletir sobre sua prática sob a luz de um determinado constructo teórico não é uma tarefa tão simples e imediata; principalmente, quando esses conhecimentos teóricos acabam não sendo processados com o devido aprofundamento, devido à falta de tempo.

Algumas reclamações dos professores ressaltam justamente esta questão. Alegam que, devido ao acúmulo de afazeres da profissão, à correria do dia-a-dia de sala de aula, aos prazos estipulados para entrega das atividades de formação contínua e ao excesso de materiais para leitura durante os programas, as

atividades propostas acabam sendo feitas de forma aligeirada e o conhecimento teórico que aquela atividade poderia proporcionar acaba não sendo internalizado pelo professor a ponto de ele entender determinada teoria e/ou conceito e valer-se dela(e) no momento de sua prática no ensino de LE. Como fruto desta formação, temos um conhecimento muito vago que acaba esvaindo-se com o passar do tempo, sem a ressignificação e/ou alteração da prática.

P10: “Um dos maiores problemas é a **correria**. Se nos tivéssemos **mais tempo para ler e analisar com calma** seria uma coisa. Mas, a gente acaba nem lendo direito, faz tudo na correria para não perder o prazo. [...] **a gente não consegue aproveitar as coisas que vêm, você não consegue nem pensar, você faz tudo “no estalo”**”.

Vêm as coisas, você tem que **fazer tudo correndo**, você lê uma coisa o outro lê outra. O quê você aprende com aquilo? Você não tem tempo pra pensar em fazer alguma coisa para aplicar. Devido às condições de trabalho também, você nunca tem tempo, você faz tudo de última hora, o que vem na cabeça na hora, você nem pensa muito no que você está preparando [...] você não incorpora aquilo, **você não altera no dia-a-dia**”;

P3: “**Muito material pra ser lido em pouco tempo**, fica muito corrido, cansativo. [...] **A gente tem que dar muita aula pra conseguir ter um salário legal e a gente acaba tendo pouco tempo pras outras coisas, para se aperfeiçoar**;

P4: “**Pouco tempo para discussão** e para fazer o planejamento. Muito pouco tempo. **São muitos papéis, muitos textos pra ler**”;

P5: “É o que eu falo, quem fez as Diretrizes, não fica em sala de aula, fica atrás de uma mesa preenchendo papel e **quer que o professor também fique preenchendo papel e tentando entender uma coisa que não dá tempo**”.

Este é outro fenômeno decorrente do processo de proletarização dos professores, qual seja, a intensificação do trabalho (CONTRERAS, 2002). Quando o Estado intensifica a burocratização e os mecanismos de controle/pressão, provocam-se 2 efeitos.

De um lado, favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo. De outro, facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo (CONTRERAS, 2002, p.37).

Entre outras questões apontadas no início deste capítulo (item 5.2.1), esta intensificação do trabalho docente que favorece a rotinização e o isolamento e, ainda, dificulta o exercício da reflexão também vem de encontro com o discurso de valorização da formação contínua do professor.

Da análise desta categoria, foi possível destacar dois fatores relevantes que merecem ser revistos, para que a dicotomia existente entre teoria e prática seja amenizada. Primeiro, levantamento diagnóstico das necessidades de formação na visão dos professores e a melhor distribuição do tempo para a efetivação das propostas formativas. Possivelmente, não sejam alternativas únicas, mas possam ser indicativos viáveis e promissores para que o professor visualize a contribuição dos conhecimentos teóricos no aprimoramento de seu trabalho pedagógico.

### 5.2.2.3 Categoria 03 – Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR

Esta categoria foi de grande valia para identificarmos as potencialidades e as limitações presentes nos programas de formação contínua ofertados de SEED-PR, para, se possível, a partir desses apontamentos, sugerirmos possibilidades de superação das limitações. Apresentaremos, a seguir, o quadro 3 com a opinião dos professores em relação a esses programas:

Subcategorias	Unidades de Registro (Respostas Agrupadas)
1- Potencialidades	<p><b>Oportuniza:</b></p> <p>P1, P2, P3, P7, P8, e P11:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de experiências e ideias;</li> </ul> <p>P1, P2, P8 e P11:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate/discussão/tentativa de encontrar soluções;</li> </ul> <p>P1 e P2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexão;</li> <li>- Aprendizagem, por mínima que seja;</li> </ul> <p>P4:</p>

	<p>- É uma maneira de você estar tentando aprender algo novo, se reciclar, é uma maneira, pelo menos você tenta;</p> <p>P8:</p> <p>- Obter entrosamento, falar o que tem feito, o que tem descoberto;</p> <p>P9 e P12:</p> <p>- É uma forma de se atualizar; só de ser ofertado já é um ponto positivo;</p> <p>P9 e 10:</p> <p>- O PDE, de todos os programas que participei, foi o melhor, o mais completo (palestras, aulas presenciais, trabalhos, redação de um artigo, etc.).</p>
2- Limitações	<p>P1, P2 , P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10 e P11:</p> <p>- Excesso de teoria/leitura;</p> <p>P1, P2 , P3, P4, P7, P10, P11e P12:</p> <p>- Prazos curtos, pouco tempo;</p> <p>- Materiais extensos, de pouca qualidade de impressão, com uma linguagem “pesada” e em quantidade insuficiente para todos participantes;</p> <p>- Conteúdos e textos que não têm relação com a prática;</p> <p>- Pouca e/ou não contribuição para a melhoria do trabalho em sala de aula;</p> <p>- Leituras maçantes;</p> <p>- Metodologia ineficaz (ler, analisar e responder questões);</p> <p>- Excesso de conteúdo;</p> <p>P1, P2, P6, P8 e P12:</p> <p>- Falta de orientação/direcionamento, um</p>

	<p>encaminhamento mais específico;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Falta o enfoque direcionado, focar em cima do conteúdo, da disciplina;</li></ul> <p>P3, P4 e P8:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Assuntos/temas repetitivos e/ou desinteressantes;</li></ul> <p>P4, P5 e P7:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Falta de interesse, por parte dos professores, para realizar as atividades propostas e/ou conversas paralelas entre os próprios professores;</li><li>- Pessoas que não tem compromisso em comparecer no horário, em participar, em realizar as atividades;</li></ul> <p>P4 e P11:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Pouco tempo para elaboração do planejamento;</li><li>- Já vem um tema imposto, a gente não pode opinar, ou seja, a não consideração da opinião dos professores;</li></ul> <p>P5:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Só o fato de ser forçado já joga um balde d água fria;</li><li>- Muita enrolação;</li><li>- Leitura muito vaga;</li><li>- Linguagem complicada;</li></ul> <p>P6:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Não trás o conhecimento mais objetivo, prático;</li></ul> <p>P3 e P10:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Os Grupos de estudo serem aos sábados, a gente já está saturado, você já trabalhou a semana inteira, às vezes, tem prova pra preparar, tem coisa pra fazer, coisa pra corrigir;</li></ul> <p>P 11:</p>
--	---

	<p>- Falta de direcionamento para a prática e de material de qualidade;</p> <p>P12:</p> <p>- Não poder fazer em horas que sejam mais propicias ao grupo (Grupo de Estudos), pois de Sábado é complicado.</p>
--	--

**Quadro 3** – Características dos programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR

O discurso dos professores revelou-nos mais limitações que potencialidades. De maneira geral, foram apresentadas 22 limitações/aspectos negativos e 9 potencialidades/aspectos positivos nos programas. Isto já evidencia que as propostas de formação contínua ainda apresentam muitas falhas que, por sua vez, acabam por comprometer sua eficácia e sua valoração por parte do professor.

Dentre as potencialidades dos programas, a mais mencionada foi a possibilidade de troca de experiências e ideias. Metade dos docentes apontou esse aspecto positivo. Romanatto (2000), ao analisar e discutir uma experiência vivenciada no *Programa de educação continuada* da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, salienta a importância desse momento de reflexão em conjunto com os pares.

Na concepção do autor, a troca de experiência caracteriza-se como uma possibilidade de analisar, incorporar, confrontar e discutir opiniões, fazendo com que, muitas vezes, novos elementos surjam. “Do mesmo modo, outras experiências e vivências, outros contextos, assim como outras crenças, concepções e conhecimentos são acrescentados à reflexão individual – e, com certeza, há um enriquecimento” (ROMANATTO, 2000, 147).

Na análise apresentada por este autor, há o relato de que, quando os próprios colegas descrevem práticas diferenciadas bem sucedidas que realizaram em sala de aula, mais facilmente se dá a sensibilização dos outros colegas. Quando professores socializam experiências bem sucedidas, dificuldades ou manifestações de desejo e disposição para mudar, há um “efeito multiplicador extremamente

significativo entre os professores participantes”, pois esses relatos são considerados possibilidades *reais* para a prática (ROMANATTO, 2000, p. 154).

Este aspecto positivo – troca de experiência – apontado pelos professores em nosso estudo caracteriza-se como um fator de contribuição relevante para o processo de formação do professor, pois demonstra que os professores fazem uso dos momentos de formação para conversarem e refletirem sobre suas práticas pedagógicas e trocarem experiências bem e/ou mal sucedidas, que possam ajudar os pares na sua atuação docente.

Além da troca de experiência, foram destacados também: a oportunidade de debate e discussão de temas, no intuito de encontrar soluções para os problemas encontrados em sala de aula; a reflexão sobre assuntos relevantes inerentes à docência; a aprendizagem; o entrosamento com os colegas; e a atualização.

Para os professores P1 e P2, em todo e qualquer programa de formação, eles acabam aprendendo alguma coisa, “por mínimo que seja”, como eles mesmos disseram. Subjacente à utilização dessa expressão, está implícita a ideia de que a formação contínua tem corroborado para com seu aprendizado, porém não de forma tão significativa quanto eles esperavam (situações mais pragmáticas, textos relacionados com a prática docente e atividades/propostas passíveis de implementação em sala de aula). Esses professores percebem que tais propostas apresentam várias limitações que prejudicam o alcance de uma formação de qualidade.

