

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

Avaliação da Formação Continuada de Professores: Programa Sala de Educador (Mato Grosso – Brasil)

Irene de Souza Costa

Doutoramento em Educação

Área de Especialização de Avaliação em Educação

LISBOA - PT
2013

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



LISBOA

**UNIVERSIDADE
DE LISBOA**

Avaliação da Formação Continuada de Professores: Programa Sala de Educador (Mato Grosso – Brasil)

Irene de Souza Costa

Doutoramento em Educação

Tese orientada pelo Professor Doutor Domingos Fernandes, especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em Educação, área de especialização em Avaliação em Educação.

LISBOA - PT
2013

Folha de aprovação

A meus pais, Darci e Rita.

A meu marido, Fernando Fernandes.

A nossos filhos Fernanda Piovesan, Fernanda Fernandes e Manoel Fernandes.

Agradecimentos

A ti, Divino Pai Eterno, por ter guiado meus passos nesta caminhada, além do oceano.

A meus pais, Darci e Rita, que, por inúmeras vezes, ouviram meu soluçar e tiveram sempre a palavra certa que fez com que eu nunca desanimasse.

Ao professor Dr. Domingos Fernandes, por ter acreditado em meu potencial e pelo apoio incondicional, na alegria e na dor.

Ao Fernando, meu marido. Fizemos da distância motivo para fortalecer nosso amor.

A Fernanda Piovesan, Fernanda Fernandes e Manoel Fernandes, pelo apoio e incentivo, nos mais variados momentos desta história. Vocês conquistaram comigo esse sonho.

A Rosenei e Paula, irmãs que a vida me deu, presença indispensáveis nesta caminhada cheia de pedras... Contornamos todas... Se restaram algumas, são cascalhos...

A minha amiga Anelisa Prazeres, presença sempre marcante. Longe dos olhos, mas perto do coração.

A todos os profissionais das escolas, do Cefapro e da Seduc, que disponibilizaram parte de seu tempo, valendo-me como fonte de inspiração;

Aos professores doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Lisboa e aos técnicos da Secretaria, sempre presentes impulsionando esse processo pleno de alegria e desafio.

A todos os meus familiares e amigos, com os quais, perto ou longe, compartilhei caminhos e descaminhos que nos tornaram mais fortes.

À Secretaria de Estado de Educação, pelo apoio à licença para Qualificação Profissional.

A todos os colegas de profissão que, mesmo sem que eu saiba, torceram por mim.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram e borrifaram afagos e amabilidades para a construção e elaboração desta tese.

O meu obrigada, a todos.

Posso ter defeitos,
viver ansioso e
ficar irritado algumas vezes
mas não esqueço de que minha vida
é a maior empresa do mundo,
e posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz
é reconhecer que vale a pena viver
apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.
Ser feliz
é deixar de ser vítima dos problemas
e se tornar um autor da própria história.
É atravessar desertos fora de si,
mas ser capaz de encontrar um oásis no recôndito da sua alma.
É agradecer a Deus a cada manhã
pelo milagre da vida.
Ser feliz
é não ter medo dos próprios sentimentos.
É saber falar de si mesmo.
É ter coragem para ouvir um “não”.
É ter segurança para receber uma crítica, mesmo que injusta.
Pedras no caminho?
Guardo todas,
um dia vou construir um castelo...”

Fernando Pessoa

Resumo

O objeto desta avaliação foi o Programa de Formação Continuada Sala de Educador tendo participado no estudo três escolas estaduais, um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapro) e a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFPE). A avaliação foi orientada pela seguinte questão genérica: Após dez anos de implementação, o que está indo bem e o que precisa melhorar no Programa de Formação Contínua Sala de Educador? A metodologia utilizada enquadrou-se na estratégia do estudo de caso qualitativo, visando as suas finalidades, mas, eventualmente, numa ou noutra das suas características, poderá não corresponder integral e exatamente ao que se recomenda na literatura. Duas preocupações se apresentaram como essenciais no desenvolvimento deste estudo de avaliação: garantir a qualidade da informação recolhida e produzida, e, num segundo momento, criar condições para que a avaliação, no seu conjunto, fosse viável, adequada, rigorosa e útil. No processo de recolha de dados foram utilizados a análise documental, a entrevista e a observação participante. Tendo em conta a questão genérica acima formulada e o objeto global do estudo, foram ainda definidos os seguintes objetos mais específicos desta avaliação: a) política de formação; b) preparação e desenvolvimento da formação; c) relações com a prática docente; e d) percepções sobre o programa. Orientada por vários estudiosos, tem-se como referência conceitual que um dos desafios postos às políticas públicas é conceber a avaliação como parte integrante de seu processo de desenvolvimento. Assim, quando se fala em avaliar a formação contínua dos professores, a questão crucial é desvendar o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para melhorar a prática e tomar decisões relevantes acerca do desenvolvimento profissional. Neste sentido, ao avaliar a política de formação Sala de Educador, constatou-se que ela busca deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública. Procurou enfatizar o papel da escola como lócus de formação, numa concepção de formação ao longo da vida. A criação e implementação dos Cefapros foi uma iniciativa positiva no sentido de fortalecer a política de formação. Verificou-se igualmente que a Secretaria de Educação (Seduc), o Cefapro e as escolas participantes desenvolveram esforços convergentes para que a política de formação contínua pudesse atingir as suas metas e finalidades, apesar das resistências encontradas nos diferentes níveis de ação. Esses esforços tiveram como um dos seus objetivos primordiais clarificar junto dos diversos *stakeholders* a natureza, o conteúdo e as estratégias de formação. Ainda assim um número de participantes considerou que a participação na formação estava fortemente influenciada pelo seu caráter obrigatório. Os resultados do estudo permitiram formular um conjunto de recomendações tais como: a) é importante definir estratégias que permitam relacionar a formação com as práticas docentes; b) é necessário fortalecer a política de formação dos formadores e dos formadores dos formadores; e c) a avaliação deve ser concebida como uma oportunidade de tomada de decisões, pois somente dessa maneira ela se transformará num ato de aprofundamento do sentido da formação.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Formação, Avaliação Educacional, Programas e Projetos, Formação Continuada, Avaliação da Formação Continuada.

Abstract

The object of this evaluation was the Programa de Formação Continuada Sala de Educador (Brazilian ongoing training program for educators). Three state schools, a Training and Updating Center for Professionals in Education/Cefapro and the Superintendency for the Training and Updating of Professionals in Education/SUFP were subjects of the study. The general issue that prompted this evaluation was: 10 years after the Programa de Formação Continuada Sala de Educador was implemented, what are the positive points and what needs to be improved. The methodology used was framed within a qualitative case study keeping in mind its purposes even when one or other characteristic may not correspond fully or exactly to what is recommended by literature. Two points of concern were considered essential in the development of this evaluation study: to ensure the quality of collected and produced information and, then, to create the conditions for the evaluation, as a whole, to be feasible, adequate, rigorous and useful. Document analysis, interview and participant observation were the elements used in the process of data collection. Having in mind the general issue mentioned above and the global object of the study, the following more specific objects of this evaluation were set: a) the training policy; b) training preparation and development; c) connections with the teaching practice; and d) perceptions of the program. Guided by several scholars, the concept reference shows that one of the challenges faced by public policies is to consider evaluation as a component of its development process. Therefore, when talking about evaluating teachers' continuing education, the key issue is to throw light on what must be done in order to create and develop an evaluation that can be really used to improve practice and to reach relevant decisions in the field of professional development. In this sense, as the Sala do Educador training policy was evaluated, it was verified that this policy seeks to shift the formation of individual responsibility into a public responsibility. It also tries to emphasize the role of the school as a training locus, within the concept of a life-long education. The creation and implementation of the Cefapros proved to be a positive initiative to strengthen the training policy. It was also observed that the Secretary of Education/Seduc, Cefapro and schools have strived together in developing convergent efforts for the policy to achieve its goals and purposes, despite some resistance met. One of the main objectives of these efforts was to clarify, together with its stakeholders, the nature, content and strategies of education. Even so, a few participants considered that their participation in the education process was highly influenced by its compulsory character. The results of the study led to a set of recommendations such as: a) it is important to set strategies that enable the links between training and teaching practice; b) it is necessary to strengthen the training of those who provide training and of those who train the latter; and c) the evaluation must be seen as an opportunity for decision making, as this is the only way in which it will become an act of deepening the sense of training.

Keywords: Public Training Policies, Educational Evaluation, Programs and Projects, Ongoing Training, Ongoing Training Evaluation.

Lista de quadros

- Quadro 1** – Síntese dos participantes envolvidos, fonte de recolha de dados e forma de registro..... 22
- Quadro 2** – Objetos, domínios e dimensões da avaliação do programa de formação continuada Sala de Educador 29
- Quadro 3** – Assiduidade e pontuação referente à participação na formação continuada, pelo Sala de Educador 40

Lista de figuras

Figura 1 – Número de polos e seus respectivos Centros de Formação	42
Figura 2 – Estrutura básica do conceito de avaliação	53
Figura 3 – Âmbitos educacionais dos quais a avaliação participa	54
Figura 4 – Aspectos a considerar no planejamento da avaliação de programas e de projetos de formação de professores	133

Lista de abreviaturas e siglas

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OC's – Orientações Curriculares

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PPDC – Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTA – Plano de Trabalho Anual

SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUFP – Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Sumário

Capítulo I Introdução	13
Capítulo II Problema, objetivos e enquadramento metodológico.....	17
Capítulo III Sala de Educador: Programa de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso	32
Capítulo IV Revisão da literatura.....	49
4.1 Avaliação em educação: algumas considerações	50
4.2 Avaliação de programas e projetos educacionais.....	74
4.3 Algumas questões no domínio da formação dos professores	91
4.4 Avaliação da formação continuada de professores	128
Capítulo V Apresentação e análise dos dados.....	136
5.1 Políticas de formação	137
5.1.1 Princípios e valores – Políticas de implantação e implementação da formação: entre os avanços conquistados e os desafios a serem vencidos	138
5.1.2 Organização e funcionamento – Desenvolvimento da política de formação pelas diversas instâncias: entre as diretrizes gerais e as necessidades locais	142
5.1.3 Seduc/Cefapro/Escola – relações de tensões e a busca por construir credibilidade e confiança	151
5.2 Preparação e desenvolvimento da formação	156
5.2.1 O desafio de aproximar a formação dos professores	156
5.2.2 Dinâmicas da formação – a difícil articulação entre a participação e o envolvimento na formação	162
5.2.3 O Centro de Formação – Cefapro: O papel, a formação dos formadores, as conquistas e os desafios	170
5.3 Relações com a prática docente	190
5.3.1 Necessidades formativas – do discurso às necessidades da prática	190

5.3.2 Utilidade e efeitos da formação – motivações e dificuldades em implementar mudanças na prática pedagógica	199
5.3.3 Relação com a prática docente – necessidade da formação como investimento contínuo	215
5.4 Percepções sobre o programa	226
5.4.1 Finalidades e propósitos da avaliação	226
5.4.2 Resultado e uso da avaliação – os avanços e as dificuldades do Programa	234
Capítulo VI Principais conclusões, reflexões e recomendações	252

Referências

Anexos

Capítulo I

Introdução

Qualquer mudança que se queira introduzir em nível de políticas públicas educacionais tem, necessariamente, de ser secundada por esforços nos diversos âmbitos institucionais – Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais, Escolas e Comunidade em geral – e pessoais – participação dos *stakeholders* nas diversas instâncias.

Um dos desafios postos às políticas públicas é conceber a avaliação como parte integrante de seu processo de desenvolvimento (BELLONI et al., 2007). O conceito de avaliação precisa ser ampliado para além de levantamento de dados e identificação de problemas, com vista a que os gestores educacionais possam dar melhores soluções (VIANNA, 2003). É preciso favorecer que a avaliação cumpra sua função social de modo a contribuir para compreender, divulgar e ajudar a resolver diversos problemas sociais nos mais variados setores da sociedade. Nessa perspectiva, é importante insistir na melhoria das práticas avaliativas (FERNANDES, 2007 e 2009).

As preocupações à construção de novas práticas avaliativas estão em construir nova cultura da avaliação (FIRME, 2009) que ultrapasse as inspiradas em classificar, selecionar ou certificar, deixando de ser vista como mera solução política e pedagógica. A avaliação só terá seu processo legitimado quando produzir conhecimento acerca da realidade social e possibilitar a capacidade de formulação de juízos acerca do valor e do mérito de algo (STAKE, 2006; HOUSE E HOWE, 2000) e a tomada de decisões (STUFFLEBEAM, 1987, 2003), intentando compreender as necessidades sociais, contribuir para identificar possíveis soluções e melhorar os serviços prestados (FERNANDES, 2009; STONE, 2007).

Toda ação avaliativa deve ensejar a resolução de problemas e ser útil para o desenvolvimento das pessoas, das instituições e da sociedade (PATTON, 2005). O que se espera num processo avaliativo é que ele ofereça as bases para a melhoria das ações. É importante vincar que a presença de avaliação, por si só, não é necessariamente garantia de qualidade, ela apenas fornece alguns dos elementos necessários à melhoria (FERNANDES, 2009).

Toda política pública deve ser avaliada (BELLONI et al., 2007) em seus diversificados pontos de vista: sua relevância, adequação às necessidades sociais, eficiência, eficácia e sua efetividade e legitimidade com as partes interessadas.

Quando este assunto tange a discussões referentes à avaliação de Programas, Vianna (2005) sobreleva que esta ainda não está adequadamente definida em todas as dimensões. Uma dessas dimensões da avaliação ainda pouco discutida é a do desenvolvimento profissional dos professores, por apresentar-se como tarefa complexa e

vasta, influenciada pelos mais diversos fatores: profissionais, sociais, econômicos, políticos, institucionais, educativos, curriculares (GARCÍA, 1998).

Nesse sentido, defini, como objeto desta avaliação, o Programa Sala de Educador. Trata-se de um Programa de Formação Continuada de Professores que está implantado no Estado de Mato Grosso, desde 2003, prestes a completar 10 anos de implementação. Uma vez que não havia ainda, passado por qualquer avaliação, esse fato motivou a questão que orientou este estudo: Com dez anos de implementação, o que está indo bem e o que precisa melhorar no Programa de Formação Continuada Sala de Educador? Não outro o seu objetivo geral: Avaliar a Política de Formação dos Profissionais da Educação no Estado de Mato Grosso – o Programa Sala de Educador.

Para efeito, a metodologia a que se recorreu nesta avaliação, desenvolveu-se por meio de estudo de caso. Estratégia esta que, para Stake (2009), possui características que são discutidas no capítulo metodológico. Apesar do desejo em obedecer às principais características do estudo de caso, por sua profundidade e complexidade, não foi possível designar esta avaliação como um estudo de caso, em seu estado puro. Mais adiante discutir-se-á o conteúdo desta afirmação.

Organização do estudo

Esta avaliação está organizada em seis capítulos. O Capítulo I consta da **Introdução**, uma síntese que aborda as discussões que fundamentam a avaliação.

O Capítulo II – apresenta o **Problema, objetivos e enquadramento metodológico** do estudo de avaliação.

O capítulo III enfeixa o **Sala de Educador: Programa de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso**, de acordo com os estudos de Fernandes et al. (2010), contribui para que se compreenda o que vai ser estudado, suas características e princípios.

O Capítulo IV encarta a **Revisão da literatura**, que, por sua vez, está subdividida em quatro partes. Inicialmente, as discussões estiveram voltadas para **Avaliação em educação: algumas considerações**. No segundo momento, discutiu-se **Avaliação de programa e projetos educacionais**. Ainda no tocante à revisão da literatura, outra temática abordada alude a **Algumas questões no domínio da formação dos professores**. E, o último ponto aduzido diz respeito à **Avaliação da formação continuada de professores**.

No Capítulo V – **Apresentação e análise dos dados** – foram realizadas a organização e análise dos dados, intentando Avaliar o Programa de Formação Continuada Sala de Educador. A intenção foi de compreensão dos quatro objetos avaliados, de modo que eles pudessem ser utilizados para encontrar resultados úteis para melhorar a prática e tomar decisões acerca do desenvolvimento do Programa Sala de Educador.

E, por fim, o Capítulo VI – **Principais conclusões, reflexões e recomendações** Nesta fase da avaliação, importou refletir sobre os resultados à luz dos conceitos que a integram e da metodologia que a materializou. Implica, ainda, no tocante de Fernandes (2009, 2010), elencar informações úteis que estejam voltadas à ação avaliativa e contribuir com elementos que possam ajudar a resolver problemas e criar bem-estar às pessoas, às instituições e à sociedade.

Capítulo II

Problema, objetivos e enquadramento metodológico

Considerando minha trajetória de 23 anos na educação básica, na qualidade de professora nos anos iniciais do ensino fundamental, coordenadora pedagógica – em escolas das redes estadual e municipal, igualmente na Secretaria Municipal de Educação em Carlinda, Mato Grosso –, somado ao fato de ter sido coordenadora de formação e avaliação dos profissionais da educação – na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/SEDUC –, sempre me questiono sobre quanto, ainda, são precisas investigações que possam revelar para quê, por quê, e o que se avalia nos domínios da sala de aula, no desenvolvimento de programas e projetos educacionais e nas políticas educacionais cuja preocupação esteja centrada em contribuir para que a aprendizagem se efetive.

Na função de coordenadora de formação e avaliação dos profissionais da educação, o foco principal estava no implementar o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada Sala de Professor – que em 2010 passou a se chamar Sala de Educador. Defini, como objeto desta avaliação, o Programa Sala de Educador em razão de estar trabalhando com formação continuada de professores, desde o ano 2000, depois de observar que vários programas de formação de professores são realizados, ao passo que a avaliação de seu desenvolvimento, na maioria das vezes, é superficial e não transpira subsídios suficientes para “prestar contas” e tomar decisões para melhoria dos trabalhos, como evidenciam vários estudos acerca da importância da avaliação de programas educacionais (FERNANDES, 2009; PÉREZ JUSTE, 2006; STAKE, 2006).

Além disso, outro motivo justifica o interesse em estudar a avaliação de Programas e Projetos Educacionais: por ainda encontrar pouca literatura relativamente a este domínio, principalmente no Brasil, como observado nas publicações da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – Publicação da Universidade de Sorocaba; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação – Publicação da Fundação CESGRANRIO e Estudos em Avaliação Educacional – Fundação Carlos Chagas.

A escassez de estudos se agiganta quando a delimitação se volta para a temática da avaliação da formação continuada de professores. Os estudos mais frequentes permeiam os campos da avaliação do currículo escolar com algumas facetas de políticas educacionais (BARRETO, e SOUSA, 2005), mais propriamente atinentes à formação inicial de professores. A formação continuada aparece em apenas 14,8% dos trabalhos analisados sobre formação docente, e os aspectos focalizados são bastante variados. O tema identidade e profissionalização docente é pouco explorado, registrando que questões voltadas a saberes e práticas culturais de raro são estudadas (ANDRÉ et al., 1999).

Quando se fala em Programa de Formação como objeto da avaliação, uma das condições que se encontra imbricada é a de que, por melhor que seja o Programa, ele deve ser avaliado (ASINELLI, 2007), pois pode ser melhorado (PÉREZ JUSTE, 2006). Portanto, os elementos que me fizeram propor o Programa de Formação Continuada Sala de Educador como objeto desta avaliação se deram pelos vários fatores citados acima, bem como pelo fato de, ainda, não ter sido submetido a uma avaliação. Nesta perspectiva, o problema desta avaliação consistiu na unidade de se procurar compreender qual o “estado” do Programa de Formação Continuada Sala de Educador ao fim de dez anos de sua implementação?