Dentre as limitações que foram mencionadas por, praticamente, todos os professores, encontram-se:

- a) ênfase excessiva na teoria;
- b) fixação de prazos curtos para realização as atividades;
- c) materiais extremamente extensos, não raras vezes, com pouca qualidade de impressão, com uma linguagem “pesada” e em quantidade insuficiente;
- d) pouca e/ou não contribuição para a melhoria do trabalho em sala de aula;

- e) desvinculação entre teoria e prática – conteúdos e textos que não têm relação com a prática, ou seja, temáticas que não contribuem para a melhoria do trabalho em sala de aula;
- f) metodologias/formatos ineficazes e repetitivos (ler, analisar e responder questões);
- g) excesso de conteúdos para pouco tempo de apropriação.

Tais limitações merecem ser levadas em consideração, principalmente, pelo fato de terem sido apontadas por 83% do total de participantes. Não se caracteriza, portanto, como algo singular, peculiar a um ou outro discurso, aparece como uma regularidade na fala de nossos informantes, caracterizando como informações, no mínimo, relevantes e plausíveis.

Algumas das limitações salientadas nas alíneas anteriores (prazos curtos e/ou pouco tempo para apropriação do conhecimento; desvinculação entre teoria e prática; e pouca e/ou não contribuição para o trabalho em sala de aula) já emergiram como foco importante de discussão na segunda categoria – Relação teoria/prática –, por isso não nos ateremos a elas novamente nesta seção.

O primeiro aspecto negativo mais apontado diz respeito à ênfase excessiva na teoria. Tal apontamento vem ao encontro do que também fora criticado na literatura a respeito de formação contínua: a discussão excessiva apenas das questões teóricas não atinge o objetivo maior da formação contínua, que seria o de proporcionar momentos de *reflexão das práticas pedagógicas e das condições que a cercam*, a fim de que, a partir dessas reflexões, essas práticas sejam analisadas e transformadas, quando necessário. (MONTEIRO; GIOVANNI, 2000; ROMANATTO, 2000; PORTO, 2000; IMBERNÓN, 2002).

Os professores criticam essa abordagem extremamente teórica presente em muitos dos programas, pois a vivenciam e sentem que ela não tem contribuído para a modificação e/ou aprimoramento da prática.

Paralelamente, os professores também apontam como aspecto negativo a repetida metodologia empregada, especialmente nas Semanas Pedagógicas, baseada na leitura e análise de um texto para se proceder à resolução das questões dadas.

Em seguida, discutiremos as demais limitações que se fizeram presentes nos discursos da maioria dos professores. A falta de orientação/direcionamento em alguns dos programas vem a ser a limitação apontada por cinco dos doze professores entrevistados. Eles percebem que, em alguns momentos, as propostas de formação ficam muito “soltas”, não há uma pessoa responsável pelo direcionamento dos trabalhos, alguém que dê orientações mais precisas e que ajude na resolução de dúvidas. Tal fato faz com que, por vezes, os professores não compreendam adequadamente a proposta, conseqüentemente, não alcançam os resultados esperados.

Revelaram-se importantes a esses professores alguns momentos destinados a trocas com pares mais experientes para a evolução do conhecimento. Este fato vem a comprovar certo nível de dependência do professor em relação aos conhecimentos de especialistas. Professores, muitas vezes, depositam suas esperanças de sucesso da prática docente na mão de especialistas.

Embora este posicionamento dos professores de esperar respostas para problemas e dificuldades enfrentados no cotidiano escolar não seja a postura desejável a um professor crítico-reflexivo, Romanatto (2000) afirma que proporcionar momentos de reflexão junto a especialistas da educação apresenta pontos positivos, pois possibilita: a) o distanciamento necessário para análise de algumas questões da própria prática pedagógica; b) acréscimo de referenciais teóricos indispensáveis a uma reflexão mais profunda do fenômeno observado; e c) maiores possibilidades de superação das dificuldades na implementação de inovações.

Outro aspecto negativo mencionado por 5 dos 12 professores é a falta de programas voltados para o aprimoramento do conteúdo específico, a língua inglesa. Esta busca, em programas de formação contínua, pelo desenvolvimento do saber específico tem sido apontada como a preocupação mais frequente entre professores de língua estrangeira ao longo dos anos (GIMENEZ, 2007). Preocupação esta que se configura importante, uma vez que a dimensão do *saber* é inerente ao fazer pedagógico (LIBÂNEO, 1985). Em outras palavras, o domínio do conhecimento específico, o qual o professor se propõe a ensinar, é um requisito básico para se exercer a profissão. No entanto, a formação contínua tem passado por reformulações e adquiriu contornos mais profundos e significativos, superando a visão da racionalidade técnica do ensino, demonstrando que outros saberes são igualmente necessários ao professor da atualidade, como: criticidade, habilidade de

refletir continuamente sobre o trabalho pedagógico, habilidade de desenvolver pesquisa educativa para que seja capaz de produzir conhecimento e garantir sua autonomia.

Professores afirmam, ainda, que a falta de comprometimento, de responsabilidade e de disposição de alguns professores é um aspecto negativo que compromete a eficácia do programa. Monteiro e Giovanni (2000) salientam que os professores não se apresentam aos programas de formação contínua com a mesma pré-disposição a participar e aprender. Há, em qualquer que seja a modalidade, professores descrentes, desmotivados, desconfiados, apresentando sinais de resistência ou indiferença através de atitudes, posturas corporais e olhares que acabam por dificultar e tornar mais lenta a efetivação de resultados dos processos de formação.

Neste estudo, foi possível verificar que grande parte dos professores que manifestam descrenças nos programas de formação ofertados pela SEED-PR deve-se a experiências anteriores frustradas, conforme relatos como os seguintes:

P3: “**Mas todo ano é a mesma coisa**, não muda esse conhecimento teórico que vem pra gente”;

P6: “Eu **escuto a mesma coisa há 15 anos**, as mesmas coisas, os mesmos recados, os mesmos textos, muda o enfoque, muda a escola filosófica, muda o Governo, e na verdade, você percebe pouca diferença”;

P10: “A gente até tem alguma expectativa lá no fundo, mas **vai ficando calejada**, e vê que essas expectativas nunca são atingidas, e acaba **desistindo até de esperar alguma coisa**”.

Gostaríamos de discutir também a característica apontada por P3, P4 e P8. Estes professores salientaram que os assuntos/temas trabalhados nos programas de formação contínua são repetitivos, quando não, desinteressantes. Relatam que esta é a maior causa de descontentamento e desmotivação em relação à formação. Segundo eles, os temas propostos não contribuem para seu aprimoramento da prática.

P3: “Todo ano é a mesma coisa, a gente lê sobre a mesma coisa, às vezes, muda um termo: “não é mais prova é avaliação, agora é avaliação e não prova [...] os assuntos que não me interessam muito, que todo ano são os mesmos, falando de lei”.

O que faz de um tema, um tema interessante? A partir da fala dos professores, percebe-se que interessantes são os temas em que eles conseguem

visualizar a utilidade para a melhoria na qualidade do ensino. Mais uma vez, percebemos que a concepção de formação do professor está presa à racionalidade técnica, ou seja, o professor busca temas que propiciem a aplicação prática para a conquista dos objetivos imediatos, definidos para suas aulas.

#### 5.2.2.4 Categoria 04 – Sentido da formação contínua

Com o intuito de desvelar o sentido da formação contínua para os professores de língua inglesa da rede estadual da cidade de Ibiporã, nosso trabalho consistiu em resgatar e interpretar, a partir dos discursos desses profissionais, pistas, nuances, sentimentos, opiniões e posicionamentos em relação à formação.

Esta categoria demonstrou ser bastante complexa, em razão de seu caráter subjetivo. Na tentativa de obter uma melhor compreensão dessa categoria, ela foi subdividida em 3 subcategorias: altamente significativa, pouco e/ou relativamente significativa e nada significativa.

Segue o quadro 4 para a ilustração da divisão do discurso dos professores nas respectivas subcategorias:

Subcategorias	Unidades de Registro (Respostas Agrupadas)
1- Altamente significativa	<p>P1:            - O professor lida com mudança, por isso é imprescindível se atualizar;            - procuro me atualizar;</p> <p>P2:            - Procuro sempre melhorar, estudando, me atualizando, pesquisando, aprendendo coisas novas;            - Representa atualização e troca de experiências;</p> <p>P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12:            - Acredito que é possível melhorar fazendo cursos, estudando, lendo, pesquisando, se esforçando;</p> <p><i>Participo:</i>            P9:            - Esperando que vá me acrescentar algo na prática, vou em busca de coisas práticas;            - Em busca de novidades;            - Participo para melhorar o meu dia a dia;</p>

	<p>P8:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para obtenção de novos conhecimentos, para me atualizar, para ter novas ideias;</li> <li>- Dos programas que pude freqüentar me atenderam de forma satisfatória.</li> </ul>
2- Pouco e/ou relativamente significativa	<p><i>Participo:</i></p> <p>P2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para estar em contato com os professores;</li> </ul> <p>P7:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Focalizando o aprimoramento do meu trabalho, para eu atingir meus objetivos dentro de sala de aula, mas nem sempre são alcançados;</li> </ul> <p><i>A formação contínua:</i></p> <p>P2:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixa um pouco a desejar, pois, apresenta “coisas” fora da realidade;</li> </ul> <p>P1, P2 e P9:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Às vezes atende às minhas expectativas, outras vezes não;</li> </ul> <p>P8:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É sempre muito válida, mas a falta de tempo é que faz com que nós não tenhamos disposição, dedicação pra continuar. Fica como algo muito vago, você vai correndo, faz de qualquer jeito. Nós não temos um tempo adequado pra se dedicar a isso;</li> </ul> <p>P11:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É um degrau para ajudar a gente ter uma visão maior;</li> <li>- É uma possibilidade para troca de informação;</li> </ul> <p>P12:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É um momento em que você está no ambiente escolar, mas com outra função.</li> </ul>
3- Nada significativa	<p><i>Participo por/para:</i></p> <p>P1 e P6:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obrigação, porque você tem que cumprir a carga horária;</li> </ul> <p>P10:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser imposto pelo governo, a gente tem que fazer, entra até no registro, no livro de chamadas;</li> </ul> <p>P1, P2, P3, P4, P11 e P12:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Obter pontuação/elevação;</li> <li>- A gente só faz por causa das horas, pensando nas horas. Porque a gente precisa pra poder avançar os</li> </ul>

	<p>níveis;</p> <p>P4: - Não vejo a hora de chegar no último nível e me libertar disso;</p> <p><i>Não me sinto estimulado(a) a participar dos programas ofertados pela SEED-PR porque/devido aos:</i></p> <p>P1: - Não promove meu aperfeiçoamento;</p> <p>P2 e P7: - Eu vou com uma expectativa e não corresponde à expectativa que eu vou (corroborar para a prática);</p> <p>P3: - Temas abordados. Eu quero coisa que condiz com a minha realidade, com a realidade dos meus alunos, coisas novas;</p> <p>P4 : - A gente vai lá e é sempre a mesma coisa. Não tem muita novidade, os assuntos são parecidos, só muita teoria, não tem muito há ver com a prática;</p> <p>P5: - Eu já descobri, já percebi que 99% dos professores participam com interesse na elevação e eu fico meio revoltado com esse negócio;</p> <p>P6: - Falta um incentivo, vai te trazer alguma coisa de novo? Se fosse a gente iria com mais prazer;</p> <p>P10: - As ideias são boas, mas pouco aplicáveis, você não consegue transformar aquilo em algo real, utilizável; - Parece que já vi de tudo, pó já ter feito vários e sem nenhum resultado aparente, não acrescenta muito;</p> <p>P11: - Não sinto estímulo não, acho que se não fosse obrigatório teriam muito poucas pessoas;</p> <p><i>A formação contínua:</i></p> <p>P3: - Não acrescenta nada para mim; - Não traz nada do que a gente precisa; - Não traz nada de importante; - Não são nada proveitosas; - Apresenta “coisas” fora da realidade, “coisas” utópicas; - Não atende às minhas expectativas;</p> <p>P5:</p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É uma imposição do Governo, uma enrolação;</li> <li>- Se for em horário de aula, é bom pra respirar, pra ficar longe dos alunos;</li> </ul> <p>P6:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não me trás nada de novo;</li> </ul> <p>P7:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu acho que dentro da língua inglesa deixa muito a desejar, a gente sempre vai com uma desconfiança que não vai atender às suas expectativas;</li> <li>- Não está preocupada com nossa formação e sim com documentação (burocracia);</li> </ul> <p>P10:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para mim, não tem tido muito sentido, pois você espera uma coisa e o que vem é totalmente diferente da realidade, e isso acaba me desestimulando;</li> <li>- Agente conversa, troca experiências, mas não tenho visto muito proveito.</li> </ul>
--	---

**Quadro 4** – Sentido da formação contínua.

Ao analisar as subcategorias, pudemos perceber que os professores reconhecem a necessidade da formação contínua, visto que 100% dos entrevistados acreditam que a maneira de se alcançar melhora na atuação docente é fazendo cursos, estudando, lendo e pesquisando. Em síntese, não há necessidade de investir esforços na conscientização do professor sobre a importância da formação contínua, o professor está ciente desta exigência profissional e dos benéficos que traz para seu desenvolvimento.

Contudo, encontramos contradições nas falas dos professores, as quais parecem comprometer este reconhecimento de sua importância, pois, ao mesmo tempo em que ele considera a formação contínua condição *sine qua non* para seu desenvolvimento profissional, ele também a julga pouco ou nada significativa. Por esta razão é que, no quadro 4, um mesmo professor pode ter tido seu discurso enquadrado em mais de uma subcategoria (altamente significativo, pouco e/ou relativamente significativo e nada significativo).

No entanto, esta contradição deve-se ao fato da presença de 2 enfoques diferenciados nas falas dos professores, ao se tratar de formação contínua, ou seja, subjacentes à expressão *formação contínua* residiram duas interpretações. A primeira, considerando formação contínua como sendo todos os

programas que visam ao desenvolvimento profissional, independentemente da instituição promotora, podendo ser um curso de idiomas particular, um curso de especialização, uma palestra promovida por uma instituição de ensino superior, um curso a distância, entre outros. A segunda interpretação, relacionada apenas aos programas que compõem o processo de formação contínua promovida pelo Estado do Paraná.

Ao pensar na formação contínua de forma ampla, ou seja, como todas as oportunidades formativas depois da formação inicial, independentemente da instituição promotora, eles a entendem como altamente significativa e indispensável. Permitem-se nesta conclusão falas como: “o professor lida com mudança, por isso é imprescindível se atualizar”; “formação contínua representa atualização e troca de experiência”; ou ainda “é possível melhorar fazendo cursos, estudando, lendo, pesquisando, se esforçando”, dita por todos os participantes do estudo.

Porém, quando os professores focalizam a formação recebida pela SEED-PR, os discursos oscilaram, predominantemente (10 professores), entre as subcategorias *pouco e/ou relativamente significativa e nada significativa*.

Porém, para dois dos professores (P8 e P9) entrevistados, a formação ofertada pelo Estado é significativa, pois seus discursos enquadraram-se ora na categoria *altamente significativa* ora na *pouco e/ou relativamente significativa*. Para esses professores, a participação nos eventos formativos está apenas relacionada à intenção de obter novos conhecimentos, atualizar-se, melhorar a ação docente e buscar novidades relativas ao ensino. Na opinião de P8, a formação é sempre válida e tem o atendido de forma satisfatória. O único aspecto dificultador deste processo são as condições que envolvem o trabalho do professor, ou seja, a falta de tempo para se dedicar à formação. E, P9, por sua vez, só julga a formação, por vezes, pouco significativa, porque não é sempre que tem suas expectativas atendidas, ou seja, falta maior articulação com a prática, em sua opinião.

Entendendo a formação como pouco significativa estão aqueles professores que valorizam a formação, mas de forma relativa. Eles buscam participar dos programas para aprender, estar em contato com os professores, trocar informações e encontrar caminhos para aprimorar o trabalho em sala de aula. Porém, sentem que, muitas vezes, estes objetivos não são alcançados, como expressam nas falas seguintes: “a formação contínua deixa um pouco a desejar”; “às

vezes atende às minhas expectativas, outras vezes não”. Por esta razão, a formação assume um sentido pouco relevante.

Numa proporção ainda maior, está o número de professores que demonstram não valorizar a formação contínua ofertada pelo Estado – 10 professores. Estes professores não veem relevância neste processo. Os fatos que fazem os professores entenderem esta formação como *nada significativa* são, basicamente:

- a) obrigatoriedade de presença em algumas modalidades;
- b) necessidade de acumulação de horas/pontos para progressão na tabela salarial (elevação);
- c) não percepção de aperfeiçoamento por meio desses programas;
- d) não correspondência entre expectativas dos professores e objetivos dos programas;
- e) falta de proximidade entre as teorias e a realidade de sala de aula;
- f) imposição e repetição com relação aos temas abordados durante a formação;
- g) falta de elementos e perspectivas inovadoras.

Mas, o que significa dizer que a formação não é significativa? Por que a formação contínua não é significativa à maior parte dos professores? Interpretando estas informações sob a luz dos conceitos apresentados no capítulo 2, foram possíveis algumas conclusões.

Primeiro, a formação contínua se mostra não ser significativa ao professor porque, para os professores, não está havendo aprendizagem significativa.

Segundo Ausubel (1982), uma aprendizagem só é significativa quando a pessoa é capaz de estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e o conhecimento novo, para, a partir de então, descobrir outros conhecimentos. Porém, a partir do discurso dos professores entrevistados, é possível inferir que não está havendo esta integração – conhecimento prévio e novo – durante as atividades de formação, de forma a resultar num conhecimento

novo/próprio. Como exemplo, podemos citar as seguintes falas: “não acrescenta nada para mim”; “não promove meu aperfeiçoamento”; “parece que já vi tudo [...] não acrescenta muito”. Estes relatos são evidências de que os professores não visualizam aprendizagem significativa, não percebem evolução em seus conhecimentos. Não é perceptível aos participantes a articulação entre conhecimento prévio e novo, que resulte na possibilidade de elaboração própria de novos conhecimentos.

Em segundo lugar, conforme fora dito anteriormente, não se faz um levantamento dos conhecimentos dos professores para, a partir de então, estabelecer as prioridades e/ou necessidades de formação. Assim acontecendo, o segundo eixo apresentado por Candau (1997), como sendo importante para a eficácia dos programas de formação – a valorização dos saberes docentes, não está se fazendo presente nestas propostas da SEED-PR, na visão dos entrevistados. Da mesma forma, se definirem previamente as questões a ser desenvolvidas na formação, o momento de refletir sobre o conhecido, apresentado na proposta metodológica de Monteiro e Giovanni (2000), também não acontece. Paraphrasing, não está havendo o momento destinado ao professor para expor e socializar suas referências como um todo, para que seja possível delinear o perfil da prática desses participantes e diagnosticar as necessidades de formação, para, então, o processo de formação ser desencadeado a partir de questões priorizadas pelos formadores, mas tendo como fonte as manifestações dos professores.