O objetivo geral foi avaliar o Programa de Formação Continuada Sala de Educador, tendo em vista produzir inferências quanto aos seus aspectos melhor conseguidos e aos que necessitam de ser melhorados. O estudo foi ainda orientado por objetivos específicos, tais como:

Analisar a Política de Formação dos Profissionais da Educação no Estado – Sala de Educador.

Reconhecer como se dá o planejamento, o funcionamento, a participação e o envolvimento dos diversos intervenientes no Programa Sala de Educador.

Verificar o papel dos formadores e de sua formação no processo de implementação do Sala de Educador.

Interpretar se a formação no interior da escola contempla as necessidades formativas dos professores.

Verificar a utilidade e os efeitos da formação no interior da escola.

Analisar o conceito de formação continuada na política e na prática dos professores.

Analisar a finalidade e os propósitos da avaliação do Programa Sala de Educador na escola.

Verificar o que se faz com os resultados da avaliação no Programa Sala de Educador.

O lócus e os participantes da avaliação

Esta avaliação se materializou com participantes que se encontram diretamente envolvidos com o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada Sala de Educador em três espaços, que se complementam:

Na Secretaria de Estado de Educação — Seduc: a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, a Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação, os Coordenadores e seis membros da Equipe Técnica da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, escolhidos por ser esta a equipe mais diretamente responsável pela implantação, implementação e avaliação da política de formação continuada, no Estado.

Em um dos quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação – Cefapro, espaço onde a política de formação se reveste de uma dimensão maior e chega até às escolas – os participantes foram os Gestores – diretor e coordenador – associados a nove dos dezoito professores formadores. Foi selecionado um dos maiores Centros de Formação, dado que atende ao maior número de escolas e professores, contando com professores formadores em todas as áreas de formação, reforçado pelo fato de ser um dos Centros que atende à formação de professores, desde 1997.

Nas Escolas – lugar em que o Programa Sala de Educador toma forma e se materializa na formação dos professores. Contou-se com a participação de três escolas estaduais que estão desenvolvendo o Programa de Formação Continuada Sala de Educador há pelo menos quatro anos, considerando que este foi implantado desde 2003, e que estejam sendo acompanhadas pelo Cefapro nesta avaliação. Profissionais estes que agrupam três coordenadores pedagógicos, um de cada escola, somados a um número de vinte e seis professores das escolas que participam do Programa de Formação Continuada, que se prontificaram a contribuir com a avaliação.

Enquadramento metodológico

A metodologia empregada nesta avaliação se desenvolveu por meio de Estudo de Caso do Programa de Formação Continuada Sala de Educador.

O estudo de caso, como estratégia de avaliação, acolhe, na pessoa de Stake (2009), características essenciais: tem que ser particular dando ênfase na singularidade, para que se possa conhecê-lo bem, não por aquilo que ele difere dos outros, mas pelo que ele é. Tem que ter disciplina, pois o planejamento requer organização conceitual, ideias para

expressar a compreensão necessária, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados. Focar em determinada situação ou fenómeno em seu contexto, promovendo sua interação e articulação. Deve ser descritivo, baseando-se em descrições profundas e densas sobre o estudo e sobre as percepções dos atores envolvidos, hábeis a ensejar uma generalização naturalística. Ou seja, a compreensão do estudo dependeria da experiência do autor, do leitor e das múltiplas realidades. Em complemento, cabe-lhe conferir ênfase no tratamento holístico dos fenómenos e compreendê-los em seu contexto: temporal, espacial, histórico, político, econômico, cultural, social e pessoal. A análise pretende dar sentido às impressões e observações, por meio da interpretação direta da circunstância individual, cujo significado pode se dar na repetição dos fenómenos ou em sua singularidade.

Apesar dos esforços desenvolvidos no sentido de ir ao encontro de todas as recomendações constantes na literatura referentes à realização de um estudo de caso (STAKE, 2006), a verdade é que as condições reais de desenvolvimento do estudo nem sempre permitiram ir tão longe como se julgava ser possível. Assim, parafraseando aquele autor, dir-se-ia que estamos perante um estudo do "tipo do estudo de caso". Ou seja, um estudo que se enquadra na estratégia do estudo de caso e que visa as suas finalidades mas que, eventualmente, numa ou noutra das suas características, poderá não corresponder integral e exatamente ao que se recomenda na literatura.

No entanto, duas preocupações se apresentaram como essenciais nesse processo: garantir a qualidade (fiabilidade e validade) da informação recolhida e produzida, e, num segundo momento, criar condições para que a avaliação, em seu conjunto, fosse viável, adequada, rigorosa e útil.

A metodologia foi estruturada de tal sorte que esta avaliação pudesse enfeixar um balanço da situação atual do Programa Sala de Educador, tendente a evidenciar o que está indo bem e o que requer melhora. Igualmente, possibilitar a "prestação contas" à Seduc, aos Cefapros e às escolas dos serviços dispensados pela formação continuada, e propondo indicativos para "tomada de decisões" competentes a promover melhoria nos processos de sua implementação e nas políticas estaduais de formação.

Instrumentação

Como é forçoso uma das práticas do avaliador seja a análise e triangulação dos dados em busca de interpretações fiáveis, definiu-se por utilizar, para esta avaliação, a análise documental, o questionário, a entrevista e a observação participante. Eis a síntese:

Quadro 1 – Síntese dos participantes envolvidos, fonte de recolha de dados e forma de registro.

Qual o “estado” do Programa de Formação Continuada Sala de Educador ao fim de dez anos de sua implementação?			
	Seduc	Cefapro	Escolas
Participantes envolvidos	<ul style="list-style-type: none"> - Secretária adjunta de políticas educacionais - Superintendente de formação dos profissionais da educação - Coordenadores de formação - Gerentes - Equipe técnica 	<ul style="list-style-type: none"> - Diretor - Coordenador de formação - Professores formadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenadores pedagógicos - Professores
Estratégias de Recolha de Dados			
	Análise Documental	Entrevista	Observação
Fontes de Recolha de Dados	<ul style="list-style-type: none"> - Material escrito - Política de Formação e Programa de Formação Continuada Sala de Educador; - Teses e dissertações atinentes à formação continuada, no Estado; - Textos e artigos de experiências de formação de professores e avaliação de programas. - Leis, decretos, portarias, instrução normativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravação em áudio e transcrição <p>Seduc Secretária Adj.de Políticas Educacionais (1) Superintendente de Formação dos Prof. da Educação (1) Coordenadores (2)</p> <p>Cefapro Diretor (1) Coordenador de formação (1) Professores formadores (3)</p> <p>Escolas Coordenadores pedagógicos (3) Professores (9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Registro em caderno de campo, que compreende, mais profundamente, o espaço da escola. <p>Seduc Cefapro Escolas</p>

Segue abaixo, especificado passo a passo, como se deu esse processo.

Análise documental

Quanto à análise documental, segundo Lüdke e André (1986), ela constitui técnica valiosa, seja complementando informações obtidas, seja desvelando aspectos novos. Stake (2009) apoia esta informação ao afirmar que quase todos os estudos evidenciam a necessidade de examinar documentos, não sem alertar que, para isso, é preciso ter a mente organizada, abertas a pistas inesperadas.

Guba e Lincoln (1981) acentuam algumas vantagens apresentadas no trabalho com documentos: além de ser uma fonte natural de informação, constituem uma fonte estável e rica; surgem num determinado contexto; daí podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador-avaliador.

A questão da escolha pelo documento está no modo de utilizar a análise documental e os procedimentos metodológicos a serem seguidos. Uma das decisões a ser tomada foi do tipo de documento que seria usado. Portanto, para esta avaliação, a opção se assentou nos documentos oficiais: leis, decretos, portarias e instrução normativa que cuidam da Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso. Acresça a isso a Política de Formação do Estado de Mato Grosso, o Programa Sala de Professor e Sala de Educador, teses e dissertações que discutem a formação continuada no Estado.

A opção por esses documentos se deve ao fato de serem fonte natural de informação. Igualmente, por estarem presentes no contexto de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem a avaliação proposta. Em acréscimo, são documentos bibliográficos, a exemplo de textos e artigos que revelam como é realizada a avaliação da formação continuada de professores através de alguns estudos realizados no Brasil, nos Estados Unidos e em Portugal. É de ressaltar: são países selecionados por conta da experiência que possuem na Avaliação de Programas e Projetos de Formação de Professores, quando não por sua experiência no desenvolvimento de Programas de Formação Continuada de Professores (FERNANDES et al., 1992; FITZPATRICK, 2009; MUNFORD et al., (2005). Tais contribuições foram úteis não tanto para fazer uma análise comparativa (STAKE, 2006; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987), trata-se de encontrar “instrumentos” conceituais que contribuam para melhor compreender o Programa Sala de Educador.

São muitas as disposições, as condições ou os contextos com que se inicia e se executa um programa. Portanto, a recolha de dados documentais que ilustram as atividades, o funcionamento, as funções e os processos do programa contribuirá para que se evidenciasse

como o Programa de Formação é encaminhado pela política e como ele desemboca nas escolas. Forneceram, também, informações para descrever o programa, seus objetivos, os processos e os contextos em que ele se desenvolve.

A análise documental ocorreu entre setembro de 2010 e maio de 2013. Momento este em que se buscaram as contribuições nos diversos documentos coletados, bem como nas experiências de outros países, de modo que os estudos pudessem ser aprofundados, fornecendo elementos úteis, rigorosos, exequíveis e éticos para enriquecer a análise a ser realizada.

Entrevista

Outro instrumento a que se recorreu utilizado foi a entrevista. Através dela, intenção primeira foi obter informações presentes na fala dos participantes. Ela se caracterizou como uma comunicação verbal e individual, com propósitos definidos. Por isso, de acordo com vários estudos, ela não acoberta uma conversa despreziosa e neutra.

Por desempenhar importante papel nas atividades humanas, a entrevista contempla detalhes das experiências vividas, permitindo ao pesquisador-avaliador desenvolver ideias sobre a maneira como os participantes interpretam certos aspectos do mundo. Assim, o entrevistador-avaliador pode ter acesso também aos dados que se relacionam com os valores, atitudes e opiniões dos envolvidos no processo investigado, ou, no caso, aqui avaliado (BOGDAN E BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ 1986; MINAYO, 2007; STAKE, 2006).

As entrevistas são estratégias muito utilizadas no trabalho de campo. Sua finalidade é construir informações pertinentes a respeito do objeto em estudo, vale dizer, o Programa Sala de Educador. A escolha pela entrevista se deu pelo fato, de esta possibilitar ao entrevistado a possibilidade de discorrer livremente sobre o Programa Sala de Educador. Stake (2006) lembra que se aprende muito com uma conversa informal, mas que vale a pena planejar a entrevista de modo que se garantam as informações que se pretende saber do entrevistado. Nesse caso, se o entrevistador-avaliador acreditar ser pertinente alguma pergunta, esta somente será feita no sentido de buscar aprofundar as reflexões referentes ao Programa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MINAYO, 2007). E assim foi feito. Elaborou-se um planejamento das entrevistas para os diferentes intervenientes – da Seduc, do Cefapro e das Escolas – e somente houve intervenção no sentido de aprofundar o assunto relatado.

A entrevista se revela uma representação das ideias, crenças e maneiras de pensar. Bem assim de opiniões, sentimentos, maneiras de significar, de expressar, conscientes ou inconscientes, certas atitudes e comportamento. Logo, a entrevista não é simplesmente um trabalho de coleta de dados. Ela sempre sucede numa situação de interação que se estabelece entre pesquisador-avaliador e entrevistado, que pode ser afetada pela natureza dessas relações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2007).

Pode-se observar que, no momento em que se garante uma atmosfera de influência recíproca, o entrevistado discorre sobre o tema proposto de maneira mais autêntica, conferindo-lhe maior liberdade de expressão. Apropositado o pensar de Lüdke e André (1986, p. 34): “A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. [...] e atinge informantes que poderiam não ser atingidos por outros meios de investigação”.

A escolha da entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados se justificou pelo fato de esta segundo Stake (2006), uma das melhores maneiras de obter informação sobre as experiências vividas pela pessoa. Para este autor (2009), a entrevista é a via principal para descobrir e retratar as múltiplas perspectivas e realidades sobre o caso.

As entrevistas foram realizadas na Seduc, com a Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, com a Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação, com dois coordenadores dessa Superintendência e com três membros da equipe técnica pedagógica enfeixando sete entrevistados. Sendo designados por Gestor da Seduc – GSE1, GSE2, ... GSE7, respectivamente. No Cefapro, com os gestores do Cefapro – GC1 e GC2 – um diretor e um Coordenador – e com quinze professores formadores – PF1, PF2 ... PF15 – entre esses, três que atendem, mais diretamente, cada uma das três escolas participantes da avaliação, totalizando dezessete pessoas entrevistadas. Já nas Escolas, a entrevista se deu com três coordenadores pedagógicos – GE1, GE2 e GE3 – e dez professores – PA, PB ... PJ. Sendo seis, três de cada escola A e B e quatro da escola C, selecionados de acordo com a disponibilidade do grupo, perfazendo treze participantes.

Para desenvolver esta atividade foi confeccionado um guião semiestruturado (em anexo) para cada instância – SUFP, Cefapro e escolas –, para direcionar as entrevistas. De forma que, assim que necessário, foi sendo questionado cada um dos participantes, para aprofundamento da questão em destaque. A diferença no guião se deu de acordo com a função da SUFP, Cefapro e Escolas, na formação continuada. Assim, à medida que as entrevistas foram sendo realizadas, as transcrições foram efetuadas, de imediato. Não foi realizada segunda rodada de entrevista com os participantes.

Observação

Por fim, a observação. Para Stake (2006, 2009), é estratégia preferida de recolha de dados, por possibilitar aos avaliadores estarem presentes no contexto em que os fatos ocorrem, franqueando a compreensão da realidade, ou seja, do caso em estudo.

É fato que o que cada pessoa seleciona para “ver”, submetendo-o a seu crivo, é influenciado por sua história de vida, o que leva a privilegiar certos aspectos em detrimento de outros. Logo, a observação precisa ser devidamente planejada e sistemática para que os dados recolhidos possam representar tão fielmente quanto possível as realidades que se pretende estudar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A proposta de observação para esta avaliação foi a de observação participante, em que a identidade do avaliador e os objetivos da avaliação foram revelados ao grupo, de imediato. Com isso, o olhar foi por ter acesso a informações diversas, contando com a cooperação do grupo.

Neste tipo de observação, o observador trata da situação social com dois propósitos, no pensar de Spradley (1980): a) participar em atividades adequadas à situação; e b) observar as atividades, pessoas e aspectos físicos da situação, em contato direto com os diversos participantes no espaço onde os fatos ocorrem, participando, na medida do possível, das relações que se estabelecem neste ambiente.

Para Minayo (2007), este tipo de recolha de informação contribui para vincular os fatos às suas representações e para desvendar as contradições entre as normas e regras, bem assim as experiências vividas pelos principais interessados. Esta atividade infere finalidade clara e objetiva, qual seja a de pinçar dados e compreender como estes sucedem em determinado cenário. Stake (2009) encarece que isso enseja ao avaliador do estudo de caso manter um registro que deixa a ocasião contar sua história, a situação, o problema, a resolução ou irresolução do problema, momento em que essa história começa a se revestir de significado e a ganhar forma para revelar a singularidade, a complexidade ou a particularidade do caso.

O papel do observador, no entender de Spradley (1980), pode variar de uma situação social para outra e depende do que faz cada pesquisador, para permitir que a condição com que trabalha possa evoluir. À medida que esse papel se desencadeia, o avaliador passa a observar os outros e a si mesmo, para ampliar suas lentes para além do foco imediato. Atividade esta em que a própria rotina de observação vai instigar o desejo e/ou a

necessidade de introspecção no ambiente observado, com vista a compreender melhor suas experiências.

O comportamento do observador deve estar entre as balizas do conhecimento teórico e as informações de seus observados, para definir as interpretações e as inferências dos observados, diz Minayo (2007). A imagem do observador para o grupo, e deste para o observador, é construída com base nas referências e na interação que se estabelecem.

Quanto a isso, todas as escolas deixaram o avaliador à vontade. A bem dizer, era mais um professor que participava das atividades da escola, dando ensejo a uma aproximação maior com o grupo.

O principal instrumento do observador é o caderno de campo (BOGDAN e BICKEN, 1994; MINAYO, 2007; SPRADLEY, 1980; STAKE, 2006, 2009), no qual se listam todas as informações e as impressões do que se observa. Esta foi uma das atividades desenvolvidas pelo avaliador desta avaliação. Ao longo do processo, possibilitou que os dados fossem sendo analisados tal que, permitissem chegar a evidências claras para uma decisão sistemática das observações realizadas, ancoradas no que viu e experimentou.

A observação foi concretizada no espaço que compreende a implementação das políticas de formação pela Seduc, ou seja, na própria Superintendência de Formação e ambientes de formação dos profissionais dos Cefapros. Como ainda nas três escolas participantes, no decorrer de 2012 e início de 2013. No entanto, o lócus, mais privilegiado, desta observação foi o da escola, por ser lá que o Sala de Educador é planejado e executado.

Com respeito à Superintendência de Formação, a observação se deu em momentos de formações, reuniões, encaminhamentos, orientações, intervenções propostas às equipes do Cefapro, para desenvolver a política de formação voltada para o Programa Sala de Professor e verificar como se dá a avaliação destas ações de formação. O tempo deste trabalho foi de 14h:30min.

Nos Centros de Formação, esta atividade se deu em duas reuniões com a equipe do Cefapro e também em algumas visitas, perfazendo total de 4h. O Cefapro é o lugar da implementação da política de formação, tanto no que diz respeito ao planejamento, quanto a sua execução, acompanhamento, orientação, intervenção e avaliação das ações de formação junto às escolas e professores, com relação ao Programa Sala de Professor. A observação esteve focada em avaliar se as estratégias de formação são adequadas e suficientes para o desenvolvimento da formação e da prática docente junto às escolas e aos professores. Nesta

instância formativa, a observação aconteceu no dia que esteve programado o Sala de Educador, bem como, no acompanhamento dos professores formadores às escolas participantes da avaliação.

Por fim, a observação sucedeu no recinto das três escolas, durante o período de julho a dezembro de 2012. A busca esteve em observar como é planejada a formação continuada por meio do Programa Sala de Professor, sua dinâmica, o trabalho colaborativo entre os professores, o que dificulta e o que favorece alcançar os resultados que o Programa tem como meta. E, ainda, se na opinião dos professores ele está a contribuir para melhorar a relação com a prática docente. Neste último espaço, a observação teve uma duração de aproximadamente quinze horas em cada escola, totalizando quarenta e seis horas utilizadas mais precisamente à participação nos encontros do Programa Sala de Educador. As escolas foram denominadas como A, B e C. Na escola A, o programa Sala de Educador aconteceu, quinzenalmente, aos sábados das 07h:00min as 11h:00min. Nas escolas B e C, toda segunda-feira, das 18h:00min as 20h00min. A formação se dá organizada de modo que contemple 80 horas anuais, que é o que prevê o Programa de Formação Continuada Sala de Educador. As três escolas foram apontadas pelos professores formadores, também participantes da avaliação, depois do avaliador expor quais seriam os critérios adotados: que as escolas tivessem participando do programa há no mínimo cinco anos, tendo em vista que o Programa já completa 10 anos de implantação.