Uma terceira razão para os professores considerarem tais propostas de formação pouco ou nada significativas está relacionada ao fato de os programas serem elaborados como “pacotes”, nos quais se definem previamente conteúdos, procedimentos e recursos, os quais são aplicados aos diferentes grupos de professores, independentemente do *ciclo de vida profissional*. Dimensão também salientada por Candau (1997) como sendo um requisito importante a se considerar nas propostas formativas.

Faz-se necessário ressaltar que estes “pacotes” são previstos e aplicados pela SEED-PR, para promover a formação tanto de professores de língua inglesa, como professores das demais áreas do conhecimento. Nota-se uma tentativa de formação homogênea para grupos tão heterogêneos e com especificidades inquestionáveis.

No nosso entendimento, ao lançar mão destes “pacotes”, a SEED-PR entra em contradição com a própria concepção de formação prevista nos documentos oficiais, pois, na resolução nº 2007/05 que dispõe sobre o Programa de Capacitação dos professores da rede, infere-se que a formação segue a tendência crítico-reflexiva, visto que em seu artigo 3º, diz que “O Programa de Capacitação objetiva contribuir para a qualificação dos profissionais da educação focada na prática de ensino, no **princípio da ação-reflexão-ação**” (grifo nosso). No entanto, essa concepção de formação prevê a organização da formação “a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina” (PORTO, 2000, p. 13), o que não ocorre com a formação ofertada pela SEED-PR, segundo os participantes da pesquisa.

Um quarto motivo refere-se ao distanciamento entre a teoria e o trabalho pedagógico. Este distanciamento pode significar que a formação contínua não esteja tendo as práticas profissionais como o foco/terreno de formação. E, ter o trabalho pedagógico como foco de reflexões, questionamentos e pesquisa é uma das condições essenciais para que seja possível sua ressignificação, uma vez que “a formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas” (PORTO, 2000, p. 14).

Reforçando esta análise, visualizamos que 100% dos professores esperam, por meio dos programas de formação contínua, aprimorar seu trabalho pedagógico. No entanto, quando tecem comentários, como “As ideias são boas, mas pouco aplicáveis, você não consegue transformar aquilo em algo real, utilizável”; “Não tem muita novidade, os assuntos são parecidos, só muita teoria, não tem muito há ver com a prática”; “Eu quero coisa que condiz com a minha realidade, com a realidade dos meus alunos, coisas novas”, percebemos que eles têm suas expectativas frustradas. Em outras palavras, os programas não estão considerando o trabalho pedagógico do professor como base das reflexões propostas na formação. O professor não consegue, durante o processo formativo, ver sua prática como foco desencadeador de reflexão e pesquisa. Pois, se assim o fosse, essa relação dicotômica entre teoria e prática poderia ser amenizada.

Seis (P1, P3, P4, P5, P6 e P10) dos dez professores manifestaram-se exclusivamente através da categoria *nada significativa*, quando se tratava da formação contínua ofertada pela SEED-PR. Para eles, esta formação não tem

nenhum valor significativo, pois eles participam desse processo basicamente por serem obrigados (já que alguns programas estão previstos na carga horária do professor) e para obter a pontuação necessária à elevação na tabela salarial (visto que no programa de capacitação dos profissionais da educação e o plano de carreira docente do Estado, é necessário o mínimo de 30 pontos – equivalente a 200 horas de formação contínua –, a cada dois anos, para conseguir a elevação máxima de 2 classes na tabela salarial).

Além disso, consideram as atividades propostas pouco válidas para o desenvolvimento profissional, como vemos por meio das falas: “não promove meu aperfeiçoamento”; “não acrescenta nada; não traz nada do que eu preciso; não traz nada de importante; não são nada proveitosos; apresentam ‘coisas’ fora da realidade, ‘coisas’ utópicas; e não atende às suas expectativas”; “a gente vai lá e é sempre a mesma coisa. Não tem muita novidade, os assuntos são parecidos”.

Outro dado levantado pela pesquisa, que comprova a baixa significância da formação contínua, é que 75% dos professores entrevistados disseram não se sentir estimulados a participar da formação contínua ofertada pelos fatos já discutidos (ênfase excessiva na teoria, não visualização de aprendizagem via os programas de formação, não correspondência das expectativas, temáticas repetitivas, entre outros).

P1: “Se eu soubesse que eu estou saindo da minha casa pra fazer um curso que tem conteúdo, que vai contribuir pra minha prática, que vai me melhorar enquanto professora, eu me sentiria estimulada”;

P2: “Eu não me sinto estimulada porque eu vou com uma expectativa e não corresponde à expectativa que eu vou. Porque o que eu esperava era ter alguma coisa mais prática também, não só aqueles textos teóricos pra você analisar e só refletir”;

P3: “Não me sinto estimulado, devido aos temas abordados. Eu quero coisa que condiz com a minha realidade, com a realidade dos meus alunos, coisas novas. Não essas baboseiras aí, essas teorias deles”.

Tendo em vista os fatores explicitados ao longo desta categoria, a formação contínua promovida pela SEED-PR não está dando conta de

ajudar o professor a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa [...]; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas

continuamente, numa tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos e comprometer-se com o meio social. (IMBERNÓN, 2002, p. 72).

E, se a formação contínua não promove o desenvolvimento profissional do professor, capacitando-o para a) avaliar o processo de ensino-aprendizagem, b) adaptar as atividades educativas de acordo com o contexto em que atua, c) compreender o significado político-social de sua profissão e d) desenvolver consciência crítica sobre a influência dos contextos sociais, históricos, políticos e econômicos em sua atividade profissional, ela não está alcançando os objetivos aos quais se propõe.

De modo geral, o *significado* da formação contínua, que é o entendimento socialmente construído da função da formação contínua, está muito distante/além do *sentido* que a maioria dos professores atribui à formação recebida pela SEED-PR. Então, a não correspondência entre significado e sentido reflete num desencontro de expectativas, objetivos e, principalmente, resultados.

Em síntese, os motivos predominantes (obrigação e elevação) pelos quais 50% do total de professores entrevistados se envolvem nas atividades de formação contínua não favorecem uma aprendizagem significativa e nem a efetivação de práticas inovadoras. Sendo assim, enquanto as atividades de formação forem encaradas como obrigação/imposição ou apenas como meio para alcance de reajuste salarial, a probabilidade de se resultar aprendizagem, desenvolvimento profissional e ressignificação da prática oriundos destas atividades é mínima.

Priorizamos neste estudo a descoberta do sentido da formação contínua para estes professores, porque, pelo que se observa nas informações obtidas, a quantidade de esforços que o professor está disposto a despender, para garantir a apropriação dos conhecimentos desenvolvidos durante este processo, depende do sentido que ele atribui ao processo de formação contínua promovido pelo Estado. Pois, ao cruzar as informações das categorias *sentido da formação contínua* e *comprometimento do professor*, observamos que, em geral, há uma correspondência entre a valorização do processo formativo com o compromisso que ele assume com sua formação.

Por fim, é preciso reforçar que, embora haja lacunas no processo de formação dos professores de língua inglesa investigados, que comprometem sua

eficácia, o perfil que caracteriza boa parte desses professores é o passivo, pois eles depositam a responsabilidade de tornar a formação contínua significativa nas mãos dos promotores. Em nenhum momento, foi possível verificar falas em que eles assumissem a responsabilidade pela formação, falas que revelassem uma postura ativa, de compromisso em mudar, em tomar iniciativa de agir e ir em busca daquilo que eles julgam ser necessário e importante para sua formação.

#### 5.2.2.5 Categoria 05 – Contribuições dos professores em relação aos programas

A construção dessa categoria, a nosso ver, é bastante relevante, porque possibilita apontar possíveis encaminhamentos para a superação das limitações encontradas nos programas de formação contínua. Esta categoria – contribuições dos professores em relação aos programas – também foi redimensionada em 3 subcategorias, sendo elas: a) no sentido da reorganização/mudança; b) no sentido de manutenção; e c) sem sugestão/opinião. Após o levantamento das contribuições dos professores, verificamos que grande parte delas enquadra-se no sentido da reorganização dos programas, de promover mudanças que corroborem para a melhoria do processo. Obtivemos algumas manifestações de contentamento com relação à forma como determinados programas vêm sendo desenvolvidos (manutenção) e apenas um depoimento que julga não ter sugestão de melhoria.