Análise de dados

Este foi o momento de apreciar e discutir os dados levantados. Sendo assim, com as informações em mão, a ocasião foi de organização e análise. O início se deu na tentativa de proceder à sua triangulação e de analisar, identificando as principais categorias existentes. Dessa forma, foi possível empreender a avaliação proposta, assentada nas inferências realizadas com base na descrição, análise e interpretação dos dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994; MINAYO, 2007; PÉREZ JUSTE, 2006; STAKE, 2006, 2009).

Para tal organização, a primeira atitude consistiu em fazer várias leituras sistemáticas, minuciosas, interpretativas e compreensivas em torno dos dados coletados: análise documental, entrevista e observação com os diversos participantes nos três espaços que se complementam, isto é, Seduc, Cefapro e Escolas.

Após o término deste processo, o trabalho se efetivou com cada estratégia separadamente, com a da seleção dos pontos mais relevantes para avaliação do Programa de Formação Continuada Sala de Educador, em seus vários domínios e dimensões. Ou seja, como lembra Stake (2009), é momento de encontrar as melhores recorrências de cada situação em particular. Mais à frente se apresenta os objetos, domínios e dimensões da avaliação.

Depois desses dois momentos, procurou-se elaborar as categorias de análise, que emergiram a partir das recorrências que foram identificadas como mais significativas. Tendo-as em mão, definidas as categorias, o passo seguinte constituiu em sistematizá-las de tal forma, que as categorias deram origem às subcategorias – como mostra o quadro 2, logo abaixo.

Quadro 2 – Objetos, domínios e dimensões da avaliação do programa de formação continuada Sala de Educador

Objetos	Domínios	Dimensões
1 Políticas de Formação	1.1 Princípios e valores	<ul style="list-style-type: none"> ● Política de implantação e implementação da formação continuada no Estado ● Significado da formação continuada ● A certificação no Programa Sala de Educador
	1.2 Organização e funcionamento	<ul style="list-style-type: none"> ● Desenvolvimento da política de formação pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica ● Desenvolvimento da política de formação pelo Cefapro ● Desenvolvimento da política de formação pela Escola ● Carga horária
	1.3 Relação entre Seduc/Cefapro/Escolas	<ul style="list-style-type: none"> ● Credibilidade e confiança ● Relação custo benefício
2 Preparação e Desenvolvimento da Formação	2.1 Preparação da formação	<ul style="list-style-type: none"> ● Planejamento do Programa Sala de Educador ● Escolha das temáticas
	2.2 Dinâmicas da formação	<ul style="list-style-type: none"> ● Funcionamento do Programa Sala de Educador ● Participação e envolvimento dos diferentes intervenientes
	2.3 O Cefapro e a Formação	<ul style="list-style-type: none"> ● Papel dos formadores ● Formação dos formadores ● Avanços conquistados pelo Cefapro ● Desafios a serem enfrentados pelo Cefapro
3 Relações com a Prática Docente	3.1 Necessidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> ● A política de formação contempla as necessidades formativas ● Relação entre a escolha das temáticas e as necessidades formativas
	3.2 Utilidade e efeitos da formação	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabalho colaborativo entre os professores ● Motivação dos professores ● Dificuldades em implementar mudanças na prática pedagógica ● O Sala de Educador e a construção de uma cultura de formação continuada

	3.3 Relação com a prática docente	<ul style="list-style-type: none"> ● Conceito de formação continuada ● O Sala de Educador e a melhoria da prática docente ● Depoimentos
4 Percepções sobre o Programa	4.1 Finalidade e propósitos da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Avaliação do Programa Sala de Educador na escola
	4.2 Resultado e uso da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● Resultado da avaliação no Programa Sala de Educador ● O uso da avaliação do Programa Sala de Educador ● Os avanços no Programa Sala de Educador ● As dificuldades no Programa Sala de Educador

O levantamento das categorias de análise afluou com a questão orientadora da avaliação, assim como dos objetivos que se constituíram com base nesta. Em seguida, ele se concretiza quando da leitura sistemática dos dados coletados com os participantes da avaliação, pois, como que pondera Minayo (2007), trabalha-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Para Bogdan e Biklen (1994), as características da pesquisa qualitativa permitem que o significado seja de grande importância, porque revelam os modos pelos quais as diferentes pessoas conferem sentido à sua vida. Assim como acreditamos que aconteça na avaliação.

Dado merecedor de destaque o citado por Stake (2009) quando relata que um autor eficiente é aquele que conta o que é necessário e deixa o resto ao leitor, uma vez que ele deve ser incluído para realizar sua parte do trabalho, reconsiderar seu conhecimento ou mesmo modificar as generalizações existentes, por exemplo. Portanto, o relatório da avaliação tem de ser organizado tendo os leitores em mente. “A minha vertente quantitativa procurava a emergência do significado a partir da repetição dos fenômenos. A minha vertente qualitativa procurava a emergência do significado na circunstância única” (STAKE, 2009, p.91).

Alicerçado nesta noção da totalidade dos dados, o que se espera fiquem evidentes são estes quatro grandes objetos, subdivididas em seus respectivos domínios– a) Políticas de Formação – Princípios e valores; Organização e funcionamento e Relação entre Seduc/Cefapro/Escolas; b) Preparação e Desenvolvimento da Formação – Preparação da formação; Dinâmicas da formação e O Cefapro e a Formação; c) Relações com a Prática Docente – Necessidades formativas; Utilidade e efeitos da formação e Relação com a prática docente; e d) Percepções sobre o Programa – Finalidade e propósito da avaliação e Resultado e uso da avaliação. Respeitados os objetos a avaliar e seus domínios, correspondem à questão orientadora desta avaliação: Qual o “estado” do Programa de Formação Continuada Sala de Educador ao fim de dez anos de sua implementação?

Como resultados dos procedimentos metodológicos utilizados na análise de dados serão realizados três relatórios: Um para Seduc, um para o Cefapro e outro para Escola. Tais

relatórios intencionam uma visualização do que está indo bem e do que pode ser melhorado em cada uma dessas instâncias, tendo em vista o Programa de Formação Continuada Sala de Educador.

Capítulo III

Sala de Educador: Programa de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso

De acordo com os estudos de Fernandes et al., (2009), a teoria de um programa contribui para que se compreenda o que vai ser estudado, desvelando suas características e princípios. Esses dados fornecem elementos para compreensão de como um programa funciona, ou seja, as relações entre os diferentes elementos, os processos utilizados e os respectivos efeitos nos resultados que se pretende obter.

O papel da teoria do programa no estudo da avaliação, segundo este autor, ajuda a: a) definir as questões mais apropriadas; b) selecionar os procedimentos mais adequados para recolha de dados; e c) identificar as dimensões do que se pretende avaliar, devendo merecer particular atenção.

O que se intenta, é descrever o Programa de Formação Continuada Sala de Educador, de modo que se possa conhecê-lo para avaliá-lo.

Descrição geral do Programa

Prestes a fazer uma década de sua implantação, o Projeto Sala de Educador, criado em 2003, é um dos principais compromissos assumidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso, na condição de política de formação dos profissionais da educação segundo o documento da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SEDUC, 2010).

Implantar e implementar, em 100% das escolas, grupos de estudos de formação continuada para profissionais docentes, com encontros regulares desenvolvidos semanalmente nas horas atividades (SEDUC, 2003, p. 15 e 16), foi a meta proposta por este Programa de Formação Continuada.

Neste percurso, a política estende o foco de seus investimentos da formação dos professores para também abranger todos os profissionais que atuam na escola, regulamentado pela Lei Complementar n. 50/1998, que assim estabelece no art. 2º:

[...] entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnicos Administrativos, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica. (SEDUC, 2011).

Segundo o Projeto de Formação (SEDUC, 2011), o que se apresenta é uma possibilidade de reflexão nos resultados do processo educacional em seu todo. Mudança de percepção de um estabelecimento preocupado com o ensino só na sala de aula, para uma instituição educadora em todo seu espaço. Um projeto que inicialmente foi concebido como

de professores, ao longo dos anos, com a participação dos demais profissionais, levou a Seduc a repensar essa instância formativa não mais só para o professor, mas para todos aqueles que educam na escola: professores e funcionários. Alterar a denominação “Sala de Professor” para “Sala de Educador” significou assumir esta concepção, como demonstra em entrevista a superintendente de formação dos profissionais da educação da Seduc-MT.

A LC nº 49 diz que nós somos profissionais das educação [...]. Em tese tinha que estar bem claro em nossa cabeça. Começa o centro de formação com o sala de professor e aí o professor começa estudar e a se reunir. Nesse processo [...], muitos profissionais que não são docentes começaram a participar do sala de professor. Então isso vem para nós como um pedido. [...]. Então começou a criar um movimento. Vem dos centros de formação. Vêm sugestões. Olha aqui já está acontecendo na escola tal. [...] É inadmissível pensarmos que trabalhamos em um ciclo de formação humana e um guarda e uma merendeira que trabalha com alunos do I Ciclo, II Ciclo [...] não participarem do processo formativo da escola como um todo. [...] E que você pode ter momentos amplos, e que todos participem na escola, ninguém vai negar que todos têm que conhecer os estudantes. Mas, nós vamos ter que ter momentos específicos. [...] Eles não podem sair do processo. Eles têm que estar junto, mas veja qual a melhor maneira para eles participarem do processo. Como quem é educador na escola e para que se incorporem como profissionais que são como educadores que são.

Para viabilizar a ação de formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFPE), concebeu como principal estratégia o projeto “Sala de Educador” – a maneira pela qual este será designado a partir de agora, nesta tese. O referido projeto propõe desenvolver uma cultura formativa coletiva dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica de Mato Grosso, com o objetivo de fortalecer a escola como espaço de formação e autoformação. O que se espera, com esta política de formação, é construir um comprometimento coletivo com o processo educativo. Mais ainda: compreender o papel educativo do profissional no desempenho individual e coletivo de sua função e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.

Objetiva-se também diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais da unidade escolar; desenvolver as potencialidades do profissional e qualificar seu desempenho no trabalho; organizar momentos de estudos no coletivo da unidade escolar; construir a programação de estudos da Sala de Educador da escola, articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP)/Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE); possibilitar ao profissional da unidade escolar a cultura de formação, num processo contínuo, coletivo e individual; estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico, e desencadear na escola o processo de reflexão na e sobre suas práticas.

Fortalecer a escola como lócus de formação significa proporcionar ao profissional, espaço e tempo para sua formação, em seu ambiente de trabalho. Nesta perspectiva, o foco do Sala de Educador busca mobilizar os envolvidos a refletir suas práticas, trocar experiências e promover debates de modo que os diferentes participantes se conheçam, vivam juntos, critiquem e transformem estes momentos em ações formativas e de aprimoramento profissional e pessoal (SEDUC, 2011).

Este conceito de “formação centrada na escola” defendido por diversos autores (BARROSO, 2003; CANDAU, 1996; DAY, 2001; FORMOSINHO, 2009; IMBERNÓN, 2005, 2009; NÓVOA, 2009; dentre outros) pelo menos desde o início dos anos de 1980, é uma formação que faz do estabelecimento de ensino um lugar onde emergem atividades de formação de seus profissionais, com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projetos (BARROSO, 2003). Para Imbernón (2009), não é isso o que sempre acontece. Segundo este autor, “se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário”, podem-se até criar alguns rituais nas escolas, mas sem promover a inovação esperada.

O Sala de Educador é um projeto pensado politicamente pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da orientação da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação-SUFP, com a qual compreende ações conjuntas com as demais superintendências. A Secretaria tem como disseminadores desta política, além da SUFP, os Centros de Formação-Cefapros e as escolas, onde se espera seja executado de acordo com os encaminhamentos expressos em orientativos enviados a elas, no final de cada ano letivo.

O Projeto é idealizado para ser executado na unidade escolar em que o profissional atua, em uma carga horária anual de oitenta horas, no tempo destinado à hora-atividade dos profissionais da escola.

O projeto sala de educador ele funciona da seguinte forma. Foi determinado pela secretaria que a carga horária dessa formação fosse de 80 horas. Então a escola ela tem o ano todo geralmente de abril a outubro para desenvolver esse projeto da/na escola. No mínimo 4 horas semanais que é o que a gente assegura para a hora atividade do professor. [...], a escola tem que encaminhar para nós um projeto. O cefapro tem que aprovar esse projeto e a partir da aprovação desse projeto é que a escola começa a sua Sala de Educador. Tem todo o parecer do Cefapro, do formador do Cefapro, da coordenação do Cefapro. Esse parecer é importante porque como eu já disse que estamos num processo de criação para o Sala de Educador então a gente tem que ver se essas temáticas do Sala de Educador está atendendo aquilo que está sendo proposto pela secretaria. Às vezes a gente tem que fazer modificações, conversar com a escola. Saber o porquê da temática. Porque às vezes a temática por si não dá conta de responder algumas coisas questões que a gente tem. Então a gente precisa estar dialogando com a escola para encaminhar esse processo. É um projeto flexível que a escola vê lá a sua demanda, chega lá no meio do caminho e percebe

que ela precisa dar um outro encaminhamento porque o que ela previu não está dando certo. Pode fazer uma modificação no seu projeto Sala de Educador, ele não é um projeto fechado.[...]. No percurso vai havendo a necessidade dessas modificações. Então ele passa por um momento de elaboração do projeto, aprovação pelo cefapro, execução e aí depois da execução a escola nos manda as listas para certificar. Passa pelo processo de certificação e o processo de avaliação. No final tem a avaliação do Sala de Educador feito pela escola(entrevista – GC1).

O cronograma de encontros é elaborado pelo coletivo da escola com acompanhamento e orientação do Cefapro. O qual pode sofrer alteração no decorrer do ano letivo, como mostra o gestor do Cefapro (2012).

Estratégias de formação recomendadas pela SEDUC

Segundo o documento da Seduc (2011) pelo fato de o Projeto Sala de Educador ser concebido na perspectiva da formação e autoformação dos profissionais que atuam na escola, sua execução deve ser conduzida nesta direção. Sendo assim, o que se propõe é trabalhar com a pesquisa-ação por conta da possibilidade que esta abordagem oferece aos participantes de assumir o papel de pesquisador e participante. Espera-se que isso se realize por meio de algumas estratégias. Ei-las:

A organização dos estudos se dá por escola, através da elaboração de um projeto único de estudos em que contemple o diagnóstico da necessidade formativa; as estratégias adotadas para desenvolvimento dos estudos; cronograma de execução e os critérios de avaliação do processo de formação profissional em desenvolvimento e da proposta de formação continuada em ação. Nas escolas avaliadas os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais, o ensino médio e os profissionais administrativos participam de um mesmo grupo de formação. Não há diferenças nos conteúdos trabalhados. Por exemplo, na escola A, no decorrer das observações foram estudadas as seguintes temáticas: Inclusão; As cinco regiões; Ética; Sexualidade e Mídia e Autoavaliação falada. Na escola B: Ambiente Educativo; Ambiente Físico Escolar; Ambiente Administrativo; P.P.P. - “Um abraço pela escola”. (trazer os pais para escola); “Espaço Escolar; Administrativo e Pedagógico” - (discutiram a construção da jardinagem na escola com ajuda dos alunos, construção de murais que objetiva melhorar a comunicação na escola, uma das fragilidades encontradas na avaliação); e “Formação e Avaliação” - As atividades se deram a partir das orientações curriculares: eixos e capacidades. Os professores dizem ter gostado deste trabalho pois passaram a discutir o P.P.P. documento que muitas vezes só ocupava as gavetas da escola e agora passou a fazer parte do dia-a-dia da escola. E, na escola C: Inclusão; Sistematização da ação interventiva dos grupos formação/avaliação; Projeto da Primavera, Falar sobre o diário

eletrônico e sobre a Festa da Primavera e Avaliação X Relatório - Dentre as questões discutidas a formadora destacou: a visão parcelada da avaliação - a Avaliação como prêmio ou punição - discutiu relações entre medir e avaliar - dimensões a considerar quando realizar uma avaliação - instrumentos de registro (relatório descritivo); o que incluir no relatório; características do relatório; registros que facilitam o relatório (caderno de campo, portfólio, dentre outros). Esta observação considera que os conteúdos trabalhados deixam a desejar, quando o foco se volta para as dificuldades que os professores apresentam para desenvolver os mesmos em sala de aula. Ou seja, em sua maioria os conteúdos são abordados de maneira generalizada, sem chegar às dificuldades que o professor encontra em trabalhar com eles em classe.

A participação dos profissionais no Projeto é de forma presencial, compartilhando-se coletivamente estudos decorrentes de atividades correlacionadas com os objetivos e finalidades previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

A fundamentação teórica é indispensável à formação continuada do Sala de Educador, porém não devem ser feitas longas e frequentes leituras, em função da participação dos profissionais.

O projeto Sala de Educador deve envolver o coletivo da escola, porém, quando o foco formativo for específico, as formações se realizarão em espaços distintos, de forma que não haja prejuízo no desenvolvimento dos estudos.

Processo de elaboração do projeto de formação

No final de cada ano, a SUIP encaminha aos Cefapros um parecer orientativo, no qual se encontram alguns direcionamentos ao desenvolvimento do Sala de Educador. No geral, o projeto é orientado da seguinte maneira:

No início. De acordo com a retomada de ano letivo, a princípio somos convidados a participar pela Secretaria de Educação junto com a equipe do Cefapro para estarmos tomando as orientações. Tomando assim, não deixa de a cada ano ter alguma novidade. Como vai se proceder, como vai se caminhar. Sempre tem alguma novidade. E aí, então a gente participa no primeiro momento junto com a equipe e imediatamente a gente vem para a escola e começa a traçar a elaboração do projeto baseado nas sugestões também. Fazemos a reunião com os professores [...]. Dessa forma temos que reunir com todos eles e no caso estar discutindo e tentando a elaboração e colocando os dias, sugestões dos dias, horas trabalhadas pois temos uma carga horária a cumprir para formação [...]. Imediatamente, após feito esse trabalho a gente dá uma elaborada mais profunda. A equipe senta, a direção juntamente com a coordenação e desenvolve o projeto da escola. E essa devolução é feita para o Cefapro. Na medida que eles aprovam dá-se início aos trabalhos.

Também, eles (Cefapro) não deixam de sugerir, voltado mais pela situação da escola, do PPP da escola, o que está de positivo. Cada ano é uma experiência, se é uma reformulação a gente pensa no que deu certo e a gente continua fazendo e no que não deu vamos rever a prática e tentar dar um outro passo. (GE A).

Ao Cefapro, portanto, toca orientar e incentivar os profissionais na elaboração do projeto a refletir sua prática, seu contexto, sua realidade, identificando os desafios que podem ser superados. Para tanto, considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola e os indicadores do IDEB, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil e SIGA (Sistema Integrado de Gestão e Aprendizagem).