O quadro 5 ilustra o que fora há pouco explanado:

Subcategorias	Unidades de Registro (Respostas Agrupadas)
1- No sentido da reorganização/mudança	P1, P4, P12: - Maior articulação entre a universidade e a escola; - Programas ministrados por professores universitários com carga de experiência e de pesquisa; - Mandar especialistas da área que dominam o assunto para auxiliar no processo;  P2 e P8: - Necessidade de uma pessoa para dar direcionamento; - Reunião de professores, na Semana Pedagógica, por área para discussão e elaboração do planejamento;

	<p>- Trabalhar com temas da atualidade;</p> <p>P2: - Propor um programa de valorização do profissional/professor;</p> <p>P3: - Materiais mais específicos para a realidade;</p> <p>P4: - Utilizar alguns desses encontros para trocar e/ou elaborar materiais didáticos; - Promover discussão entre o município inteiro, não só a escola; - Mais tempo para realizar as atividades e para fazer o planejamento;</p> <p>P5, P9, P10, P11 e P12: - Eu acho que a Semana Pedagógica deveria ser algo direcionado para cada colégio de acordo com sua realidade, discutir mesmo o que acontece, fazer um projeto, discussão do planejamento, procurar material, discutir o que fazer durante o ano, etc. - A semana pedagógica deveria ser direcionada a reuniões administrativas, tratar de assuntos comuns a todos;</p> <p>P6: - Os textos deveriam ser focados em vivências reais; - Ter palestras;</p> <p>P6, P8, P10 e P11: - Discutir questões motivacionais (estímulo, incentivo, interesse);</p> <p>P6, P8, e P10: - Fomentar discussões sobre a violência, o menor infrator;</p> <p>P7: - Deveriam ser trabalhadas atividades práticas, um pouco menos teoria e mais prática;</p> <p>P9 e P10: - O sistema operacional do GTR é muito complicado e ao mesmo tempo lento; - Repensar a distribuição da dispensa/ das cargas horárias no PDE;</p> <p>P1, P2, P11 e P12: - Fazer, primeiramente, um levantamento, junto ao corpo docente, das necessidades do professor e da escola (diagnóstico); - Organizar programas voltados para a necessidade da escola;</p>
--	---

	<p>P1, P3 e P10: - Discutir temáticas relacionadas à psicologia (orientação psicológica; inclusão; hiperatividade; dificuldade de aprendizagem);</p> <p>P5, P6 e P12: - Deveriam se tratados assuntos específicos da disciplina; - Direitos e Deveres do aluno e do professor. Porque a gente nunca sabe o que pode e o que não pode fazer, a quem recorrer em determinadas situações;</p> <p>P1, P2, P3, P4, P9, P12: - Elaborar programas voltados para o aprimoramento da língua inglesa, principalmente, a oralidade (pronúncia/fluência);</p> <p>P1, P2, P3, P4, P7, P8, P9, P10, P11, e P12: - Discussão de questões metodológicas (Como trabalhar de forma prática a língua inglesa em uma turma com 40 alunos, como utilizar a TV multimídia; como trabalhar com <i>clip</i>, com música, como utilizar o laboratório de informática, como tirar proveito do Programa Paraná Digital, entre outras);</p> <p>P12: - O programa utilizado no GTR poderia ser mais fácil de utilizar, e que pudéssemos ter um comprovante de entrega de trabalhos e postagens.</p>
2- No sentido de manutenção	<p>P7: - O GTR é bom, eu gostei do GTR da maneira como é;</p> <p>P8: - Da forma como foi feito o DEB Itinerante foi satisfatória;</p> <p>P11 e P12: - O GTR tem sido muito bom. Depois que aprendemos como lidar com o sistema, vai bem;</p> <p>P12: - Quanto ao GTR está bom, pois há flexibilidade de horário e as atividades desenvolvidas são passíveis de serem utilizadas em sala de aula.</p>
3- Sem sugestão/opinião	<p>P7: - Para a semana pedagógica, eu não consegui visualizar uma maneira, não.</p>

**Quadro 5** – Contribuições dos professores em relação aos programas.

Concentramos nossa análise e discussão das informações que compõem esta categoria na ordem de relevância para os professores participantes, apontando as contribuições que se manifestam com mais frequência em seus discursos.

A sugestão mais ocorrente nos discursos (10 professores) é que se proponham mais atividades formativas voltadas para os aspectos metodológicos. Um dos objetivos desses professores é melhorar a dinâmica de suas aulas, ou seja, tornar suas aulas mais atrativas e diversificadas, pois esta é a concepção que eles têm do que vem a ser um bom professor<sup>7</sup>. E uma das formas para se alcançar essa diversificação de estímulos para os alunos é fazendo uso de diferentes formas de ensinar os conteúdos. Não que este seja o único requisito necessário para o melhoramento da aula, mas é um aspecto importante no sentido de tornar as aulas menos previsíveis e monótonas.

Os professores revelaram que, muitas vezes, o rol de estratégias e metodologias de ensino vão se esgotando. Por mais que eles se esforcem para diversificar suas aulas, acabam caindo na mesmice, principalmente, por não haver quase nenhum recurso didático, o que favorece ainda mais a apatia dos alunos.

Através destes relatos, pode-se inferir que os professores mantêm resquícios da visão tecnicista de ensino, valorizando o uso de novas técnicas e metodologias como condição primordial para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso discutir de forma mais aprofundada, este aspecto, pois foi uma parcela significativa de professores (83%) que mencionou a necessidade de tratar de aspectos metodológicos nos programas de formação. Estariam todos esses professores equivocados em se preocupar com essa dimensão?

Para Libâneo (1985), o fazer pedagógico é composto por 3 dimensões: o *saber*, o *saber ser* e o *saber fazer*. O *saber* entendido como o domínio do conteúdo/conhecimento específico. O *saber ser* corresponde ao comprometimento pessoal e político com a educação. E, o *saber fazer*, que corresponde à parte técnica, de manuseio dos recursos disponíveis. O referido autor, no entanto, afirma que essas 3 dimensões, infelizmente, raramente andaram

---

<sup>7</sup> Para rever a concepção dos professores sobre o que seja um bom professor, retorne a leitura do final do item 5.1.

juntas, havendo sempre privilégio de uma sobre a outra, vistas as concepções que se adotam de educação.

Como vimos, o *como* ensinar faz parte da atividade docente. Não se pode ignorar este fato. Até mesmo a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a qual fundamenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, postula que a apropriação dos saberes/conteúdos vinculados às realidades sociais é o objetivo maior desta pedagogia, mas que são os métodos os responsáveis por favorecer a ligação entre os conteúdos e a experiência/interesses dos alunos (LIBÂNEO, 1985).

Há uma preocupação muito grande, entre os acadêmicos, de não fornecer “receitas” para os professores da educação básica, mas o excesso de cautela nesse sentido acaba por restringir demasiadamente a contribuição da academia para com o trabalho do professor em sala de aula. Não seria nenhum contrassenso discutir propostas metodológicas e refletir sobre sugestões de atividades, desde que bem fundamentado teoricamente e com consciência da concepção de educação que se tem e o que se pretende alcançar com o ensino. Desta forma, cada professor pode repensar a operacionalização das atividades para sua realidade escolar, adequando-as ao seu contexto.

Complementando esta ideia, o mesmo autor diz que a crítica antitécnica, apenas, não se configura como uma solução e que

A ênfase no **saber ser**, sem dúvida fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras duas dimensões da prática docente, o **saber** e o **saber fazer**, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso dos recursos de trabalho compromete a imagem do **professor-educador**. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática (LIBÂNEO, 1985, p. 52, grifo do autor).

Sendo assim, entendemos que a preocupação dos professores com relação aos aspectos metodológicos deva ser respeitada e desenvolvida durante os programas de formação, desde que as outras dimensões (saber ser e saber) não sejam esquecidas. Em outras palavras, deve-se evitar a fragmentação dos aspectos pedagógico, político e técnico da ação docente, para que seja proporcionada ao professor uma formação holística e eficaz para sua atuação profissional.

Seguindo esta linha de raciocínio, abordaremos a segunda contribuição mais apontada pelos professores em relação aos programas – o

aprimoramento da língua inglesa. 50% dos professores sugerem que fossem planejados programas de formação contínua mais específicos para a área de formação e atuação profissional deles, ou seja, que os programas estivessem mais voltados para o aprimoramento da própria língua inglesa, principalmente a oralidade (pronúncia/fluência), pois não se sentem completamente capacitados nesta habilidade.

Muitas vezes, os cursos de formação inicial não têm sido capazes de formar professores fluentes na língua estrangeira, a qual terão que ensinar. A oralidade permanece sendo a maior dificuldade desses professores de língua inglesa, pois, segundo eles, não saíram suficientemente capacitados a se comunicar na língua estrangeira com pronúncia e fluência satisfatória. E, a formação contínua, por sua vez, parece também não se preocupar com esse aspecto, não suprimindo a necessidade apontada por eles.

P1: “**Os professores não são bem preparados nas universidades para serem professores de inglês** [...] eu não era uma boa professora de inglês, a faculdade não me deu preparação, **eu não sabia falar**, ta, eu não sabia gramática, eu não sabia escrever, eu não sabia. **Quando eu pude trabalhar foi que eu pude investir em mim**, fazer um curso. Foi aí que eu fui aprender, só que daí eu tinha que **estar em sala de aula**”;

P3: “Eu tenho que melhorar no próprio **conhecimento da língua inglesa**”;

P6: “O nosso grande problema é a falta de reciclagem na parte de **oralidade**, a gente tinha que se encontrar, trocar experiência, praticar conversação, porque você sabe que a gente vai perdendo, porque inglês a gente tem que **praticar**”;

P7: “Tenho muito que **melhorar na língua estrangeira, na parte de conversação**”;

P9: “a questão da **fluência**, para estarmos sempre praticando”;

P11: “Faltam **mais cursos na área**, por exemplo, **conversação**”.

Não é promissor para o processo de ensino-aprendizagem que o professor ensine um conteúdo para o qual ele não se sente preparado adequadamente, pois, como vimos anteriormente, o *saber* (conhecimento específico) integra o fazer pedagógico. Para o exercício da profissão professor, pressupõe-se o domínio de um saber. E, no caso dos professores de língua inglesa, este saber revelou-se incompleto.

As informações demonstram que, em decorrência desta formação deficitária, professores de inglês da rede estadual de ensino, geralmente, priorizam o ensino de outras habilidades – leitura e escrita – por não se sentirem aptos a

desenvolver atividades que envolvam a oralidade com seus alunos. Além da falta de fluência do próprio professor, as condições de trabalho, principalmente, a grande quantidade de alunos em sala, não permitem que este tipo de atividade seja implementado, pois é praticamente impossível acompanhar a produção oral de 40 alunos, mesmo que seja uma mera reprodução/repetição.

P2: “Eu não posso me considerar a melhor das melhores, porque aqui a gente não trabalha a oralidade, a gente **trabalha escrita, interpretação, ali no papel**. Eu gostaria que **se trouxessem um curso direcionado pra esse lado da fluência, da pronúncia, de como trabalhar em sala de aula com 30, 40 a oralidade, se é que tem uma maneira**”;

P3: “eu uso mais a **metodologia tradicional**. Não tenho muita criatividade de fazer coisas diferentes, pela **quantidade de alunos** também em sala de aula **dificulta você ficar fazendo trabalhos diferenciados**”;

P7: “Eu gostaria de **ter menos alunos pra trabalhar a conversação**, porque os alunos pedem muito isso, porque os cursos de idiomas oferecem e nós não temos essa oportunidade”;

P9: “Se fosse possível a **diminuição das turmas**, isso seria um bom começo para se trabalhar a oralidade, pois já trabalhei com turmas menores em colégios particulares e o rendimento é outro. **Na universidade são grupos de 20 alunos**, para ter aulas de inglês, **aqui poderia ser feito assim também**, ou então, que soluções existem pra isso? [...] **Como trabalhar de forma prática a língua inglesa em uma turma com 40 alunos**, eu queria que **alguém me desse uma orientação**, pois já tenho 15 anos de sala de aula e **ainda não descobri como fazer**”.

Da mesma forma que analisamos a dimensão do *saber fazer*, pensamos que, se os professores detectam lacunas em sua formação e atuação profissional em relação à dimensão do *saber*, seria significativo desenvolver propostas formativas que visassem o desenvolvimento desta dimensão. Isto possibilitaria uma aprendizagem significativa ao professor e, conseqüentemente, o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Para contemplar a dimensão do *saber*, inerente ao fazer pedagógico, nos processos de formação, a SEED-PR poderia destinar um dos programas já existentes ou propor uma modalidade nova para o aprofundamento dos conhecimentos na língua inglesa em si, com módulos destinados às diversas práticas da língua: leitura, escrita, análise linguística e, principalmente, oralidade, que é a habilidade em que os professores sentem maiores necessidades de aprimoramento.

Talvez esta sugestão não seja suficiente para resolver o problema em sua plenitude, pois, como mencionamos, esta questão envolve não apenas a formação do professor, mas a estrutura das salas de aula, principalmente em relação ao número de alunos por sala. Porém, vem a ser um primeiro passo no

sentido da melhoria da qualidade no ensino de língua inglesa e de valorização do saber do professor.

A terceira sugestão mais relevante diz respeito a fazer um levantamento das necessidades do professor e da escola antes de se proporem as atividades de formação. Esta questão já fora explorada quando tratamos da 2ª categoria “Relação teoria/prática”, mas retomaremos alguns pontos-chave.

Os professores percebem que não têm autonomia em relação às propostas de formação. Eles sugerem que seja dispensada a eles mais oportunidade de escolha/de opinião, para que tais propostas possam ser direcionadas para a realidade da escola em que atuam. E, tendo em vista a obra de Gatti (2003, p. 203), percebe-se a importância do entrelaçamento das propostas de formação com a “ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem”. Em outras palavras, para que as propostas formativas possibilitem a ressignificação do trabalho pedagógico, o professor precisa se ver como parte integrante do programa, sentir-se valorizado, sentir que suas expectativas, seus valores, seu modo de ser e sua experiência são importantes.

Outros autores, como Contreras (2002) e Monteiro e Giovanni (2000), também reforçam a necessidade de envolver o professor no processo de construção das atividades de formação.

A quarta contribuição mais mencionada foi que se tratasse de questões motivacionais durante os programas de formação. Vários professores manifestaram preocupação constante em motivar seus alunos para as atividades educativas. Sendo a motivação um fator relevante para a qualidade do envolvimento de uma pessoa com uma atividade, entre elas o aprender, faz sentido os professores se preocuparem com esta questão.

Por isso, julgamos propício que as teorias motivacionais sejam estudadas pelos professores em programas de formação contínua, para que eles se aproximem do conhecimento científico a respeito deste constructo teórico, a fim de que a visão de senso comum do que seja motivação seja superada, e, assim, possam redirecionar suas práticas com a implementação de princípios e estratégias cientificamente válidas para a promoção de motivação no contexto escolar.

As contribuições tratadas acima foram aquelas que se configuraram mais significativas no discurso dos professores. Além dessas, o quadro 5 apresenta

todas as demais para apreciação do leitor, mas que não serão exploradas por não se tratar de contribuições comuns à maioria do grupo.

Gostaríamos de concluir a discussão desta categoria fazendo duas observações que nos revelaram ser importantes para o fechamento das análises concernentes às contribuições dos professores em relação aos programas.

Primeiro, foi possível observar que todos os professores contribuíram, apontando potencialidades e/ou limitações nos programas, manifestando suas ideias e sugestões no sentido da reorganização destas propostas com o objetivo de alcançar melhoria. Mas, também, que, mais uma vez, professores não se colocaram à frente dessas melhorias; todas as sugestões são direcionadas para que os promotores da formação façam, proponham, melhorem. Esta constatação confirma a passividade no perfil do professor e reforça que professores não se veem responsáveis pela formação. As responsabilidades com relação à formação são sempre depositadas nas mãos dos integrantes dos departamentos governamentais responsáveis pelos eventos de formação.

Apenas 1 professor (P6) demonstrou uma postura mais ativa e de trazer para os professores parte da responsabilidade pela formação, quando afirma que “os professores precisariam estar se conversando, se juntando. Falta essa união na nossa classe – professores de inglês – para realmente trocar conhecimento. Só se tivesse um trabalho conjunto entre os professores de inglês haveria possibilidade de melhora. Eu acho que isso seria melhor, porque daí é um grupo de pessoas que tem o mesmo anseio, o mesmo objetivo”. Os demais professores creditam a incumbência de aprimoramento das atividades de formação à SEED-PR.

E, por fim, salientamos que a análise dos discursos dos professores não os revelou, em nenhum momento, se preocupando com a dimensão do *saber ser*, fato que nos parece preocupante, pois revela que professores não sentem a necessidade de discutir e refletir sobre as questões que fundamentam e norteiam sua prática. Chamamos a atenção, portanto, para a necessidade de se trabalhar com a dimensão *saber ser* nos programas de formação contínua, que não foi apontada pelos professores, para que não corramos o risco de todos os esforços com as demais dimensões serem infrutíferos; afinal de contas, esta dimensão é a responsável por “se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação” (LIBÂNEO, 1985). Esta dimensão é tão importante quanto às demais, pois não basta termos um professor com habilidades técnicas e

conhecimento específico, se não for consciente do seu papel na sociedade, de sua função na educação, da necessidade de ética e de comprometimento político para com o ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos possíveis para a ação investigativa empírica são muitos e, certamente, não se encerram com este trabalho, assim como não tiveram sua origem nele. No entanto, para realização deste estudo foram feitas determinadas escolhas com relação ao tema, recorte, referencial teórico e procedimentos metodológicos que possibilitaram melhor compreender o processo atual de formação contínua dos professores de língua inglesa de Ibiporã da rede pública estadual do Paraná.

A partir das análises realizadas sobre a política de formação contínua do estado do Paraná, representada pela SEED-PR, foi possível verificar que há esforços em promover a formação permanente dos professores de sua rede, fato este que pode ser evidenciado pela existência de legislação e de uma coordenadoria voltadas para regulamentação e organização deste processo e, ainda, pela oferta de uma ampla variedade de atividades formativas que vieram possibilitar e facilitar o acesso dos professores ao processo permanente de formação.

Segundo a literatura apontada, a existência de uma política de formação contínua de professores é necessária e imprescindível, pois ela representa ao professor a oportunidade de aprendizagem, aprimoramento dos saberes da docência, reflexão e redirecionamento da prática. No entanto, mais importante pensamos ser o sentido que esses professores atribuem a ela, pois a formação contínua existe para eles e em função da necessidade de propiciar o desenvolvimento profissional desses professores em busca de um ensino de qualidade e da conseqüente contribuição com o processo educacional. E isto se caracterizou o objetivo principal do estudo: “desvelar o sentido que professores de língua inglesa, pertencentes à rede pública estadual de ensino da cidade de Ibiporã, atribuem ao processo de formação contínua oferecido pela Secretaria de Estado do Paraná”.

Compartilhando da concepção de Basso (1998) de que o sentido se constrói na relação de questões subjetivas e objetivas, para se alcançar o objetivo da pesquisa, procuramos analisar o processo de formação contínua, considerando as *questões objetivas e subjetivas* que o envolvem.

Algumas das questões objetivas que fizeram parte das análises foram:

- a) a maneira como os programas de formação são organizados/propostos;
- b) as condições reais dos professores para participarem desses programas;
- c) o reconhecimento financeiro obtido pela realização de tais propostas formativas;
- d) os objetivos subjacentes a essas propostas.

E, de questões subjetivas, observamos, basicamente:

- a) o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) o professor participa desse processo formativo;
- b) as expectativas que ele tem em relação a essa formação;
- c) o comprometimento do professor nas atividades de formação;
- d) a opinião desses professores sobre a utilidade de tais programas.

A partir dessas análises, chegamos à compreensão de que os programas de formação contínua ofertados pela SEED-PR representam basicamente, para os professores, uma oportunidade para estar em contato e trocar experiências com o grupo de professores da cidade e da área e um meio para obtenção de progressão salarial. Este sentido está aquém do significado socialmente construído para o que representa este processo. Isto nos permite dizer que o objetivo da formação contínua não está sendo alcançado, pois os saberes veiculados por meio destes programas não estão sendo apreendidos pelos professores a ponto de resultar em propostas de ensino que contribuam para a melhoria da educação. Paraphrasing, a formação contínua não está possibilitando a ressignificação do fazer pedagógico, não estão sendo frutos desta formação o refletir, o analisar o contexto amplo no qual a sua prática está inserida, o questionar o porquê das coisas e o rever de posturas e práticas.