A elaboração do Projeto Sala de Educador e a organização dos estudos segundo este mesmo projeto e o Parecer Orientativo 2012 (SEDUC, 2011) são realizadas pelos profissionais da escola, observando o diagnóstico de suas necessidades formativas, a Política de Formação da Seduc e o Projeto Político-Pedagógico. De acordo com entrevistas realizadas com professores das diversas escolas, não há uma participação muito ativa na escolha das temáticas de estudo. Os dados mostram que os professores ainda demonstram dificuldade em definir o que estudar. Uma questão se faz: Será que apresentam consciência das dificuldades que enfrentam na sala de aula? Ou será que a dificuldade está em expor tais dificuldades perante o grupo?

É planejado no grupão. Reuni o grupo, as mediadoras. As coordenadoras, o diretor e a professora formadora. [...] E, são eles que trazem para gente alguns assuntos, a gente vê e escolhe para ver como faz. Esse ano, esse tema também. Eles trazem para gente a proposta, pergunta como é. O que nós achamos se vai dar para trabalhar se não é pesado, se não é difícil. É escolhido entre eles e nós. [...]. Mas eles já trazem sugestões para gente e que são sempre aprovados, por que são sempre sugestões boas. [...] Não é um tema imposto. É um tema que já traz como sugestão e a gente debate nos primeiros dias, como que vai ser? Está bom? Não está? Onde melhora? A formadora é bem maleável nessa situação. Ela não, para ela não é nada imposto, é tudo trabalhado junto. Todos os temas são assim. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Na verdade assim, nós sentamos num primeiro momento, vem a tutora conversa, junto com a coordenadora e vemos assim os assuntos que poderão ser discutidos. Que a gente está assim, em anseios mesmo. Em discussão. Fica aberto para o grupão mesmo querendo trabalhar. Mas sempre vem assim algo já direcionado. Alguns temas que se a gente quiser agregar, algo a mais, pode. Mas não fugindo daquele cronograma. E se você quiser modificar alguma coisinha também pode, mas tem que estar dentro do cronograma que já vem do Cefapro. (entrevista – PA, em 10-9-2012).

Ele é planejado assim... vindo ... por que a equipe se reúne e vê o conteúdo básico, que os professores mais anseiam, no caso assim que eles estão mais necessitando naquele momento. (entrevista – PG, em 29-9-2012)

Bem o sala de educador como você sabe nós temos a professora formadora que é do cefapro que quando inicia ela vem e a nossa coordenadora aqui, elas vem conversa, a gente faz uma reunião. Os professores participam. É o que vai ser viável para o sala de educador esse ano. Por que vai ser trabalhado. Aí os professores eles se reúnem, discutem e a gente coloca em pauta o tema que vai ser abordado durante

esse período que vai o sala de educador. Como desse ano que ficou estudo de caso, avaliação, relatório e metodologia. [...] (entrevista – PE, em 31-8-2012)

Está claro que nada é imposto. Mas, não será mais fácil concordar com o que já está pronto? Definido?

Bem, continuando. Os estudos são conduzidos sob a liderança de um dos pares, preferencialmente pelo coordenador pedagógico da escola ou professor de área de conhecimento, bastando que tal seja acordado pelos participantes. Esse profissional não se constitui professor no ou do grupo, mas um estimulador, incentivador dos estudos para que os colegas não desanimem e, por acréscimo, seja produtivo este momento.

Segundo o parecer orientativo tais períodos de estudo devem também promover análise do impacto da ação formativa na prática profissional e avaliação do resultado da prática e recondução dos momentos de estudo, de modo que os participantes sejam estimulados a fazer registro reflexivo de sua prática, organizando-o em documentos diversos (caderno de registro, relatório, caderno volante, fotografias, filmagens e outros). Isso, mesmo no caso de os registros que ocorrem durante os encontros serem somente aqueles de nível burocrático. Seja exemplo, aquele solicitado pelo Cefapro, para fins de certificação, conforme observação realizada em três Salas de Educador, em três escolas diferentes.

Proposição e oportunização de escrita, leitura espontânea de textos com divulgação entre os parceiros que possibilitarão o desenvolvimento das competências: leitora, escritora, trabalho em equipe e gerenciamento de autoformação.

Seleção de textos teóricos e vídeos que constituam objeto de reflexão e discussão nos grupos, por meio do emprego de estratégias metodológicas que deem vida à sala de aula tornando os momentos de estudo e discussão agradáveis e acolhedores.

A formação deve ser também articulada com a área de atuação do professor, observando as Orientações Curriculares da Educação Básica de Mato Grosso, sintetiza o Parecer.

Os participantes recebem, ao final do ano letivo, um certificado do Projeto Sala de Educador, com carga horária de acordo com a frequência de cada um. Tal certificação dá direito ao profissional a determinada pontuação na atribuição de classes e/ou aulas, conforme Instrução Normativa. n. 013/12/GS/SEDUC/MT, de 23-10-2012, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes e/ou aulas para 2013, em seu Anexo I.

Quadro 3 – Assiduidade e pontuação referente à participação na formação continuada, pelo Sala de Educador

Assiduidade na formação continuada, em grupos de estudo, via Projeto Sala do Educador/Formador, certificado pelo CEFAPRO.	100%	5,0 pontos
	90%	4,0 pontos
	80%	3,0 pontos
	75%	2,0 pontos

Fonte: Instrução Normativa n. 013/12/GS/SEDUC/MT – Anexo I

A creditação dos certificados é efetuada pelo Cefapro, após análise de documentos enviados pelas escolas, nos quais constam quem participou e a carga horária de cada um. A certificação de participação no Sala de Educador, de acordo com a frequência, é para política um incentivo para que os professores participem dos encontros com maior entusiasmo. Tendo em vista, que contribui para contagem de pontos para atribuição de aulas, para o próximo ano.

Então essa é minha crítica na forma que está sendo colocada, essa formação. E a questão de ser exigido da gente essa questão da pontuação final lá. Se a gente não fizer a sala a gente não tem o ponto, às vezes a gente nem quer fazer... não pela questão de não querer estudar e tudo. Mas é a correria do dia-a-dia, [...] Eu não concordo com essa questão de nós sermos obrigados. Por que nós somos obrigados, por conta de uma pontuação final. Por que se não fizermos. Nós não obteremos essa pontuação e isso vai refletir na escola que a gente fica no outro ano (entrevista, PI).

Eu acho que essas discussões esses estudos, eles deveriam haver mesmo, entre os profissionais da educação, né? Não como algo obrigatório. Mas como algo que partisse desse grupo. [...]Ah! Eu tô fazendo por que tem os pontos lá, senão o outro vai passar na minha frente. Então eu tenho que fazer. (entrevista, PJ)

No entanto, para os professores o fato de atribuir pontos à participação confere ao Programa um caráter de “obrigatoriedade”, como pode se ver.

Instâncias participantes no Programa

Três são as instâncias que se complementam enquanto participantes e responsáveis pelo processo de formação por meio do Sala de Educador: A Seduc, através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP; o Centro de Formação e Atualização de Formação dos Profissionais da Educação/Cefapro e as Escolas.

Para a Seduc (2003), a finalidade de pensar a escola como lócus de formação se traduz oportunidade de proporcionar ao professor um espaço e tempo para que este profissional possa investir em sua formação de maneira continuada, individual e coletiva, através da organização dos grupos de estudo. O intuito, com isso, é entreabrir aos professores

a vivência de momentos de estudo, reflexão, troca de experiências que venham solucionar a problemática do cotidiano da sala de aula, de forma articulada com a prática.

Atualmente, a rede estadual de ensino, em Mato Grosso, conta com seiscentas e sessenta e uma escolas no Estado. Atendem à educação infantil, ao ensino fundamental, ao ensino médio, à educação especial, à educação de jovens e adultos, à educação indígena, enfeixando 141 municípios.

A construção do Projeto Sala de Educador, em cada escola, segue as orientações do Parecer Orientativo (SEDUC, 2011) e o Projeto Sala de Educador (SEDUC, 2011), contemplando os diversos grupos de estudo. Estes devem indicar suas necessidades de formação, definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos com os professores e funcionários, prevendo ações de intervenção pedagógica que podem e devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentam. O projeto deve indicar, também, o que será necessário para a intervenção dos formadores dos Cefapro, a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados.

Na elaboração do Projeto Sala de Educador, deve estar contemplada a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar no Projeto Político-Pedagógico da Escola, bem como estar em consonância com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola).

A coordenação do Projeto Sala de Educador na escola é de responsabilidade do coordenador pedagógico escolar, sob acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação e professores formadores dos Cefapros. Ao diretor, corresponsável, cabe dar condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, participando dos processos formativos.

Em 29 de dezembro de 1997, foram criados no Estado de Mato Grosso, pelo Decreto n. 2007/97, os três primeiros Centros de Formação e Atualização dos Professores, situados nos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis, para desenvolver a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Cada município desses se tornou um polo e passou a atender aos municípios circunvizinhos. Diante do objetivo que se tinha com a instituição dos Cefapros, qual seja o de desenvolver projetos de formação continuada para os professores de toda a rede pública estadual, somado à extensão territorial do Estado, surgiu a necessidade de ampliar o número dos Centros de Formação.

No período de 1997 a 2008, o número de polos subiu de três para quinze, como ilumina a figura abaixo.

Figura 1: Número de polos e seus respectivos Centros de Formação.



Fonte: Professora Sc.M. Graciete Maria Teixeira (SUFPE)

Os Cefapros, inicialmente, foram concebidos para atender aos professores do ensino fundamental, até porque havia poucos profissionais lotados nestes Centros para prestar assistência a toda educação básica e suas modalidades (educação de jovens e adultos, educação indígena e outras). Em 1999, por meio da Portaria 047/99/SEDUC/GS/MT, de 23 de julho, passaram a ser considerados como referência das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, no Estado. Na tentativa de ampliar o trabalho de formação realizado pelo Cefapros, a SUFPE estendeu, em 2009, por meio do Parecer Orientativo n. 002/2009, este atendimento a toda Educação Básica – ou seja, da educação infantil ao ensino médio.

Atualmente, os quinze Centros de Formação distribuídos geograficamente por todo Estado contam com, aproximadamente, trezentos profissionais selecionados mediante processo seletivo sob responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação. Cada Centro é composto por um diretor, um coordenador de formação, um secretário e por professores formadores nas diversas áreas de formação: alfabetização (pedagogo), linguagens (língua portuguesa, artes, educação física, inglês, espanhol), ciências da natureza (matemática, ciências, biologia, física e química) e ciências sociais (história, geografia, sociologia e filosofia). Somem-se algumas modalidades como educação no campo, educação indígena, diversidade cultural, educação especial e quilombola. No entanto, são poucos os Cefapros que

dispõem de quadro totalmente completo. Faltam profissionais em algumas regiões do Estado, o que dificulta o trabalho, tendo em vista o número de município, escolas e professores a serem atendidos.

Segundo documentos da SEDUC (2009), sua Política Educacional tem priorizado muitas discussões acerca da melhoria do ensino e da aprendizagem. Um dos investimentos se assenta na preocupação com o fortalecimento das ações de formação continuada, dos profissionais da educação. Portanto, a criação dos Cefapros, a partir de 1998, tem sua origem exatamente neste ponto.

Com o passar dos anos, sentiu-se necessidade de investimentos mais amplos na política de formação. Foi quando, em 2003, a Seduc elaborou o Programa de Formação Continuada Sala de Professor (SEDUC, 2003), mudando o nome para Sala de Educador conforme já especificado anteriormente.

Veja um pouco a história da gênese dos Cefapros na palavra de um de seus gestores:

Aí entra uma organização importantíssima, que são os Cefapros. Os Cefapros os centros de formação que a secretaria de fato começa utilizar porque o cefapro já existiam desde 1998, 1999 com a criação de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino que foram os primeiros Cefapros. [...] e aí esses Cefapros que foram distribuídos geográfica e politicamente dentro do estado, para atender todas as unidades escolares começam a ter um olhar diferenciado e fortalece, começa a dar foco para os centros de formação. Estrutura para esse centro de formação tanto estrutura física como estrutura de recursos humanos que precisa mesmo. Então a secretaria começa de forma estratégica mesmo usar esses centros de formação para poder disseminar a política educacional da secretaria. Então os Cefapros nesses aspectos foram e são assim muito importante.

Entender que a gente está aqui para defender as políticas do estado, para implementar a política de formação do estado de acordo com as orientações da secretaria nas escolas. Abrir o diálogo com as escolas para que ela também entenda essa situação. [...]

[...] Hoje nós temos 15 Cefapros divididos no estado de Mato Grosso. E esses 15 Cefapros têm essa missão de oferecer a formação continuada em todas as unidades escolares do estado. O objetivo da formação continuada é um processo complicado. E a gente ainda está nesse processo. Porque a primeira etapa, primeira fase da implantação do sala de educador é a fase do convencimento da importância do projeto Salas de Educador, da importância da formação continuada, discutir o projeto sala de professor dentro da escola, esse foi o principal foco no começo da implantação e aí uma outra preocupação a quantitativa. Mas do que qualitativa. Ela primeira precisa implantar e implementar a sala de educador em todas as escolas. Então nós não tínhamos muita preocupação com as temáticas, com que a escola iria estudar, a gente, a escola achava que uma determinada temática era importante a gente quase não interferia nessa questão. Porque a gente queria primeiro que a escola aceitasse o projeto sala de educador. E isso veio mudando com o tempo e a gente foi com a parte quantitativa equacionada a gente já está tendo aí uma quantidade grande de escola aceitando a sala de educador, partimos para uma outra vertente que é a qualificação dessa sala de educador. (GC1, 2012)

As funções do Cefapro são amplas e, diante das finalidades do Sala de Educador, incluem a de ser parceiro das escolas no desenvolvimento da Formação Continuada. Sobressai a de auxiliar as escolas a organizar e promover suas ações, tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal.

Cabe ao Cefapro apoiar as escolas na elaboração de seu projeto de formação continuada da seguinte maneira: a) receber os planos de trabalhos das escolas; b) acompanhar/orientar, através de um professor formador os momentos formativos da escola no Sala de Educador; c) promover ambientes propícios ao processo formativo dos profissionais que atuam na unidade escolar e assessoramento técnico-pedagógico embasado em concepções teóricas e metodológicas inovadoras; d) orientar as ações dos coordenadores de grupo: elaboração de subsídios teórico- práticos, leituras dos registros dos professores; compartilhar a análise do trabalho desenvolvido nos grupos de estudo e discutir propostas de intervenção, organização de pauta de reuniões, comentário reflexivo de registros, atendimento às demandas das escolas; e) planejar e executar momentos formativos específicos para os coordenadores pedagógicos, incentivando a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente; f) receber e analisar relatórios dos coordenadores de grupo, dar devolutivas dos relatórios recebidos e criar situações de trabalho que ajudem o coordenador a avançar em questões detectadas no grupo; g) aplicar, semestralmente, avaliação da Formação Continuada, em todos os grupos de estudo do polo; h) manter a articulação Seduc-Cefapro-Escola; i) elaborar plano de trabalho baseado nos planos das escolas e em conjunto com coordenadores, montar cronograma de reunião semestral com estes e enviá-lo à Coordenação Central-SUFP; j) sistematizar os relatórios instrucionais e pedagógicos quantitativos e qualitativos para acompanhamento e avaliação da Política de Formação Continuada, enviá-los para a Coordenação Central-SUFP; e k) cancelar os certificados de participação dos encontros de formação.

A Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação – SUFP – é uma instância que representa a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, quando o assunto é formação inicial e continuada.

Este órgão é constituído por uma superintendente de formação, um coordenador de formação e avaliação, um de gestão dos Cefapros e um de tecnologias educacionais, com seus respectivos gerentes. Completa, ainda, a equipe um grupo de profissionais formados nas mais diversas áreas – pedagogia, letras, ciências sociais, matemática, ciência da natureza e diversidade, num total de, aproximadamente, vinte pessoas do quadro pedagógico. Entre as

funções deste grupo, está a de acompanhar, diagnosticar as necessidades das equipes dos Cefapros e planejar e oferecer formação a eles.

Cada profissional da SUFP acompanha, com maior profundidade, o trabalho de um ou dois Centros de Formação. A intenção é poder fazer intervenções que possam vir contribuir para melhorar o desempenho do trabalho desenvolvido pelos formadores e garantir maior proximidade do trabalho do Cefapro com a escola.

A SUFP, portanto, tem seu papel mais direcionado ao trabalho de orientação, acompanhamento e avaliação das ações de formação, com os Cefapros. Cabe, assim, à Superintendência de Formação: a) contratar consultorias, reservando-as externas de tratar e aprofundar questões sobre dimensão teórica e prática da educação e ensino e, de igual modo, sobre tema que se fizer necessário; b) Elaborar o Plano de Formação Continuada com base na Política de Formação da Seduc; c) Acompanhar o desenvolvimento da formação continuada nos polos e, se possível, nos municípios; d) elaborar instrumento de avaliação instrucional e pedagógico qualitativos, para acompanhamento e avaliação de política de formação continuada; e) avaliar o desenvolvimento da formação, de aprendizagem, de aplicação e de resultado nos grupos e nos polos; f) analisar, sistematizar e tabular os dados da avaliação; g) elaborar e divulgar, semestralmente, o relatório da formação no Estado, por polos; h) oferecer condições necessárias para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores por meio de assessoria técnico-pedagógica e material pautado nas concepções da Política de Governo para a Educação; i) atender às demandas das escolas, na medida das possibilidades legais, financeiras e de recursos humanos; j) organizar as pautas das reuniões bimestrais, com base nos relatórios do polo; k) Receber e analisar relatórios do Cefapro e enviar devolutivas; e l) disponibilizar recursos financeiros para cobrir despesas de alimentação, estada e transporte no deslocamento de técnicos da SUFP e formadores dos Cefapros no acompanhamento das escolas estaduais.

A Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (SEDUC, 2010) reconhece que o desenvolvimento profissional está relacionado com o desenvolvimento da escola, do currículo, do ensino e da profissionalização. Nessa perspectiva, a Seduc – MT propõe

Uma concepção de formação que possibilite a articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendido como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições do seu contexto, orientando para a sua transformação. [...]

Assim, a formação dos profissionais da educação deverá enfatizar a escola como unidade básica de mudança e formação (GARCIA, 1999) e o desenvolvimento profissional como um conjunto de processos que possibilitará a inter-relação de diferentes contextos formativos e de diferentes dimensões: pessoais, profissionais, institucionais e organizacionais que constituem a profissionalidade do educador (ARRUDA-MONTEIRO,2003).

O Projeto Sala de Educador (SEDUC, 2011) concebe a escola na perspectiva da formação humana e relata que, entendê-la assim, significa disponibilizar a ela todos os elementos necessários à superação das dificuldades apresentadas para manter a qualidade da oferta pública da educação. Tal expectativa põe a escola diante da necessidade de repensar sua organização, de forma a torná-la, de fato, espaço reflexivo e de aprendizagem para todos.

Alarcão (2001, p. 11), a representar sua equipe, sustenta esta ideia:

[...] A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Fazer da escola lócus de formação denota a construção de um novo paradigma, em razão de que organiza e planeja espaço e tempo que possibilitem aos profissionais estudar e refletir, aprofundando seus conhecimentos teórico-metodológicos, e que busquem soluções para necessidades específicas de suas práticas, do cotidiano de suas escolas, com vista à sua profissionalização.

Para além dessa ideia de professor reflexivo, a autora alude ao desenvolvimento de outro conceito, o de escola reflexiva, o qual sugere que “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles” (ALARCÃO, 2001: 15).