Embora tenham sido reconhecidas e apontadas potencialidades e aspectos positivos das modalidades que compõem o Programa de Capacitação e o PDE, de modo geral, as limitações, que comprometem a eficácia dos mesmos, foram superiores. Em outras palavras, para a maioria dos professores entrevistados, a formação contínua recebida pela SEED-PR é pouco ou nada significativa.

Esta visão dos professores em relação às atividades de formação das quais fazem parte deve-se a alguns fatores e seus desdobramentos que apontaremos a seguir.

Primeiramente, contradições no discurso do Estado em relação à valorização dos professores e de sua formação, quais sejam: a) não reconhecimento dos cursos *stricto sensu* como suficientes para promoção ao nível III no plano de carreira; b) falta de critérios claros e justos com relação à pontuação para progressão; e c) principalmente, condições de trabalho e de efetivação das propostas de formação.

Neste momento, gostaríamos de dispensar um olhar mais cuidadoso para o último item citado anteriormente: “condições de trabalho e de efetivação das propostas de formação”. Compartilhando dos ideais de Romanatto (2000, p. 157), a formação contínua “deveria ser implementada como uma condição de trabalho para os professores”. Nesta visão está implícita a ideia da necessidade de se fornecerem condições para o exercício da reflexão e aprimoramento dos saberes necessários à docência, por meio da disponibilização de horas semanais direcionadas para a formação, e não apenas encontros mensais, bimestrais, semestrais ou anuais, como vêm acontecendo em várias das modalidades propostas. Segundo o mesmo autor, a discussão e reflexão dos aspectos que envolvem o dia-a-dia escolar, como a preparação de aulas, a socialização de experiências bem-sucedidas, a busca por alternativas, a problematização da prática, a busca por um trabalho coletivo requerem tempo e espaço apropriados. Os desencontros entre o discurso de valorização e as condições reais de trabalho e de efetivação da formação são as grandes responsáveis pela pouca eficácia dos programas, pois reforçam o distanciamento entre o que se prevê na teoria/nos documentos e o que se efetiva na prática.

Um segundo fator que provoca a pouca atribuição de valor dos professores ao processo de formação contínua é o conflito conceitual existente entre os formadores e os professores. Em outras palavras, o referencial teórico que

sustenta as propostas de formação contínua do Estado não corresponde à concepção de formação dos professores, ou seja, não há o compartilhamento de ideais, expectativas e objetivos em relação aos eventos formativos. Este fato desencadeia uma série de desencontros que fragilizam a eficácia da formação.

Propomos como encaminhamento para superação deste confronto conceitual, fundamentalmente, a aproximação entre a SEED-PR e os professores, via debates que possibilitem a discussão e reflexão coletiva sobre a corrente teórica mais apropriada para sustentar as bases da formação contínua no Estado, incluindo os motivos e os benefícios decorrentes da escolha. Desta forma, o professor participará ativamente do processo e, mais que isso, estará ciente da corrente teórica que fundamenta tal processo, compreendendo melhor as atividades e os propósitos a elas subjacentes.

Valendo-se dos princípios apontados por Gatti (2003), relacionados à importância de se aproximar da realidade do professor, cuja prática pretende-se redirecionar, e de compartilhar e compreender as dimensões socioafetivas e culturais que influenciam o processo de mudança, é que pautamos nosso encaminhamento de aproximação entre as duas instâncias (SEED-PR e professores). Esta aproximação pode ocorrer de diversas outras formas e pode contribuir para a superação de outras lacunas apontadas no estudo, tais como: a) falta de um levantamento diagnóstico das necessidades do professor; b) superação da falta de autonomia do professor; c) deslocamento da posição do professor de consumidor para construtor dos programas (valorização do saber docente); d) reconhecimento do professor nas atividades, contribuindo para seu comprometimento e envolvimento; e e) superação da passividade crítica identificada nos professores.

O terceiro fator identificado na pesquisa, que faz o professor atribuir pouco ou nenhum sentido à formação recebida, é não visualizar aprendizagem significativa por meio dos programas de formação. Os professores não reconhecem nesta formação contínua uma oportunidade de aprimoramento dos saberes necessários à docência e de resignificação da prática, visto que há uma ênfase excessiva na teoria, fazendo com que o professor não sinta que seu trabalho pedagógico está sendo a base dos processos de reflexão durante a formação.

Para superação desta limitação, pautamos nossa sugestão nos referenciais de Monteiro e Giovanni (2000) e Libâneo (1985). A formação contínua

deve abarcar questões referentes ao conteúdo específico de ensino, aos aspectos metodológicos e, ao mesmo tempo, a concepções, posicionamentos, atitudes e valores dos professores participantes, tendo sempre como base o *trabalho pedagógico*, não havendo privilégio de nenhuma dimensão em detrimento de outra, para que, assim, a formação seja capaz de formar um professor competente e consciente na sua profissão.

Retomando nosso olhar sobre o tema em questão, ressaltando a necessidade de uma formação contínua de qualidade e que resgate uma postura ativa, crítica, reflexiva, investigativa, ética, responsável e autônoma dos professores. Perfil este necessário ao profissional professor que vivencia momentos de transitoriedade, incertezas e mudanças próprios do contexto histórico atual. Pois, a formação contínua poderá ser capaz de provocar mudanças na postura e no fazer pedagógico dos professores, quando, por meio dos programas de formação contínua, formarem-se profissionais dotados de uma fundamentação teórica consistente e com saberes para fazer análise e reflexão crítica acerca de sua prática e de todos os aspectos que compõem e influenciam seu fazer pedagógico e/ou o contexto escolar.

Finalizamos nossas considerações, trazendo algumas reflexões sobre o sentido da realização deste trabalho para nossa formação e atuação profissional. Realizar este estudo nos possibilitou avanços de várias ordens. Mas, o maior deles, pensamos ser a possibilidade de compreender, de forma mais crítica, o contexto profissional do qual fazemos parte. Pois, com esta pesquisa, foi possível não apenas melhor compreender como se dá o processo de formação contínua de nós professores da rede pública estadual de ensino, como também, perceber as forças ocultas existentes, analisar os discursos e compreender determinados posicionamentos e atitudes.

Ficamos satisfeitos por termos nossos objetivos alcançados e pelos resultados obtidos. A partir de então, valorizamos ainda mais a formação contínua e nos comprometemos a assumir uma postura cada vez mais ativa e crítica perante as questões educacionais.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ALVORADO PRADA, Luis Eduardo. Formação continuada de Professores em serviço: formação de formadores. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lucia Rodrigues (Org.). *Profissionais da Educação: políticas, formação e pesquisa*. Cuiabá: EDUFMT, 2006. v. 3, p. 75-89.
- AUSUBEL, David Paul. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 44, p. 19-32, abr.1998.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. A pesquisa em Psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In: ROMANELLI, Geraldo; BIASOLI-ALVES, Zélia M. M. (Org.). *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998. p. 135-157.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9394.htm#art92>>. Acesso em: 4 mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação: Lei Federal nº.10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2009.
- CAMARGO, Fátima. O perfil docente na atualidade educacional. *Diálogos Resignificados*, n. 12, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.pedagogico.com.br/edicoes/12/artigo2256-1.asp?o=r>>. Acesso em: 18 fev. 2010.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.
- CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Revista Psicologia em Estudo*, Maringá, v.7, n. 1, jan/jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORSINO, Patrícia. Quando escutamos, desvendamos nossas paisagens - A palavra, a fala e a narrativa: ouvindo e desvendando. *Programa Salto Para o Futuro*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2001/ling/lingtxt2.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

ESTEVES, José Manuel. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 93-124.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Portugal: Porto, 2003. p. 327-345.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila . O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 2, maio/ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 10 mar. 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios: relatório de pesquisa*. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/noticias/ultimas/unesco-lanca-estudo-inedito-sobre-professores-brasileiros>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

\_\_\_\_\_. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina, 2009. CD-ROM.

GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; ALMEIDA, Mearia Isabel de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro, 2008.

GIMENEZ, Telma Nunes (Org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, 2007.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-79.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: análise de termos. *Integração*, São Paulo, n. 21, p. 101-103, maio, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

\_\_\_\_\_. *Organização e gestão da escola*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. p.129-143.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papyrus, 1997.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. *Caderno Temático*, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto, 2000.

PALMA, José Augusto Victória et al. Formação e desenvolvimento profissional docente: profissionalização e profissionalidade. *FIEP BULLETIN*, v. 77. Special Edition, p. 5-8, 2007.

PARANÁ. *Lei Complementar nº. 103, de 15 de março de 2004*. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. Disponível em:  
<[http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Leis/Lei\\_Complementar\\_103.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Leis/Lei_Complementar_103.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Portal educacional do estado do Paraná. *Semana pedagógica da Secretaria da Educação mobilizará professores e funcionários*. 2008. Disponível em:  
<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/noticias/article.php?storyid=534>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Dia-a-dia educação. Portal educacional do estado do Paraná. *Manual OAC*. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/oac/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=3>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Instrução nº. 06/2006*. Curitiba: SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. *Instrução nº. 005/2007*. Curitiba: SEED, 2007.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 2007/2005*. Curitiba: SEED, 2005.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 2008/2005*. Curitiba: SEED, 2005.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 2328/2008*. Curitiba: SEED, 2008.

\_\_\_\_\_. *Resolução nº. 1905/2007*. Curitiba: SEED, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução nº. 4341/2007*. Curitiba: SEED, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Resolução nº. 004/2007*. Curitiba: SEED, 2007.