Compreender uma escola reflexiva como uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela atuam, mas também os que nela ensinam, implica conceber que o envolvimento de professores, alunos e funcionários na dinâmica da escola é preponderante.

A formação continuada, reconhecida imprescindível para o desempenho profissional, deve ser concebida em uma práxis contextualizada e abrangente, legitimada com base na reflexão e na ação profissional, bem assim no, desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas e contínuas. Assim, o profissional reconhece as características de seu contexto de trabalho e atua de maneira a provocar mudanças. O ponto emergente dessa formação é o entendimento de que, para haver inovação, é preciso

profissionais que promovam transformações, atitudes e ações com reflexo no processo educativo do aluno.

A formação continuada proposta no projeto “Sala de Educador” está concebida com respaldo na experiência do profissional, fomentando uma postura crítico-reflexiva, que confira oportunidade aos profissionais de atuar de forma autônoma mas integrada. Bem como de desenvolver a ação de autoformação individual e coletiva por meio da interlocução com os colegas, partindo da prática adquirida no cotidiano escolar e fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas.

Alicerçada em tais fundamentos, a formação continuada é apresentada no documento como um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida, sobre a prática, na construção/reconstrução da identidade pessoal/profissional e da autonomia daqueles que a exercitam.

Auxiliados por Antônio Nóvoa, os princípios desta política estão alicerçados na articulação da formação inicial com a prática escolar, na formação em serviço vinculada a uma prática de aprendizagem ao longo da vida e na formação do profissional reflexivo, investigativo, colaborativo e capaz de ações educativas em equipe. Este autor (Nóvoa, 1997) afirma ainda que ‘formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal...’. Logo, é da natureza dessa profissão formar-se. (Seduc, 2010).

Não se poderá, porém, perder de vista que o Projeto Sala de Educador não é um curso. É ação contínua e permanente de estudos entre professores-coordenadores pedagógicos, professores docentes, gestores e funcionários no âmbito da escola, cujo principal desafio consiste no estudo coletivo compartilhado dos profissionais da e na escola.

Nessa concepção, os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (Seduc, 2010)

A formação do profissional da educação, portanto, deve ser processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos, articulada com a jornada de trabalho. Importa seja construída como espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a profissão, de construção da gestão democrática e de organização da vida social da comunidade escolar.

A formação continuada, realizada pelo Programa Sala de Professor, é um dos objetos avaliados em suas várias dimensões pelo processo de avaliação das ações formativas empreendidas no Estado.

De acordo com o Projeto Sala de Educador – Parecer Orientativo 2012 (2011), a coordenação de formação, os professores formadores dos Cefapros e o coletivo da escola realizarão a avaliação da formação continuada do Projeto Sala de Educador, até a segunda quinzena do mês de novembro.

A escola deverá se socorrer dos dados do processo avaliativo, do desempenho dos professores e alunos como diagnóstico para planejamento do Projeto Sala de Educador, com vista ao próximo ano.

Aos Cefapros cabe validar e orientar o Projeto Sala de Educador 2012, considerando os dados do Processo Avaliativo das ações de formação realizadas em 2011, cujo objetivo é fortalecer o trabalho na escola. Após a tabulação e análise dos dados, o resultado da avaliação do projeto Sala de Educador deverá ser apresentado em reunião de avaliação das ações de 2011 e planejamento das ações de formação para 2012.

Capítulo IV

Revisão da literatura

4.1 Avaliação em educação: algumas considerações

As diversas abordagens de avaliação se apoiam em pressupostos políticos e filosóficos que podem variar de acordo com as concepções e valores de seus autores (FERNANDES, 2009). Essa evolução também não pode ser compreendida em moldes dissociados dos contextos históricos e sociais, dos propósitos, do desenvolvimento e da concretização da avaliação (GUBA e LINCOLN, 1989, STUFFLEBEAM, 1987).

A definição tradicional de avaliação está no julgar o mérito e/ou valor de algo — de um programa, uma política ou um produto — (*JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION*, 1981, 1994; SCRIVEN, 1967, 1991). Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004) alargaram essa compreensão quando associaram a essa definição original a identificação, o esclarecimento e a aplicação de critérios a serem usados para julgar o objeto avaliado. Essa expansão significa considerar o diálogo, também defendido por House e Howe (2000), entre avaliadores e as partes interessadas sobre os diferentes pontos de vista dos objetivos do programa, e como são alcançados.

Para além desses conceitos, verifica-se que as abordagens de avaliação evoluíram no decorrer da história através da contribuição de um número significativo de autores. A literatura apresenta e se ocupa de esclarecer muitas abordagens para a conceitualização da avaliação e sua determinação para avaliação educacional (FERNANDES, 2009; GUBA e LINCOLN, 1989; STUFFLEBEAM, MADAUS e KELLAGHAN, 2000; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

A intenção aqui não é aprofundar essas questões. Apenas tentar compreender, como defende Fernandes (2010, 2009), que toda ação avaliativa tem de ser útil e deve contribuir para ajudar a resolver problemas e criar bem-estar às pessoas, às instituições e à sociedade. Para este autor, o desenvolvimento da ideia do discernimento pragmático é caminho a ser explorado no processo de distinguir, separar diferentes abordagens para podê-las reagrupar e integrar, utilizá-las quando a avaliação se situa num contexto em que se evidenciam as mais variadas práticas sociais, concepções, valores, interesses ou políticas por parte dos diversos intervenientes.

A análise de algumas características das abordagens de avaliação, de suas diferentes definições e concepções, constitui meio para compreender o desenvolvimento e a construção teórica no domínio da avaliação em Educação. Neste caso, os estudos de Fernandes (2010) patenteiam isto: o que se tem no decorrer da história são abordagens inspiradas em pressupostos próprios de racionalidades mais técnicas – notadamente empírico-

racionalistas – e perspectivas que podem ser designadas como racionalidades interpretativas, críticas ou sociocríticas.

Em uma racionalidade mais técnica se procura a “verdade”, por meio de uma avaliação mais objetiva possível, em que os avaliadores afirmam assumir uma posição neutra e distanciada do objeto a ser avaliado. As metodologias são essencialmente de natureza quantitativa – testes, questionários, observações quantificáveis – e a participação dos interessados no processo é mínima, quando não nenhuma.

Uma das abordagens que surgiu de 1930 a 1945, e se enquadra neste caso, foi a orientada por objetivos de Ralph Tyler. Teve grande influência sobre a educação por definir a avaliação como o processo de determinar em que medida os objetivos educacionais são efetivamente realizados. Os conceitos de validade, fiabilidade e mensurabilidade dos objetivos definidos são os principais critérios na análise das avaliações lançadas nesta perspectiva, visando a influenciar importantes programas contemporâneos, como é o caso do *National Assessment of Educational Progress*, nos Estados Unidos das Américas (FERNANDES, 1992). Bem como a Avaliação Baseada em Estudos Experimentais utilizada por Cronbach e Snow, 1969 e a Avaliação Baseada no Valor Acrescentado de Sanders e Horn, 1994.

Em uma racionalidade interpretativa, crítica ou sociocrítica, a avaliação é assumidamente subjetiva, considerando que os avaliadores dificilmente deixam de influenciar ou serem influenciados pelas circunstâncias que envolvem o objeto da avaliação. A metodologia é fundamentalmente qualitativa – estudos de caso, etnografia, observação participante –, e há envolvimento ativo das pessoas no processo. Os tipos de avaliação comprometida com determinadas agendas sociais e políticas, no buscarem que os diversos setores da sociedade tenham acesso à igualdade de oportunidades nos domínios dos serviços sociais em geral, são exemplo destas abordagens: a Avaliação Democrática e Deliberativa de House e Howe (2003), que enfatiza os aspectos deliberativos de tomada de decisões coletivas, considerando três princípios básicos que perspectivam melhorar a validade das conclusões e aumentar a legitimidade da avaliação: a inclusão, o diálogo e a deliberação. A Avaliação Receptiva de Stake (2003), também conhecida como a Avaliação Centrada nos Clientes, Avaliação Responsiva, Avaliação Respondente ou Avaliação Compreensiva, que assume uma comunicação permanente entre o avaliador e o público, para efeitos de descobrir, investigar, resolver problemas, decidir e tomar algumas medidas administrativas com objetivo de aumentar a utilidade da avaliação para as pessoas em torno do Programa. Neste caso, tem-se

ainda a Avaliação Construtivista de Guba e Lincoln (1989) e a Avaliação Focada nos Utilizadores e na Utilização de Patton (2000).

Entre estas duas grandes perspectivas de avaliação há, igualmente, uma diversidade de abordagens: a Avaliação Orientada para os Consumidores de Scriven (2000), que é a determinação sistemática e supostamente objetiva do valor e do mérito de algum objeto, em que o avaliador deve ajudar os profissionais a proporcionar produtos e serviços de qualidade e utilidade aos consumidores. A Avaliação Orientada para a Prestação de Contas e para a Decisão, de Stufflebeam (2003), que inclui o modelo CIPP – a) Contexto, em que se podem obter indicações quanto aos objetivos a prosseguir e se identificam as prioridades; b) Recursos ou Inputs, que contribuem para o delineamento das estratégias a utilizar; c) Processo, em que se podem definir as principais linhas de execução do programa; e d) Produto, em que se obtêm informações conducentes à continuação, reformulação ou extinção pura e simples do programa. E, na mesma esteira, a Avaliação Baseada em Estudos de Caso de Stake (2009), cujo objetivo é a particularização, não a generalização. Ou seja, a preocupação maior está em pinçar um caso em particular e conhecê-lo bem, não por aquilo que difere dos outros, mas pelo que é e pelo que faz em seu contexto. Igualmente a de Yin (2005), em que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa abrangente, uma investigação empírica que se debruça sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

O desenvolvimento dessas abordagens formais permite, entre outros aspectos, identificar os seus propósitos, suas epistemologias, seus métodos preferenciais e os papéis dos avaliadores e dos diferentes intervenientes. Vale dizer, determinam a forma como se planeja e desenvolve o processo de recolha de informação e como se organiza e divulga o próprio relatório do estudo (FERNANDES, 2009, 2010).

Nesse sentido, de acordo com Fernandes (2009, p. 3), há uma variedade de propósitos que podem ser associados a uma avaliação:

- a) apoiar a tomada de decisões; b) servir a prestação de contas; c) melhorar as práticas e procedimentos de um dado programa educativo; d) compreender problemas de natureza social no âmbito de um dado projeto, contribuindo para a identificação de possíveis soluções; e e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social.

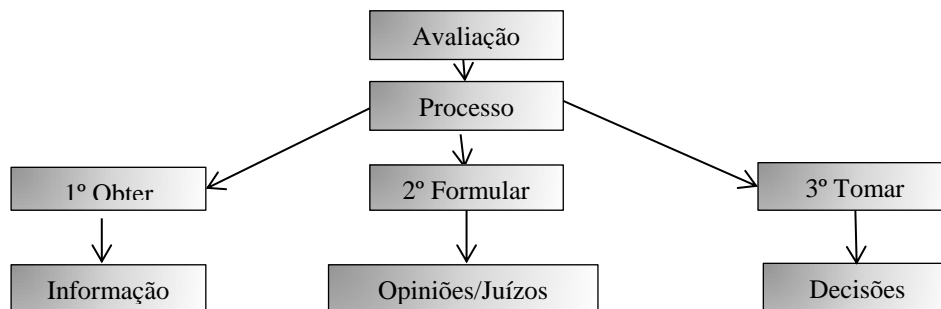
Observa-se que a avaliação é uma prática social essencial para o desenvolvimento das organizações. Oferece elementos para que os envolvidos em quaisquer das instâncias —

educação, instituições sociais e a sociedade em geral — possam identificar com segurança o que está indo bem e quais mudanças são necessárias. É uma disciplina que permeia todas as áreas de interesse da sociedade e é orientada para avaliar e ajudar a promover melhoria em todas as suas dimensões (FERNANDES, 2009; GUBA e LINCOLN, 1989; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

Estes diferentes estudiosos da avaliação, somados a outros (CASTILHO ARREDONDO e DIAGO, 2009; STUFFLEBEAM, MADDAUS e KELLAGHAN, 2000), têm oferecido diversas maneiras de mapear a variação que existe na prática de avaliação. Estas incluem discussões acerca dos efeitos, usos, teorias, modelos ou abordagens, o que significa que não há uma definição de qual delas se faz preferível. O que deve ser considerado são as situações e contextos nos quais a avaliação está sendo realizada. A avaliação é o resultado de um processo evolutivo de construção e reconstrução que envolve uma série de influências que interagem.

Tomando como base a concepção de avaliação estabelecida pelos diversos autores, “há que considerar a avaliação como um processo dinâmico, aberto e contextualizado que se desenvolve ao longo de um período de tempo; não é uma ação pontual ou isolada” (CASTILHO ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 38).

Figura 2 – Estrutura básica do conceito de avaliação



Fonte: Baseada em Castilho Arredondo e Diago, 2009, p. 38

Três são as características essenciais de toda avaliação, que devem ser seguidas de acordo com a análise efetuada e com as necessidades detectadas, segundo Castilho Arredondo e Diago (2009, p. 39):

1º Obter informação: Aplicação de procedimentos válidos e confiáveis para conseguir dados e informação sistemática, rigorosa, relevante e apropriada que fundamente a consistência e a segurança dos resultados da avaliação.

2º Formular juízos de valor: Os dados obtidos devem permitir fundamentar a análise e a avaliação dos fatos que se pretende avaliar, para que se possa formular um juízo de valor o mais acertado possível.

3º Tomar decisões: De acordo com juízos emitidos sobre a informação relevante, será possível tomar as decisões cabíveis a cada caso.

Esses autores lembram que, tradicionalmente, a avaliação em educação vem sendo utilizada quase que tão-somente ao rendimento dos alunos. A partir de 1970 que ela se estendeu a outras instâncias educacionais: os programas educacionais, as escolas, a eficácia dos professores, os materiais didáticos, as técnicas e procedimentos, a programas e projetos e até mesmo a própria avaliação (meta-avaliação). Para Castilho Arredondo e Diago (2009), esta expansão teve início nos Estados Unidos já no final de 1950 devido

a crítica à eficácia do sistema público de ensino, o auge do modelo tecnológico do currículo e da instrução (ensino programado), a grande quantidade de recursos destinados à educação que demandava uma prestação de contas e maior responsabilização das escolas e dos professores na qualidade da educação (id. p. 52).

Figura 3 – Âmbitos educacionais dos quais a avaliação participa

➤ Programas escolares
➤ Escolas
➤ Atuações dos professores
➤ Aprendizagem dos alunos
➤ Materiais didáticos
➤ Técnicas ou procedimentos
➤ Programas e Projetos
➤ Sistema educacional
➤ Avaliação (meta-avaliação)

Fonte: Baseado em Castilho Arredondo e Diago, 2009, p. 53.

Avaliar as diversas instâncias mencionadas exige muita dedicação. Para realizá-la, Castilho Arredondo e Diago (2009) diz ser necessário abordar cada uma delas em sua complexidade, situando com clareza os parâmetros que as definem e os critérios que vão reger a função avaliadora. De acordo com cada avaliação mudará a informação, o tratamento dos dados e a apresentação de resultados. Por esta complexidade o *Joint Committe on Standart for Educational Evaluation* estabeleceu normas que regem a avaliação em seus diferentes âmbitos. As características que definem tais normas são: serem éticas, exatas, adequadas, úteis, servir às necessidades de informação, factíveis, realistas e prudentes, e que se ajustem às normas legais estabelecidas. Voltar-se-á a falar sobre as normas mais a frente.

Como se observa, a avaliação educacional pode servir a muitas necessidades e a diferentes níveis do sistema educativo, resultado de suas várias funções. Nesse contexto, uma das distinções básicas que se faz quanto ao papel da avaliação está nas relações entre a construção teórica da avaliação somativa e a avaliação formativa (ARREDONDO

CASTILHO e DIAGO, 2009; FERNANDES, 2009; PÉREZ JUSTE, 2006; SCRIVEN, 1967; STAKE, 2006; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007; STUFFLEBEAM et al., 2000).

Na função formativa, a avaliação deve fornecer informações para o desenvolvimento de um serviço, garantindo sua qualidade ou sua melhoria. É realizada no processo de uma atividade contínua (de um programa, pessoa, produto, política). Pode-se, em adendo, contribuir com a formulação de metas e prioridades, orientar o planejamento, guiar as ações e os resultados provisórios.

Um dos processos utilizados para garantir uma avaliação formativa de qualidade é o *feedback* (BOSTON, 2002), que os avaliadores devem usar para fornecer orientações para tomadas de decisão. O *feedback*, como parte da avaliação formativa, ajuda as pessoas envolvidas na avaliação – decisores políticos, professores, alunos, dentre outros –, a tomar consciência das lacunas que existem entre as metas desejadas e os conhecimentos atuais. O tipo mais útil de *feedback* fornece comentários específicos sobre o que não vai bem, e sugestões para melhoria. Incentiva a centrar a atenção na tarefa e nos esforços que se têm que desenvolver para promover melhorias.

Na função somativa, a avaliação pode ser utilizada para a responsabilização, para a certificação, ou para prestação de contas. Trata-se de avaliação que ocorre após a realização de um programa ou no final de um período. Ela reúne e completa as informações previamente recolhidas e fornece uma avaliação global do objeto avaliado. É útil na determinação da responsabilidade, para informar aos consumidores a qualidade e segurança dos produtos e serviços, bem assim para ajudar a aumentar a compreensão dos fenômenos avaliados.

Ambas as avaliações – formativa e somativa – são necessárias para o desenvolvimento de um produto ou serviço. Atualmente, estudos já são realizados com vista a perceber que, por mais que sejam dois conceitos distintos, o importante é prosseguir no aprofundamento de suas diferenças para que, por meio da articulação de seus conceitos, seu uso possa se ampliar (FERNANDES, 2008; SCRIVEN, 1967). Os interessados nestas avaliações devem ter a compreensão de quando e em que circunstância utilizá-las.

Além dessas duas funções, Nevo (1986, 2006), apesar de reconhecer que muitos avaliadores manifestam preferência para a função formativa e para a somativa, reconhece outras duas: a sociopolítica – para motivar a obter apoio público – e a administrativa – para o exercício da autoridade. Por sua vez, Pérez Juste (2006) concorda com Nevo quanto a estas duas funções, pois, segundo ele, a função sociopolítica é importante para o momento em que

vários programas buscam dar respostas às mais variadas necessidades sociais e de diversos grupos. Quanto à administrativa, por estar relacionada com as entidades a que deve responder e por atuar para verificar se a realidade avaliada cumpre as normas legais estabelecidas, tomando as devidas decisões.

Para Nevo (2006), as funções da avaliação estão relacionadas com a tomada de decisões, com a melhoria, com a responsabilidade, com o profissionalismo e com a certificação. Vale confirmá-lo.

A avaliação útil para a *tomada de decisões* é aquela que fornece informações relevantes para tal ação. Ela deve servir para melhorar a compreensão do problema e a natureza das alternativas disponíveis.

A avaliação deve ter a preocupação de que seus resultados possam ser utilizados para *melhoria* do desempenho das aprendizagens dos alunos, do ensino pelos professores, do currículo, de programas e das políticas.

A avaliação, como *responsabilidade* na melhoria da educação, nem sempre é clara e de simples solução. Indicadores que sirvam de prestação de contas ou de responsabilização da avaliação, por si sós, não funcionam. Essa demanda de responsabilização só tende a aumentar o refinamento das práticas e dos métodos na avaliação educacional pelos avaliadores internos e externos. Uma saída seria, em particular, os *stakeholders*: em vez de resistirem à demanda de responsabilização, tornarem-se participantes ativos no processo de avaliação e, assim, conquistar seu lugar por meio do diálogo com os avaliadores.

A avaliação deve servir para ajudar os professores a analisar as necessidades de seus alunos, em conjunto com o desenvolvimento do currículo, avaliar oportunidades e recursos disponíveis e escolher estratégias adequadas para melhorar a qualidade de seu trabalho. Os sistemas educacionais, por sua vez, que acreditam na relevância da *profissionalização* do professor, devem promover políticas voltadas às suas necessidades profissionais e ações que permitam a ele participar ativamente na avaliação da escola, realizando sua autoavaliação.

Por fim, para Nevo (2006), a avaliação também é amplamente usada para *certificar* professores, administradores de escola, programas educacionais ou instituições de ensino. No que respeita à escola, a maior preocupação é para a certificação do aluno, ainda que, ocasionalmente, a escola esteja, de igual modo, envolvida no programa de certificação para reconhecimento formal de alguns de seus programas. Embora tal creditação ocorra geralmente em avaliação externa, algumas escolas são parceiras ativas em tais atividades de

avaliação, por abertura dos próprios sistemas que, atualmente, exigem uma vertente de autoavaliação.

O procedimento a utilizar em cada caso dependerá do que se quer avaliar e para quê. No entanto, para um processo de avaliação ter suas funções garantidas e fazer a diferença, é importante que os decisores políticos, os órgãos reguladores, os prestadores de serviços e todas as pessoas envolvidas ajam com responsabilidade sobre os resultados da avaliação.

Nos últimos anos, como se vê a avaliação se tornou um elemento de destaque no domínio educacional que não se limita à escola, mas se estende a diversas atividades sociais. Nos contextos acadêmicos e organizativos, o termo avaliação implica sempre um procedimento deliberativo e formal. Ao defender esta ideia, Stake (2006) lembra que toda avaliação formal põe à mostra aspectos informais, intuitivos, casuais e interessantes. Aí paira a importância de refletir na relação que existe entre uma e outra.

A ação avaliativa é uma prática que está presente no cotidiano das pessoas. Avalia-se para fazer escolhas e para tomar decisões a todo o momento. Muitas avaliações podem ser realizadas numa base informal, ao passo que outras exigem uma abordagem rigorosa e sistemática de acordo com o que dizem Stufflebeam e Shinkfield (2007), bem assim Stufflebeam et al. (2000).

No plano da avaliação formal, encontram-se técnicas e procedimentos instituídas de avaliação. Já no plano da avaliação informal, alinham-se os juízos de valor que acabam por influenciar, consciente ou inconscientemente, os resultados da avaliação (FREITAS, 2009). A coleta de dados na avaliação informal ocorre em um processo assistemático e, às vezes, se não forem tomados os devidos cuidados, pode apresentar perspectivas tendenciosas.

Nesse sentido, para Stufflebeam e Shinkfield (2007), a avaliação formal é trabalhada por meio de uma abordagem sistemática, deliberada e rigorosa. Avaliações consideradas relevantes, planejadas, executadas com base em padrões e normas profissionais e de forma útil e defensável. São utilizadas principalmente quando há necessidade de informar decisões significativas que envolvem muitas pessoas e requerem gastos substanciais. De outra parte, a avaliação informal é realizada toda vez que se quer julgar e tomar decisões sobre o que se observa, pensa e interage com determinadas circunstâncias, com coisas ou fatos.

O que distingue uma avaliação formal de uma informal, para estes autores, é a metodologia utilizada no processo de avaliação. O ponto-chave de uma avaliação está no uso

dos métodos que os avaliadores devem saber sobre uma vasta gama de técnicas que devem ser potencialmente aplicadas e quais são pertinentes para os diferentes contextos, situações e fins específicos da avaliação.

Nessa mesma esfera, a importância da avaliação externa se constrói por possibilitar a recolha de indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisão no âmbito das diferentes esferas do sistema educacional.

Os estudos de Pacheco (1994) evidenciam que a avaliação externa do sistema educativo é uma das competências da administração central na avaliação da execução das medidas de política educativa a desenvolver de forma descentralizada ou desconcentrada, devendo o sistema educativo ser objeto de avaliação continuada. Por sua vez, a avaliação interna, entendida na maioria dos casos como autoavaliação, é o tipo de avaliação que as escolas realizam de suas próprias atividades, abrangendo o desempenho dos professores, o progresso de cada aluno, o funcionamento da turma na qualidade de grupo, o clima institucional, as exigências feitas pelas instituições que prestam uma educação posterior ou pelo mercado de trabalho, e os processos e práticas dos professores.

Nessa mesma direção de reflexão, para a Universidade Federal de Santa Catarina (2005), a avaliação interna é um processo contínuo pelo qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade, busca compreender os significados de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para tanto, sistematiza informações, analisa coletivamente os significados de suas realizações, descobre formas de organização, administração e ação, identifica os pontos fracos, os pontos fortes e as potencialidades, e estabelece estratégias de superação de problemas. A avaliação interna ou autoavaliação é, portanto, um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a Instituição. Os estudos de Madaus e Kellaghan (2000) complementam essa ideia ao abordar que cabe à avaliação interna, além de diagnosticar os problemas e elaborar recomendações para superá-los, contribuir para resolvê-los.

A adequada implementação e os bons resultados de um processo de autoavaliação – avaliação interna – pressupõem algumas condições fundamentais, segundo a UFSC (2005):

1. *Equipe de coordenação*, para planejar e organizar as atividades, manter o interesse pela avaliação, sensibilizar a comunidade, assessorar os diferentes setores, e refletir sobre o processo.

2. *Participação dos integrantes da instituição*, pois o envolvimento dos participantes auxilia na construção do conhecimento gerado na avaliação.

3. *Compromisso explícito dos dirigentes* em relação ao processo avaliativo. O importante é evidenciar que há um apoio institucional para que o processo ocorra com a profundidade e seriedade necessárias.

4. *Informações válidas e confiáveis*, pois, sendo fidedigna a informação, o elemento fundamental do processo avaliativo, sua disponibilização pelos órgãos pertinentes da instituição, é prioritária. Nesse sentido, a coleta, o processamento, a análise e a interpretação de informações são essenciais para alimentar as dimensões que a autoavaliação quer indagar.

5. *Uso efetivo dos resultados*. O conhecimento que a avaliação interna fornecerá à comunidade institucional deve ter clareza de planejar ações destinadas à superação das dificuldades e ao aprimoramento institucional. Para isso, é importante priorizar ações de curto, médio e longo prazos, planejar de modo compartilhado e estabelecer etapas para alcançar metas simples ou mais complexas.

Para conseguir eficiência no processo de avaliação interna, é preciso realizar o planejamento das ações mediante plano de trabalho que inclua cronograma, distribuição de tarefas e recursos humanos, sejam materiais, sejam operacionais.

Os resultados da autoavaliação precisam ser submetidos ao olhar externo de especialistas, na perspectiva de proceder a uma avaliação externa das práticas desenvolvidas. Uma visão externa à instituição pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelo olhar dos agentes internos, atuando como um instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição. A avaliação externa exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição (UFSC, 2005).

Vale lembrar que a presença da avaliação, por si só, não garante necessariamente a qualidade dos serviços, mas, inegavelmente, pode contribuir para garantir e melhorar a sua qualidade (FERNANDES, 2009; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

Utilização da avaliação

Afinal, o que se faz com os resultados da avaliação? Esta é uma das perguntas que frequentemente tem sido feita pelas pessoas envolvidas em quaisquer dos processos de

avaliação. Isso porque ela pode, da maneira mais sutil, afetar a vida das pessoas, das instituições, das sociedades, estando estas diretamente envolvidas no processo de avaliação ou não (FITZPATRICK et al., 2009).

Para alguns autores, quatro são os principais usos da avaliação: a melhoria, a responsabilização, a divulgação e a iluminação. Em primeiro lugar, fornecer informações para a melhoria de um serviço deve ser uma das preocupações centrais de um processo de avaliação. Orientadas pela avaliação de natureza formativa, a melhoria geralmente é alcançada por meio de *feedbacks* realizados durante o desenvolvimento do programa que devem conter orientações para que os responsáveis possam assegurá-la. A responsabilização pode ser garantida por meio da avaliação somativa, pela produção de relatórios de prestação de contas que normalmente ocorrem após o desenvolvimento de um programa ou no final de um ciclo de estudos. O terceiro uso da avaliação é ajudar a disseminar as práticas comprovadas, ou produtos, para que os consumidores possam tomar as decisões mais adequadas acerca dos serviços de seu interesse. Um quarto passo, promover a iluminação, ou seja, novos entendimentos decorrentes das revelações que o processo de avaliação ensejou (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007; e STUFFLEBEAM et al., 2000).

Fitzpatrick (2009) tomando como base os estudos de Mark e Henry (2004) discute o modelo genérico que define os caminhos possíveis para descrever os efeitos e as consequências da avaliação em três níveis de influência: individual, interações interpessoais e ações coletivas, por meio de organizações. No nível individual, a influência pode emergir como uma atitude ou uma mudança de comportamento, tal como aumentar a relevância de um problema ou elaborá-lo sobre determinada questão. No nível interpessoal, incluem tentativas de persuadir os outros, justificando alguma coisa – por exemplo, a continuidade de um programa, algumas alterações que devem ser realizadas –, ou persuadir os outros a se tornar agentes de mudança, quando não para participar de um movimento para a mudança – demonstrando os impactos positivos ou negativos ou uma necessidade forte, ainda não atendida. No caso das organizações, a forma mais familiar de influência ocorre quando os resultados da avaliação têm evidente consequência instrumental, quando as políticas ou programas são alterados, expandidos ou, até mesmo, encerrados. Entretanto, as organizações também podem ser influenciadas pela avaliação referente à definição da agenda, ou seja, a captação de novos temas para apreciação. Pode também envolver a decisão inicial de desenvolver programas e políticas, ou a difusão de programas ou políticas de um lugar para outro. Outra alteração no nível organizacional se assenta na influência que pode exercer nos

indivíduos ou nas relações interpessoais. Uma avaliação pode inicialmente influenciar um desses níveis, mas as alterações nesse nível podem levar a afetar outros níveis.

Outros dois fatores estão intrinsecamente relacionados com o uso da avaliação: o contexto e a participação dos *stakeholders*. Considerar o contexto implica compreender como é que os participantes numa dada avaliação atribuem sentido e legitimam os fatos e as interações sociais que ocorrem em dado contexto — escola, sala de aula, sociedade —, para que se possa reconstruí-los e (re)interpretá-los (FERNANDES, 2010). O conhecimento de um fenômeno ou ação social que esteja relacionado com as experiências vividas pelos diferentes atores sociais alude à compreensão dos diversos olhares, significados e conceitos a serem construídos em qualquer processo de avaliação. Nesta perspectiva, muitas são as orientações para o envolvimento cada vez maior dos *stakeholders* no processo da avaliação. Tais estudos também encarecem que, quando isso é garantido, eles apresentam maior probabilidade de fazer uso da avaliação, pois a percebem como relevante, útil e informativa, à luz de suas necessidades.

Dentre diversos estudiosos Stufflebeam (2000), com claras preocupações sociais e com uma intervenção avaliativa para melhoria e mudança das sociedades direciona seus estudos para fazer a diferença nestas, através da avaliação de programas, prevendo a participação democrática dos interessados na obtenção e interpretação dos resultados. Stake (2003) ao apresentar a Avaliação Responsiva também considera as preocupações das partes interessadas em contribuir para que os vários grupos compreendam os modos de ver o programa, os problemas, os pontos fortes e fracos, valorizando as diversas formas de aprendizagem das pessoas envolvidas no programa. A Avaliação Construtivista de Guba e Lincoln (1989), situa as partes interessadas, junto com os avaliadores, no centro do processo de avaliação, ou seja, consegue envolvê-las diretamente no processo de avaliação. A elas é dado o direito de desempenhar papel fundamental na determinação das questões e variáveis da avaliação, e coerente com formas eficazes de mudança e melhoria na sociedade.

Tem-se ainda a Avaliação Deliberativa Democrática de House e Howe (2000), em que a participação dos *stakeholders* está garantida em suas três dimensões: a) a dimensão democrática, que identifica e prepara todos os interessados para participação equitativa durante todo processo da avaliação; b) a dimensão dialógica, em que o avaliador envolve todos para assistir, discutir e debater os resultados preliminares, tentando garantir que as opiniões dos participantes não sejam deturpadas; c) na dimensão deliberativa é dada voz aos interessados, e o avaliador reconhece sua opinião no relatório final, podendo manifestar

desacordo em relação a algumas delas. O objetivo desse processo é empregar a participação democrática no processo de chegar a uma avaliação defensável de um programa.

Na Avaliação com Foco na Utilização, Patton (2000, 2005), acredita que o envolvimento ativo das partes interessadas, ao determinar os fins da avaliação, os procedimentos, os usos e qual será sua participação no processo, aumenta a probabilidade de que os seus resultados sejam utilizados.

Fernandes (2010) pontua que o essencial é considerar como é que, em dado contexto social, os *stakeholders* atribuem significado e dão sentido ao que os rodeia, para que se possa interpretar sua compreensão acerca das coisas. Afirma que os significados que os participantes atribuem às experiências vividas são construídos intersubjetivamente por meio da partilha de pontos de vista, de processos de deliberação democrática e, em geral, das interações sociais. Nessa perspectiva, os avaliadores, por sua vez, devem incluir os stakeholders no processo de avaliação, ouvir e considerar suas contribuições para aumentar as perspectivas da utilização dos resultados. Mais. A preocupação das partes interessadas deve servir de base para planejamento, desenvolvimento, resultado e utilização da avaliação.

Avaliação e ética: breves considerações

Profissionais de todas as áreas devem preocupar-se em manter os mais altos modelos de comportamento no trabalho que desenvolvem, ainda que frequentemente ameaçados por uma variedade de fatores políticos, pessoais e financeiros que podem, se permitidos, desgastar os padrões éticos que devem ser mantidos.

Ética é uma discussão inerente a todas as dimensões do comportamento humano, em que as relações interpessoais se dão em nível profissional, quando não resultado da simples convivência na comunidade. Convívio esse em que há interação entre uma multiplicidade de cargos, funções e respectivas atribuições. Movimento que apresenta a diversidade existente num mesmo espaço de trabalho, onde as pessoas buscam atuar de forma eficiente e cooperativa, conscientes de seus limites, condição que já se traduz em um desafio ético (SUÑÉ, 2008).

Uma pergunta que sempre se faz é: Por que avaliar? Que característica está embutida na avaliação que a torna “difícil”? O que se exige nesse processo que o faz converter-se, na maioria das vezes, num problema para os que com ele estão envolvidos? Com estes questionamentos, Rios (2007) pontua que não se pode deixar de concordar que a

avaliação, não raro, se torna para o trabalho das instituições, das escolas e dos educadores, “uma pedra no caminho”. Diante disso, está posta a necessidade da discussão da ética e seus desafios na avaliação em geral e na avaliação de programas em particular.

Ainda que as definições de avaliação sejam abundantes na literatura, observa-se que o amplo contexto de atuação da avaliação de programas possibilita seu cruzamento com os domínios da ética. Mas como isso acontece?

Na tentativa de compreender este cenário, Morris (2008, p. 2) indica que, segundo o *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary* (1988), lidar com a ética implica lidar com “o que é bom e ruim e com o dever moral e obrigação”. Ainda em sua obra, o autor pondera que três significados inter-relacionados são geralmente associados com o termo ética. O primeiro está centrado em princípios fundamentais do comportamento moral que se devem aplicar, pelo menos em teoria, a todos. O segundo se refere a princípios de conduta desenvolvidos por e para membros de uma determinada profissão. O terceiro envolve o estudo sistemático das crenças, dos comportamentos que as pessoas apresentam, relevantes para a moral. Todos os três significados são relevantes, princípios orientadores para os avaliadores enfrentarem os desafios éticos na avaliação.

Afinal, o que é, e o que não é ética? Morris (2008) discorre que os problemas éticos lidam com questões de responsabilidade moral, relacionados com “fazer a coisa (boa) direito” ou “fazer a coisa (ruim) errado”, ao passo que os problemas não afeitos à ética não julgam estas dimensões como relevantes. Na prática, essas preocupações podem divergir entre um avaliador e outro, pois o que um avaliador vê como uma questão ética pode ser por outro considerado como um problema político, um desacordo filosófico ou metodológico.

Rios (2010) argumenta que a ética se apresenta como reflexão crítica sobre a dimensão moral do comportamento humano. Cabe a ela, procurar ver claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência. E é aí que ela não se confunde com a moral, cujos critérios utilizados para conduzir a ação e ajuizá-la estão sempre ligados a interesses de cada organização social. No plano da ética, a perspectiva é de um juízo crítico, que quer compreender o sentido da ação. Sintetizando. Para esta autora, a moral indica o comportamento que deve ser considerado bom ou mau. A ética, o fundamento do valor que norteia o comportamento, tendo como princípio a historicidade dos valores.

Recorre-se à ética, por seu caráter reflexivo. E é com base em seus princípios – o respeito, o diálogo, a justiça, a solidariedade – que as ações morais podem ser julgadas. Rios

(2007) profere que, no terreno da avaliação educacional, a ética tem o papel de indagar se as ações avaliativas estão fundadas em princípios que levam à promoção do bem comum e da dignidade humana.

Esta autora intui que os valores são de diferentes naturezas e se encontram presentes nas ações e relações do homem na sociedade e na história. Conferir valor é algo que marca essa intervenção: lógicos – quando se refere à verdade ou à falsidade dos enunciados; estéticos – quando as criações artísticas se qualificam como belas ou não; econômicos – quando as realizações que produzem a vida material são quantificadas; e morais – que dizem respeito à significação aferida ao comportamento dos indivíduos, em sua relação com o outro.

É importante assinalar que, em qualquer espaço que se realize o ato de avaliar, sempre se tem uma referência para dizer que algo é “ótimo”, “bom”, “regular” ou “ruim”. Não se avalia sem levar em conta critérios, sem ajuizá-lo (Rios, 2007). É da natureza da avaliação voltar-se para o objeto com o intuito de apreciá-lo e emitir um parecer. O gesto avaliativo carrega um juízo de valor no qual se afirma ou nega algo.

Nesse contexto, para Rios (2007), num processo organizado e sistemático, a avaliação deve caracterizar-se como um olhar crítico, que procura voltar-se para a realidade com o intento de vê-la com clareza, profundidade e abrangência. No domínio dessa crítica, manifesta o que é bom e o que mau. O que anda bem, e o que é preciso melhorar. Tal atitude permite planejar mudanças para o que não vai bem e aperfeiçoar o que se julgou satisfatório.

A concepção da avaliação como algo difícil talvez tenha relação com uma atitude crítica que, raras vezes, se assume facilmente. O campo da avaliação educacional se compõe de suas especificidades, e a ação avaliativa, perseguindo ainda o pensar de Rios (2007), se constitui de inúmeras dimensões, conectadas entre si. A dimensão técnica se relaciona ao conhecimento adequado para definir o objeto, os participantes, estabelecer os objetivos a ser alcançados, construir e selecionar os instrumentos mais viáveis e definir a metodologia. Esta dimensão só ganha legitimidade se articulada com as demais. De outra parte a dimensão política alude ao contexto no qual se dá a avaliação, às determinações aí presentes, às pressões para definição dos caminhos a serem seguidos. Em complemento, a dimensão moral atua no campo da atitude, no comprometimento das pessoas que realizam as ações de avaliação.