PERRENOUD, Philippe. et al. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Tradução de Fátima Murad e Eunice Bruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

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

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Org.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 119-137.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANATTO, Mauro Carlos, Educação continuada do ensino de matemática. In: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.145-160.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZEICHNER, Kenneth (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

## **APÊNDICE**

## **APÊNDICE A**

### **Roteiro de Entrevista**

#### **DADOS FACTUAIS**

1. Há quanto tempo leciona na rede pública estadual?
2. Em qual escola você está lotado(a)?
3. Para qual(is) nível(is) leciona?
4. Você encontra problemas, dificuldades e necessidades em sala de aula? Pode descrevê-los?

#### **IMPORTÂNCIA/SIGNIFICADO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA**

5. Você se considera um bom professor? O que lhe faz pensar assim?
6. Você acredita que tem no que melhorar? Em quais aspectos? Exemplifique.
7. De que forma você acredita ser possível alcançar essa melhoria na sua atuação docente?
8. De quais modalidades/programas de formação contínua você já participou?
9. Dentre as modalidades de formação contínua que você já participou, qual (quais) você considera ter sido proveitosa, que você realmente tenha percebido que valeu a pena ter participado? Por quê?
10. O que a formação contínua representa pra você?
11. Os programas de formação contínua ofertados pelo Estado atendem às suas expectativas e necessidades enquanto educador?
12. Quais são as razões/motivos pelos quais você participa dos programas de formação contínua ofertados pelo Estado?
13. Qual sua avaliação em relação aos programas ofertados? Para que eles têm servido pra você?
14. O que você espera dos programas de formação contínua?

#### **TEORIA E PRÁTICA**

15. Você pensa ser importante o conhecimento teórico para o aprimoramento de sua prática? Por quê?
16. Os conhecimentos veiculados nos programas de formação contínua têm contribuído para a melhoria de sua prática pedagógica, ou seja, ocorre alguma alteração no seu dia-a-dia de sala? Indique as situações em que essa melhora aparece.

## COMPROMETIMENTO DO PROFESSOR

17. Você considera que o professor é responsável pelo seu desempenho nos programas de formação contínua? Você acredita que o não envolvimento do professor compromete o rendimento e a qualidade do programa de formação contínua?

18. Você faz o seu melhor, dá o seu máximo, realmente se envolve nos programas de formação? Por que (não)?

Você acredita ter aproveitado da melhor maneira dos programas ofertados?

## ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E SUGESTÕES DE MELHORIA

19. Você se sente estimulado(a) para participar dos programas de formação contínua? Por que (não)?

20. Você percebe aspectos negativos nos programas de formação contínua? Quais?

21. Você percebe aspectos positivos nos programas de formação contínua? Quais?

22. De modo geral, como você se sente após a participação dos programas de formação contínua? Qual a sensação que fica na maioria das vezes?

23. Qual sua avaliação em relação aos **Grupos de Estudo**? Quais os aspectos positivos e negativos?

24. Você pode vislumbrar novas possibilidades para a operacionalização dos Grupos de Estudo? Dê sugestões.

25. Dê sua opinião sobre as **Semanas Pedagógicas**, incluindo aspectos positivos e negativos.

26. Como poderiam ser organizadas as Semanas Pedagógicas para que esse programa pudesse contribuir para a sua atuação profissional?

27. Dê sua opinião em relação ao **PDE**, incluindo aspectos positivos e negativos.

28. Dê sugestões de melhoria.

29. Dê sua opinião em relação ao **GTR**, incluindo aspectos positivos e negativos.

30. Dê sugestões de melhoria.

**... perguntar sobre todos os programas mencionados pela pessoa na questão 8.**  
(*Reuniões Técnicas, Folhas, OAC, DEB Itinerante, etc.*)

31. O que te motivaria a participar dos programas de formação contínua?

32. Que tipo de assuntos/temas você julga importantes de serem tratados/estudados/abordados nos programas de formação contínua para seu desenvolvimento profissional?

**ANEXOS**

**ANEXO A**

## Tabela de Vencimentos dos Professores

<b>Tabela de Vencimentos dos Professores - Jornada 20 horas - ATUALIZADA COM 6%</b>												
	<b>NÍVEIS</b>	<b>Classes</b>										
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>PDE</b>	Nível III	1.577,69	1.656,57	1.739,40	1.826,37	1.917,69	2.013,58	2.114,26	2.219,97	2.330,97	2.447,52	2.569,90
<b>Especialização</b>	Nível II	922,44	968,56	1.016,99	1.067,84	1.121,23	1.177,29	1.236,16	1.297,97	1.362,86	1.431,01	1.502,56
<b>Lic. Plena</b>	Nível I	737,95	774,85	813,59	854,27	896,98	941,83	988,92	1.038,37	1.090,29	1.144,80	1.202,04
<b>Lic. Curta + Adic.</b>	Nível Esp. III	627,27	658,63	691,57	726,14	762,45	800,57	840,60	882,63	926,76	973,10	1.021,76
<b>Lic. Curta</b>	Nível Esp. II	553,47	581,14	610,20	640,71	672,75	706,38	741,70	778,79	817,73	858,61	901,54
<b>Magistério</b>	Nível Esp. I	516,56	542,39	569,51	597,98	627,88	659,28	692,24	726,85	763,19	801,35	841,42
<b>OBS: AUXÍLIO TRANSPORTE (AT) por 20H - R\$ 215,28</b>												

**Fonte:** Portal Dia-a-dia Educação

## ANEXO B

Tabela contendo a pontuação específica de cada evento de formação contínua –  
ANEXO ÚNICO DA RESOLUÇÃO Nº 2328/2008



### SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

	<b>EVENTOS realizados no período de avaliação</b> <i>(Pontuação máxima para progressão: 30 pontos §3º, art 14, LC nº 103/2004)</i>	<b>Área específica de concurso / habilitação</b>	<b>Outras áreas</b>	<b>Limite máximo</b>
<b>I – ATUALIZAÇÃO</b>	1- CONGRESSO, CURSO, ENCONTRO, GRUPO DE ESTUDOS, JORNADA, OFICINA, SEMANA, SEMINÁRIO, SIMPÓSIO, GRUPO DE TRABALHO EM REDE – PDE/PR <i>Máximo 10 pontos por evento</i>	0,15 p/ hora	0,10 p/ hora	30,0 pontos
	2- PALESTRA, MESA REDONDA, PAINEL, FÓRUM E CONFERÊNCIA	0,10 p/ hora	0,05 p/ hora	10,0 pontos
	3- CAMPANHA, CONCURSO, FEIRA, FESTIVAL, GINCANA, MOSTRA, OLIMPIADA, TORNEIO e REUNIÃO TÉCNICA	Não pontua		
<b>II – APERFEIÇOAMENTO – PÓS GRADUAÇÃO</b>	1- APERFEIÇOAMENTO (Lato Sensu, carga horária mínima – 180 horas)	5,0	3,5	5,0 pontos
	2- ESPECIALIZAÇÃO (Lato Sensu, igual ou superior a 360 horas)	10,0	7,5	10,0 pontos
	3- MESTRADO	20,0	15,0	20,0 pontos
	4- DOUTORADO	30,0	20,0	30,0 pontos



GOVERNO DO  
PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

<b>III – OUTRO CURSO SUPERIOR</b>	a) Curso de licenciatura não utilizado para ingresso no cargo	5,0	5,0 pontos
	b) Curso superior não utilizado para ingresso no cargo.	4,0	4,0 pontos
	c) Bacharelado, mais Formação Pedagógica, não utilizados para ingresso no cargo	5,0	5,0 pontos
	d) Habilitação de Curso Superior não utilizada para ingresso no cargo	2,5	2,5 pontos
	d) Curso Sequencial de Educação Superior	1,0	1,0 pontos



GOVERNO DO  
PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

<b>IV – PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO/PEDAGÓGICO PARA UTILIZAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL</b>	a) Material didático e instrumental, jogos, testes, filmes, multimídia implantados na Rede Pública Estadual pela SEED	3,0	6,0 pontos
	b) Objeto de Aprendizagem Colaborativo (OAC) com, no mínimo, 8 até 12 recursos, elaborado a partir do Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC) e publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 2 objetos por período de interstício).	0,5 por recurso	12,0 pontos
	c) Produção do Projeto Folhas, publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 2 Folhas por período de interstício)	6,0	12,0 pontos
	d) Capítulo de Livro Didático com registro de ISBN	6,0	12,0 pontos
	e) Livro Didático com registro ISBN	12,0	12,0 pontos
	f) Colaboração ( <i>ser autor</i> ) na produção Projeto Folhas publicado no Portal Dia a Dia Educação (até 3 Folhas por período de interstício) conforme Manual do Folhas.	1,0 por produção	3,0 pontos



GOVERNO DO  
PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

V – OUTRAS PRODUÇÕES	a) Artigo em periódico indexado com ISSN	3,0	6,0 pontos
	b) Capítulo de livro publicado com ISBN	4,0	8,0 pontos
	c) Livro técnico-científico publicado com ISBN	5,0	10,0 pontos
	d) Organização de livro publicado com ISBN	3,0	6,0 pontos
VI – FUNÇÕES TÉCNICO- PEDAGÓGICAS DA SEED	a) Coordenador Pedagógico (art. 4.º § único Res. 1457/04)	1,0 por evento	5,0 pontos
	b) Docente de cursos de Formação Continuada.	0,15 por hora	10,0 pontos
	c) Comissão instituída por Portaria e designada pela Direção Geral /SEED, para a validação das produções mencionadas no item IV deste anexo.	2,0	6,0 pontos
	d) Professor Orientador de curso de EaD de Formação Continuada	5,0	10,0 pontos
	e) Coordenador de curso de EaD de Formação Continuada.	5,0	10,0 pontos