Observa-se que, no decorrer das diversas dimensões de uma avaliação, existem inúmeras oportunidades para os problemas éticos surgirem. Análise dos resultados do estudo

de Morris (2008) sugere, conforme descrito abaixo, que, em termos práticos, algumas fases são mais eticamente perigosas do que outras.

Entrada/etapa contratante: Este é o estágio em que o avaliador e os *stakeholders* se envolvem em discussões preliminares de questões como a necessidade de, a natureza da, bem como a viabilidade da avaliação. Durante esta fase, uma das questões-chave a ser considerada pelo avaliador é "Devo assumir este projeto?". Morris (2008) identificou em sua pesquisa uma série de problemas éticos associados a esta fase:

- um ator já decidiu o que os resultados devem ser ou já tem planos para usá-los de uma forma eticamente questionável.

Segundo o autor, não é incomum acontecerem este tipo de conflitos. Menos ainda, que lhe sejam apresentadas "acordos fechados" na fase de contratação, com mensagens implícitas, ou nem tão implícitas, por uma das partes interessadas, do tipo "me dê os resultados que confirmam X ... ou outra coisa. " Em outros casos, o que se pretende é utilizar a avaliação para apoiar uma decisão que já foi tomada, cuja decisão pode ser a de adquirir recursos para um novo programa, para encerrar outro, ou, ainda, para liberação de um membro da equipe, entre outras.

- existência de conflito de interesses.

Esse desafio confirma que os conflitos de interesses representam mais do que apenas uma questão de interesse hipotético para os avaliadores. Por exemplo, Morris (2008) destaca que os financiadores estão cada vez mais a pedir ajuda a avaliadores externos por preocupações óbvias sobre conflitos de interesses, que têm aumentado significativamente nos últimos anos.

- o tipo de avaliação a ser realizada não é devidamente especificado ou justificado.

O desafio aqui estampado indica que a fase de entrada/contratação termina, aqui e ali, sem um foco claro e detalhado para a articulação da avaliação. Isso é um dos fatores que pode definir o palco para uma série de problemas mais tarde na avaliação.

- um ator declara certas questões de investigação fora de limites na avaliação, apesar de sua relevância substantiva.

Outro tipo de conflito ético desponta se uma das partes interessadas quer deixar algo de fora de uma avaliação que o avaliador acredita firmemente deva ser incluído. Por

exemplo, uma das partes interessadas pode ser contrária a que a avaliação explore o modelo da lógica subjacente ao programa, assentado no fato de que o avaliador julgue que o modelo seja falho.

- os legítimos interessados são omitidos do processo de planejamento.
- as diversas partes atuantes têm expectativas conflitantes, ou outros propósitos para a avaliação.
- o avaliador tem dificuldade no identificar as principais partes interessadas.

Os demais desafios refletem a natureza das múltiplas partes envolvidas na avaliação. Avaliadores podem apresentar dificuldade em localizar os *stakeholders* e até mesmo, no convencer uma das partes a acolher a participação de outras, bem assim na resolução de disputas entre elas, no tocante ao encaminhamento geral da avaliação proposta. Questões essas que desafiam o avaliador a se questionar a quem deve lealdade nesse processo. É sabido, segundo a literatura, que os avaliadores têm uma afinidade especial com o cliente que financia ou contrata a avaliação. Essa relação também pode deparar aos avaliadores um dilema difícil. Os dados de Morris (2008, p. 18-22) aclamaram que tais dilemas não são estranhos.

Projetando a avaliação: A metodologia de avaliação é desenvolvida na fase do projeto, influenciada não apenas por questões técnicas, mas também por demandas políticas, culturais, logísticas, financeiras e éticas. A incapacidade de ganhar aceitação da concepção da avaliação global de todos os *stakeholders* é, nesta fase, o problema ético mais relevante destacado pelo autor. Por exemplo, um avaliador, ao se sentir pressionado, pode adotar um design que se revele metodologicamente inadequado. Esse tipo de conflitos pode ocorrer se as partes interessadas não forem envolvidas, como devem, desde o início da avaliação. Neste caso, as chances de que eles estejam prontos para oferecer sua cooperação plena pode diminuir consideravelmente. E se o envolvimento dos interessados for prioritário, esse problema deixará de ser apenas político e se transformará, também, em ético.

Recolha de dados: Recolha de dados começa com uma conversa informal entre um avaliador e um cliente em potencial, pois elementos oficiais são tipicamente produto formal da avaliação. Os problemas éticos a que os entrevistados se referem frequentemente neste campo, repousam em duas categorias. Na primeira, os direitos ou a dignidade dos fornecedores de informações são comprometidos de alguma forma. A dificuldade está no assegurar que os procedimentos de coleta de dados garantam o anonimato ou a

confidencialidade dos participantes na avaliação. Na segunda, situações em que o avaliador, no decorrer da coleta de dados, pode deparar com informações reveladoras de comportamento ilegal, imoral, ou perigoso, o que levanta o seguinte questionamento: o que o avaliador deve fazer com esta informação? Conflito este, que nem sempre se tem clareza dos requisitos legais, mas que ocasionam ao avaliador sentir certa fidelidade aos princípios éticos de confidencialidade.

Análise de dados e interpretação: Na etapa de análise de dados, o avaliador não mede esforços para dar sentido à informação recolhida. O maior desafio ético que Morris (2008) identificou nesta fase foi o impacto potencial das opiniões pessoais e valores sobre a forma como os dados analisados são apresentados. Os entrevistados, comumente, sentem que estão em risco por deixar a opinião pessoal prejudicar a objetividade. Mesmo se alguém é cético quanto à capacidade de qualquer pesquisador ser objetivo, há ainda o problema ético de avaliadores que não reconhecem o papel que seus valores apresentam. Some-se a isso o fato de alguns se esforçarem para não permitir que sua admiração pelos objetivos, ou pelo pessoal do programa, venha distorcer-lhes a visão do impacto do programa.

Comunicação de resultados: De acordo com os estudos de Morris, esta é a fase em que é mais provável que um avaliador encontre um conflito ético. O problema mais frequente aqui reside no fato de o avaliador ser pressionado, por uma das partes interessadas, para deturpar os resultados da avaliação. Esta pressão geralmente vem do cliente principal da avaliação, pretendendo que o programa seja retratado de forma mais positiva do que possa ser justificado pelos dados. A discordância maior está no próprio significado dos resultados, sendo isso o que lhes interessa, pouco valor atribuído a que seja ele positivo ou negativo.

As sugestões ao avaliador podem variar de grau: – “É possível refazer esta frase para que soe um pouco menos dura?” Ou ainda “Esses resultados não devem ser incluídos no relatório.” No primeiro caso, a pressão apresenta ao avaliador, de certa forma, um dilema ético. O desafio é expressar honestidade e integridade, de tal maneira que atenda às necessidades legítimas dos envolvidos. Quando as mudanças desejadas são mais significativas, estamos no domínio dos dilemas mistos: o avaliador acredita que está sendo solicitado a mentir.

A pressão de uma das partes interessadas, com a intenção de violar a confidencialidade, é um problema e resulta em outro desafio ético aos avaliadores. Por exemplo, pode lhe ser solicitado que identifique parte específica do conjunto de informações, ou a exposição de dados que podem permitir a identificação. Ou, ainda, quando o avaliador se

preocupa com a possibilidade de que a relevância de algum resultado venha a representar uma violação, principalmente quando for pequeno o número dos participantes a fornecer dados, ou quando características demográficas ofereçam pistas para a identidade dos respondentes.

Utilização dos resultados: Há um reconhecimento geral, no campo da avaliação, de que os avaliadores são responsáveis pelo planejamento, condução e acompanhamento de seu trabalho, de tal forma que maximizem as chances de os resultados da avaliação serem usados pelos decisores. É importante reconhecer, contudo, que a capacidade de o avaliador influenciar diretamente o curso dos acontecimentos é, provavelmente, menor no período de utilização. Se bem assim, evidenciam uma variedade de desafios éticos durante esta fase:

- um ator suprime ou ignora os resultados
- disputas ou incertezas existem sobre a propriedade/distribuição do relatório final, dados brutos, etc
- um ator usa os resultados para punir alguma das partes interessadas ou o avaliador
- um ator modifica resultados antes de liberá-los
- um ator interpreta os resultados
- um *stakeholder* se engaja em plágio/deturpação da autoria.

Vale ressaltar que o problema mais citado é o não uso das descobertas. Este é o testemunho vivo de que, aos olhos de muitos avaliadores, a utilização representa um problema ético para o avaliador, e não apenas para as partes interessadas. Claro que o potencial de problemas não termina quando o uso ocorre. Os *stakeholders* poderão empregar os resultados para punir uns, podendo deturpar, intencional ou inadvertidamente, os resultados. O mal-entendido, provavelmente benigno, representa o mais fácil desses desafios para o avaliador. Lidar com os outros talvez seja muito mais difícil, exigindo certo grau de assunção de riscos, somado à confrontação da parte do avaliador.

Os desafios que envolvem a propriedade/distribuição e autoria dizem respeito a questões que, pelo menos em teoria, são normalmente negociados durante a fase de entrada/contratação. Para ter certeza, essa negociação não garante que todas as partes ajam de boa-fé ao longo da avaliação ou que mal-entendidos não venham a surgir mais tarde. No entanto, o aparecimento destes dois desafios na fase de utilização reforça uma verdade

crucial: os problemas éticos que se manifestam em uma das fases posteriores da avaliação são, de frequente, enraizados na falta de resposta a questões-chave anteriores.

Implicações: Os desafios manifestados nos estudos de Morris representam apenas um subconjunto de todos os conflitos éticos que os avaliadores podem encontrar. Quanto mais conhecimento os avaliadores têm deste terreno perigoso, de forma mais segura podem atravessá-lo. No entanto, os desafios éticos percebidos pelos avaliadores podem diferir significativamente daqueles articulados por outros participantes no processo de avaliação. Assim, aos avaliadores pode ser menos provável, do que a outras partes interessadas, identificar possíveis conflitos éticos.

Vistos no conjunto, parece que a entrada, a comunicação de descobertas e a utilização de resultados são as instâncias em que os avaliadores são mais propensos a ver-se diante dos perigos éticos. Num estudo mais abrangente da questão, Morris (2008), questionou em uma das amostras aleatórias – “Em seu trabalho como avaliador do programa, você já encontrou um problema ético ou conflito a que você teve que responder?” – Do estudo de 459 entrevistados, sessenta e cinco por cento responderam que sim. Dois terços, portanto. Assim, embora uma sólida maioria dos entrevistados acreditasse que havia enfrentado desafios éticos, uma minoria, que não deixa de ser substancial, afirma não ter deparado com problemas conflituosos no âmbito do processo avaliativo.

Quando se fala da presença dos desafios éticos na avaliação, para Suñé (2008) duas abordagens são claras e distintas. Uma, ainda amplamente explorada nos manuais e seminários de treinamento de avaliadores, diz respeito somente aos aspectos comportamentais relacionados com o ambiente de avaliação (instituição e pessoas), com a discrição nas atitudes e no trajar, distanciamento, rigor, em meio a outros. A outra se traduz em como fazer a avaliação com eficiência, seguindo os roteiros e referenciais estabelecidos, tomando por base os padrões de qualidade acordados, com atenção para que fatores externos não acarretem desvios nos objetivos previstos.

Determinar que tipo de dilema representa um conflito ético é para Suñé (2008), valiosa habilidade analítica, porque descobrir o que se está indo fazer representa tarefa bem diferente do que descobrir como alguém vai fazê-lo. O primeiro retrata os dilemas éticos, enquanto o segundo está mais associado com dilemas práticos. Supondo-se que determinado problema, de fato, constitui um conflito ético, é importante reconhecer que tipo de conflito ele expressa. Um dilema ético patenteia uma situação em que há um conflito percebido entre dois ou mais princípios éticos, tais como compromisso de confidencialidade individual versus

responsabilidade para o público em geral. Nessa ocasião, o avaliador pode descobrir indícios de irregularidades graves no decorrer da realização de entrevistas confidenciais. Quando confrontados com um dilema ético, é preciso decidir qual princípio ético deve ter maior prioridade quando agir. Nos dilemas mistos, fatores externos tornam desafiadores o fato de o avaliador honrar os princípios éticos na prática. Considere o caso de um avaliador pressionado por uma das partes interessadas a escrever um relatório que retrate, de forma mais positiva, as realizações do programa do que, verdadeiramente, é estampado pelos dados. O conflito estabelecido é entre o de honestidade, integridade e influência política que está se tentando exercer. O avaliador que se recusa à pressão das partes interessadas pode encontrar ou ser alvo de difamação sutil, quando não mal disfarçada, travada pelas partes que se sentirem prejudicadas. Portanto, determinar que tipo de dilema representa um conflito ético é valiosa habilidade analítica.

Suñé (2008), baseada nestas discussões, sintetiza alguns aspectos relevantes que devem ser respeitados para lidar melhor com os desafios éticos no processo de avaliação – qualidade do projeto e do planejamento da execução de trabalho; metodologia de avaliação que toma por base padrões de qualidade de conhecimento público; experiência e treinamento dos avaliadores; completo entendimento dos avaliadores sobre o alcance da avaliação; receptividade e motivação da comunidade avaliada através de alianças claras, complementados pela consciência dos avaliadores sobre o caráter confidencial de suas opiniões. Fica evidente que, na avaliação de programas, também não se reduz a avaliação ao ato de conferir ações e resultados. Pressupõe, sim, definir princípios, em função dos objetivos que se pretende alcançar e implica um compromisso dos envolvidos.

Nesta conjuntura, é importante lembrar que, com a evolução do campo da avaliação nas últimas décadas – seja exemplo Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004; Smith, 2003; Stufflebeam, 2003 –, fez-se necessário estabelecer um conjunto de normas e princípios para orientar os avaliadores, uma vez que realizam seu trabalho em uma variedade de configurações – programas e projetos, aprendizagem, material didático e outros.

Considerações sobre a qualidade das avaliações

Uma das características que se faz comum às diversas práticas profissionais é de que se devem cumprir normas no desenvolvimento do serviço que realizam. Em geral, essas normas já são elaboradas pelos próprios membros da profissão e, às vezes, pelo próprio governo. São utilizadas para que se possam valorar e assessorar o desenvolvimento do

trabalho. Exemplos típicos são leis que regulamentam a medicina, a contabilidade, entre outras, e na mesma esteira a que regulamenta a avaliação.

Dois conjuntos de normas foram publicados para regulamentar os serviços da avaliação (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987, 2007). Um, formulado pela *Evaluation Research Society* (ERS), com uma série de cinquenta e cinco normas. E outro que consiste em trinta normas formuladas pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*. Concentra-se aqui no segundo grupo, pelo fato de quase todas as normas trabalhadas pela ERS terem sido analisadas com maior profundidade nas normas do *Joint Committee*. Comitê este formado por dezessete membros de doze organizações profissionais, representando cerca de dois milhões de membros, incluindo tanto o cliente como os que realizam os serviços avaliativos.

The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs é um dos trabalhos do *Joint Committee* que se especifica em criar, valorar e clarificar princípios amplamente compartilhados com a finalidade de servir como base para a avaliação de programas educativos, com vista a determinar sua qualidade e perspectivas para melhorá-los (*JOINT COMMITTEE*, 1994). Estes *standards* fornecem um guia para avaliação e capacitação de programas educacionais, destinados que são tanto para os usuários das avaliações quanto para os avaliadores: pessoas ou comissões que realizam avaliações, ou que usam os resultados da avaliação para melhorar a educação, a formação nas escolas, nas universidades, na saúde, na indústria, no governo, e em tantos outros campos. O *Joint Committee* considera que uma boa avaliação exige o envolvimento de pessoas com diferentes perspectivas e, naturalmente, formação e a experiência necessária para realizar a tarefa a ela atribuída. Além disso, reconhece que os *standards* não são igualmente aplicáveis em todas as avaliações, portanto devem ser identificados aqueles que são mais aplicáveis em cada situação. Os avaliadores devem considerar cuidadosamente a relevância de cada *standard* no contexto particular e, em seguida, decidir quais devem ser reconhecidos como mais importantes. Em geral, tais *standards* aconselham que avaliadores e clientes cooperem entre si para que as avaliações que se pretendem com qualidade – rigorosas, justas – possam cumprir estas quatro principais condições: utilidade, exequibilidade, adequação ética e rigor (*JOINT COMMITTEE*, 1994). Vejamos então o que é dito pelo *Joint Committee* (1994) relativamente a cada uma delas.

Utilidade: Uma avaliação deve ser útil. Estar voltada para cada grupo ou pessoas envolvidas. Além disso, deve produzir informações claras, oportunas, além de apontar os

avanços e desafios e propor alternativas para melhoria. É importante ainda identificar os *stakeholders* e suas necessidades; verificar se a avaliação está sendo realizada por pessoas confiáveis e competentes, para que as conclusões da avaliação alcancem o máximo de credibilidade e aceitação. Ela deve, por igual, garantir informações amplas e adequadamente selecionadas para cuidar das questões pertinentes e possibilitar *feedback* sobre os pontos fortes e fracos. Por igual, ajudar os intervenientes a compreender os resultados e, assim, aumentar as possibilidades de utilização. A utilidade integra sete *standards* que objetivam assegurar que a avaliação ofereça a informação necessária e adequada a cada uma das audiências e partes interessadas: identificação dos stakeholders, credibilidade dos avaliadores, abrangência e seleção das informações, identificação de valores, clareza da informação, pontualidade e divulgação dos relatórios e, por fim, o impacto da avaliação.

Exequibilidade: Uma avaliação deve ser exequível, vale dizer, é de sua essência que utilize procedimentos operacionais de avaliação que permitam que a avaliação tenha condições políticas e materiais para ser implementada como planejada e com eficiência. Os processos utilizados na avaliação devem ser adequados para alcançar a informação necessária, criando o mínimo de problemas e interrupções possíveis, enquanto se obtém a informação buscada. Deve ser planejada e realizada com a cooperação dos diferentes grupos interessados, para evitar qualquer intervenção em seu desenvolvimento ou em seus resultados. Igualmente, ser eficiente e produzir informações de valor suficiente, para que os recursos gastos sejam justificados. Três são os *standards* concebidos para assegurar que as avaliações sejam realistas, prudentes e adequadas: procedimentos práticos, viabilidade política e relação custo-eficácia.

Adequação ética: Uma avaliação deve estar permeada por condições de adequação ética. Esse *standard* reflete o fato de que as avaliações afetam muitas pessoas em uma diversidade de maneiras e assegura que a avaliação seja conduzida eticamente. Isto é, baseada em compromissos assumidos que assegurem a participação, cooperação, a proteção dos direitos das partes envolvidas e a honestidade dos resultados. Devem ser concebidas de maneira ampla, direta e honesta, incluindo as limitações da própria avaliação, de modo a ajudar as organizações a atender às necessidades dos participantes. Cabe-lhes apresentar os pontos fortes e fracos, de maneira que os primeiros se transformem em base para novas ações e os segundos em elementos para atuação melhor. As obrigações das partes formais da avaliação – ou seja, o que deve ser feito, de que maneira, por quem, quando – devem ser acordadas por escrito, para que as partes estejam conscientes de suas obrigações, ou dispostas

a renegociá-lo formalmente, se necessário. Os *standards* de adequação ética se baseiam em compromissos que assegurem que a avaliação seja conduzida legalmente, atendendo aos princípios éticos, tendo em conta o bem-estar das pessoas envolvidas na avaliação, bem como daquelas que por ela são afetadas, para que se garanta a fiabilidade dos resultados. Os oito *standards* nesta categoria, são os seguintes: orientação aos serviços, acordos formais, respeito aos direitos humanos, interação humana, relatórios claros e abrangentes, direito a saber, conflito de interesses e responsabilidade fiscal.

Rigor: Uma avaliação deve ser concretizada por meio de critérios que lhe imponham rigor. Deve descrever com clareza o objeto avaliado e seu contexto. Revelar os avanços e os desafios do plano de avaliação, dos procedimentos e das conclusões. Esta última deve ser confiável, representativa, abrangente, circunstanciada por interpretações válidas e fidedignas. O programa avaliado deve ser descrito e documentado de forma clara e precisa, para que se possa identificá-lo de modo objetivo. O contexto em que o programa está inserido, importa seja examinado detalhadamente, a fim de identificar prováveis influências sobre ele. Toda a avaliação deve ser descrita com detalhes para que se possa valorar se as informações e os procedimentos utilizados se fizeram suficientes. Os procedimentos de coleta de informações precisam ser escolhidos, desenvolvidos e implementados, a fim de que garanta que as informações obtidas sejam suficientemente fiáveis e válidas para o uso a que se destina. Quanto às informações coletadas, processadas e analisadas, que sejam revisadas sistematicamente, de forma que os possíveis erros possam ser detectados e corrigidos. As conclusões de uma avaliação, cabe a elas sejam explicitamente justificadas, para que as partes interessadas possam avaliá-las. Os doze *standards* que compõem este grupo são: identificação do objeto, análise do contexto, descrição dos propósitos e procedimentos, fonte de informações fiáveis, determinar a validade das informações, determinar a precisão, controle sistemático dos dados, análise das informações quantitativas, análise das informações qualitativas, conclusões justificadas, objetividade da informação e meta-avaliação.

O *Joint Committee* (1994) alerta que os *standards* são princípios orientadores, não regras mecânicas. Eles contêm advertências contra possíveis erros, abrindo espaços a que se proponham diretrizes de como aplicá-los a situações específicas, de modo que reflitam melhores práticas no trabalho de avaliação. Lembra também que os *standards* não devem sufocar a criatividade dos avaliadores ou impedir o desenvolvimento de abordagens inovadoras para a avaliação. Importa serem usados como um guia para a avaliação dos planos e relatórios de avaliação, como meio de troca de informações sobre a qualidade de uma

avaliação entre avaliadores, seus clientes, e *stakeholders*, e não como um conjunto de regras restritivas. Além disso, sua utilização tem como fim identificar as melhorias necessárias na metodologia de avaliação.

O trabalho do *Joint Committee* se baseia em duas premissas, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, 2007): a avaliação é uma atividade humana tão essencial quanto inevitável, competindo-lhe proporcionar uma compreensão mais ampla e uma melhora da educação. Rios (2007) acentua que é preciso reconhecer, nessa instância, a diferença de natureza e condições dos que estão sujeitos à avaliação, uma vez que é a partir dessa consideração que se pode criticamente estabelecer critérios e encaminhar ações. Da qual, a certeza, sempre provisória, continua a conviver com a dúvida que convoca a seguir adiante, confrontando com os desafios.

Vale ressaltar que a palavra ética aparece apenas na definição do padrão de adequação ética. No entanto, como tentativa de compreensão, o exercício crítico da ética se volta para um ideal, desejado e necessário, que se anuncia no futuro cuja possibilidade já se encontra inscrita no presente, devendo ser vista, assim, como base para a prática ética da avaliação. Como diz Stake (2006), uma avaliação de qualidade depende de seus mecanismos de controle de qualidade.

Os *standards* foram criadas com um esforço para fornecer orientações para uma avaliação eficaz, de modo que esta se realize num processo viável, ético e rigoroso. Igualmente, que essas avaliações, de sua vez, contribuam significativamente para a melhoria da educação em diversos contextos (*JOINT COMMITTEE*, 1994). Se cumpridos, contribui isso para melhorar a qualidade e a equidade da prática profissional da avaliação. No entanto, os *standards*, por si sós, não são bastantes para garantir ou assegurar a qualidade de qualquer avaliação. Exigirão o exercício de julgamento profissional, a fim de que sejam aplicadas adequadamente, de acordo com a configuração, os lugares e as circunstâncias em que ocorre a avaliação. E, enfim, não servem somente para controlar a qualidade da informação já encerrada: eles podem e devem ser aplicadas em qualquer etapa do processo avaliativo para assessorar sua realização (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987, 2007).

4.2 Avaliação de programas e projetos educacionais

Em princípio, pode ser útil distinguir o significado havido entre programas e projetos educacionais. Sua diferença está na finalidade das atividades e nos recursos que lhes

são confiadas (KING, 2003). Para Stake (2006), também é importante que se detalhem alguns elementos do programa de avaliação para que se possa avaliá-lo. O primeiro deles a que o autor se refere é o que é o programa, em que consiste.

Segundo o *Joint Committee* (1994), programas são “atividades educacionais que são prestadas de forma contínua”. Ou seja, são tipicamente para longo prazo, "as atividades em curso que representam esforços coordenados, previstas para alcançar grandes metas educacionais" (KING, 2003, p. 721). Como exemplos se tem um programa de leitura a nível nacional, um programa de educação médica ou, ainda, um programa de formação continuada de professores, numa dada região ou estado.

Na perspectiva de Fernandes (2011) referindo-se a outros autores, sublinha que a avaliação de programas incide num processo deliberado e sistemático de análise dos procedimentos e/ou dos produtos de uma determinada política ou programa. Por sua vez, se compara com um conjunto de normas mais ou menos explícitas, como forma para melhorar esse mesmo programa ou política. Há nesta visão, uma avaliação como processo que se destina a formular um juízo acerca do valor e do mérito de um dado objeto (programa, política) que pode ser traduzida em: a) definir critérios que indiquem as dimensões a ter em conta na avaliação de um dado programa; b) determinar *standards* a partir das quais se pode determinar o desempenho do programa; c) determinar o nível de desempenho do programa através da medida que resulta da sua comparação com as normas definidas; e d) determinar o valor e o mérito do programa a partir da síntese e integração das evidências recolhidas.

Outra visão de programa trazida por este mesmo autor indica que programas são meios de aprendizagem para as pessoas a quem se destinam, assim como para a sociedade em geral. É uma intenção deliberada para pôr em prática uma dada política, ou uma ideia, em determinado período de tempo, através do apoio, mais ou menos institucionalizado, do Estado. Está associado a uma reforma ou a uma inovação que trata-se de acontecimento relevante porque é uma oportunidade para investigar práticas sociais e os seus efeitos, bem assim as relações com uma diversidade de variáveis.

Projetos Educacionais, pelo contrário, são ações de curto prazo com objetivos específicos e recursos alocados (KING, 2003, p. 721). Neste caso, são atividades educativas, fornecidas por um período definido de tempo. Os exemplos incluem um *workshop*, de três dias, sobre estratégias de ensino, um ano de teste de esforço de desenvolvimento, e dois ou três anos de desenvolvimento dos recursos humanos do projeto de demonstração. Para Fernandes (2011), os projetos possuem estruturas menos formais e não chegam a integrar-se

na rotina de funcionamento da administração pública. Projetos que, caso se institucionalizem, se tornam programas (*JOINT COMMITTEE*, 1994).

Embora as definições de avaliação sejam abundantes na literatura, a avaliação de programa é o uso de métodos de pesquisa social para investigar, sistematicamente, a eficácia de programas de intervenção social em formas que são adaptados aos ambientes político e organizacional e são projetados para informar a ação social para melhorar as condições sociais (MORRIS, 2008, p. 1).

Quando se fala em Programas e Projetos como objeto da avaliação, uma das condições imbricadas é a de que, por melhor que seja o Programa, pode ele ser melhorado (PÉREZ JUSTE, 2006). Portanto, é importante, quando se pretende determinar o valor de um programa, ter em conta: “a) os objetivos do programa; b) as necessidades dos principais destinatários; e c) os objetivos da medida de política a que o programa possa ser afetados pela avaliação e/ou que tenha interesse em seus resultados, os chamados *stakeholders*.” (FERNANDES, 2011).

Atitude avaliativa que se relaciona a isso é observar a realidade tal como ela se entreabre e reconhecer que há vários aspectos que interferem em seu planejamento e desenvolvimento. Ou seja, existem pontos fortes, mas também é necessário ver o que precisa ser melhorado. No entanto, só isso não basta. Impõe oferecer informações úteis, adequadas e suficientes para que os responsáveis pelos Programas possam “prestar contas” dos trabalhos e tomar as decisões mais pertinentes para promover melhoras (FERNANDES, 2010; PÉREZ JUSTE, 2006; STAKE, 2006).

Quando se avalia um Projeto ou um Programa, é normal ter alguns questionamentos iniciais (STAKE, 2006): como está funcionando este Programa? Quais seus pontos fortes e fracos? Está cumprindo com os objetivos a que foi proposto? Também devem ser priorizadas outras fontes de informação, tais como o que se conhece de programas ou intervenções anteriores; as concepções e as teorias implícitas dos que trabalham no desenvolvimento dos programas, e as observações que se podem fazer durante sua concretização (FERNANDES, 2009).

Essas informações abrem ao avaliador, de acordo com os estudos de Fernandes (2009), a possibilidade de verificar se as necessidades dos *stakeholders* estão consideradas no desenvolvimento do programa; se a maneira como está organizado e funcionando possibilita que se alcancem as metas traçadas; compreender o que funciona e o que não funciona; avaliar

a eficiência e a eficácia de um programa, seus resultados e as intervenções mais adequadas para melhorar o serviço prestado. O conhecimento desses elementos permite ao avaliador identificar questões relevantes do programa; definir procedimentos adequados para recolha de informações; identificar dimensões que merecem mais atenção e, assim, formular questões de avaliação adequadas e significativas para compreender seu desenvolvimento, seus avanços e desafios.

Nesta perspectiva, está lançado ao avaliador o desafio de compreender alguns dos propósitos da avaliação de projetos e programas educacionais que consistem em contribuir para que tais projetos e programas: a) sejam elementos fundamentais no desenvolvimento do trabalho onde estiver sendo desenvolvido; b) integrem princípios teóricos e práticos para orientações curriculares, para o desenvolvimento das escolas ou dos professores, entre outros; c) sejam simples, claros e profundos; d) sejam integradores e orientadores das ações a serem desenvolvidas; e e) constituam orientadores para a aprendizagem e se fortaleçam como imprescindíveis para o trabalho da instituição (FERNANDES, 2009). Coisa rara é ter avaliações de programa que podem ser consideradas definitivas. Em vista disso, Fernandes (2011) alude a três proposições que, segundo ele, devem ser consideradas em qualquer processo de avaliação:

1. A avaliação de programas é uma prática social sofisticada e, por isso, não é uma questão técnica nem se reduz a um conjunto de medidas.
2. A avaliação de programas não é uma ciência exata, e é necessário saber retirar desse fato as devidas ilações.
3. A avaliação não chega, em geral, a conclusões definitivas e exatas, mas pode ser credível, plausível, provável e útil.

Orientada para avaliar e melhorar os serviços prestados (FERNANDES, 2009; GUBA e LINCOLN, 1989), a avaliação é prática social cada vez mais indispensável para compreender os problemas sociais e contribuir com sua melhoria nas diversas instâncias da sociedade.

Planejar a avaliação de programas

Ante a diversidade de abordagens de avaliação de programas, e depois, por volta da década de 1980, ter passado pelo período que abraçou seu maior debate, muitos autores começaram a sublinhar a importância de articular perspectivas, procedimentos e metodologias na investigação e na avaliação de programas (FERNANDES, 2011). A tentativa de compreender o objeto da avaliação por meio das diversas abordagens, e mesmo assim, ter sido questionada por vários avaliadores, ela foi construindo seu caminho.

Vários são os desafios postos ao desenvolvimento da avaliação de um programa. O principal deles é o de contribuir para melhorar a vida das pessoas, das instituições e da sociedade (FERNANDES, 2009). Para tanto, uma das dificuldades se encontra, inicialmente, na concepção da avaliação do programa, de modo que se garanta a participação e o envolvimento das partes interessadas em todas as etapas, inclusive na utilização das informações.

Holden e Zimmerman (2009) apresentam uma estrutura para pensar o processo de planejamento da avaliação que deve contemplar o contexto organizacional e político, também defendido por Fernandes (2009). A compreensão desse contexto é fundamental para o sucesso da avaliação, pois os fatores podem variar e podem ser influenciados por questões específicas ao ambiente organizacional, político e pessoal, no qual o programa de avaliação ocorre.

Nesse sentido, Stufflebeam e Shinkfield (2007) baseados nos estudos de Stake, pediram aos avaliadores que reconhecessem as lacunas existentes nas práticas de avaliação. Para eles, esta tarefa inclui (1) descrição e julgamento de um programa, (2) uma variedade de fontes de dados, (3) análise de congruências – na qual pergunta se o que se pretendia ocorreu – e de contingências – que trata das demandas dos clientes para obter informações sobre causas e efeitos de um programa; (4) identificação, muitas vezes, de *standards* conflitantes relevantes, e (5) usos múltiplos da avaliação.

O modelo conceitual desenvolvido por Holden e Zimmerman (2009) — *Evaluation Planning Incorporating Context* (EPIC) — objetiva orientar como lidar com os problemas na fase de planejamento da avaliação de um programa, e o que se acredita é que esta proposta contempla as preocupações apresentadas por Stake, já na fase do plano da avaliação. Ela consta de cinco etapas: a) avaliar o contexto; b) reunir conhecimento; c) envolver os potenciais interessados; d) descrever o programa; e e) focar a avaliação.

Avaliar o contexto objetiva compreender o contexto organizacional e político, definir as relações e determinar o nível da avaliação que se refere ao foco de saber se o interesse maior dos resultados está em nível individual (das pessoas atendidas pelo programa), ou da comunidade local, estadual, regional ou nacional.

Reunir conhecimento está voltado para especificar os usos da avaliação que podem ser empreendidos para rever o funcionamento do programa, obter financiamento para expansão ou, se necessário, encerrá-lo e validar perspectivas para resolver expectativas

conflitantes, o compromisso da gestão com a avaliação e confirmar o entendimento de parâmetros de avaliação.

Envolver os potenciais interessados conta com a premissa de identificar e convidar as partes interessadas – os *stakeholders* – a participar da avaliação, bem como definir os papéis dos diferentes intervenientes no processo e estabelecer os procedimentos para obter dados sistemáticos e oportunos.

Descrever o Programa envolve compreender seus aspectos, as bases conceituais pelas quais são sustentadas suas metas e seus objetivos. O avaliador pode desenvolver ferramentas para ajudar a entender a teoria do programa, sua história e evolução. Isso ajudará também a identificar as necessidades, as fontes de dados, as lacunas na disposição dos dados e a fornecer orientação para a priorização das questões de avaliação.

A etapa final está no focar a avaliação. Bem assim no formular as questões de avaliação e aferir sua viabilidade associada às prioridades.

Durante o processo, o avaliador deve considerar as questões que melhor se adaptam à concepção de avaliação, ao contexto em que esta sendo realizada, e quais são mais adequadas e mais viáveis, de acordo com os recursos disponíveis. Recursos aqui entendidos não só financeiros, agrupando igualmente prazo para conclusão dos trabalhos, a cooperação das partes interessadas, o acesso ao material e aos registros necessários. Holden e Zimmerman (2009) lembram que uma avaliação bem-sucedida, além de útil, prática, ética e precisa, é permeada pela compreensão das características e das condições de cada programa em particular.

Enquadramento conceitual da avaliação de programas e projetos educacionais

A avaliação de qualquer projeto ou programa pressupõe o desenvolvimento precedente de um conhecimento acerca desse mesmo projeto ou programa, pondera Fernandes (2011). Ainda para este autor, seus propósitos, sua estrutura organizacional, seu funcionamento, as relações com os potenciais beneficiários e com o material são elementos de conhecimento indispensável. Sem isso os avaliadores terão dificuldade em selecionar e definir os objetos mais adequados de avaliação, em identificar os participantes e os grupos de interesses e, em assim sendo, comprometem a qualidade da avaliação. O planejamento da avaliação deve ser conceitualmente enquadrado para que ela se revista da qualidade necessária. Não bastando a preocupação com o planejamento, deve-se também considerar o

enquadramento mais geral da avaliação de programas e projetos. Este deve ponderar critérios do rigor, utilidade, exequibilidade e adequação ética (*Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, 1994) para confirmar a qualidade de todo processo avaliativo.

Apresenta-se aqui uma das alternativas possíveis para avaliação de programas e projetos considerados por Donaldson e Lipsey (2006), Fernandes (2009) e Holden e Zimmerman (2009), bem como a contribuição de outros estudos que consideram uma ou outra das etapas, normalmente, tais como: a) envolver os potenciais interessados; b) descrever o programa ou projeto; c) elaborar e focar o plano de avaliação; d) garantir a recolha de evidências credíveis; e) justificar as conclusões e as recomendações e f) garantir a utilização e a partilha do que se aprendeu. Nota-se que aqui a discussão permeará os três primeiros indicativos que encartam a etapa do planeamento tratado acima.

Participação dos *stakeholders*

Avaliar um contexto é avaliar as necessidades, os problemas e as oportunidades em determinado ambiente, aí e incluindo aquelas coisas que são indispensáveis e úteis para o cumprimento de um propósito defensável (STUFFLEBEAM, 2000). Faz-se útil para ajudar a definir as metas, as prioridades, os objetivos, não sem ajudar a avaliar a importância da participação dos *stakeholders*, oferecendo referências para pôr os resultados sob crivo.

Portanto, qualquer esforço para desenvolver uma avaliação deve ter em conta uma compreensão abrangente do contexto sociopolítico e cultural, pois suas características variam e influenciam, de determinadas maneiras, a avaliação (HOLDEN e ZIMMERMAN, 2009; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007). O contexto político influencia as atividades de um programa e as percepções de qualidade que se têm dele. As interações entre os diversos atores de um programa, bem assim, os costumes e as crenças, interagem, afetam as percepções de valor de suas atividades e influenciam em sua realização e em seu resultado. Por exemplo, se a avaliação ocorrer antes da implementação do programa ou durante, obrigará procedimentos diferentes do que se se circunscreve a uma avaliação de resultados, ou, se for para justificar a continuação de um financiamento de um programa, podendo impor limitações de tempo, e assim por diante.

A avaliação desempenha significativo papel na vida diária das pessoas e das organizações. Muitos avaliadores acreditam que as organizações funcionariam melhor se a avaliação de atividades, processos, pessoas e produtos estivesse mais presente nas várias

etapas de planejamento das ações da organização. As possibilidades de contratempos se reduziriam se houvesse a avaliação das políticas e das práticas dos programas (STAKE, 2006; STUFFLEBEAM, 2000). Assim, poderiam avaliar o funcionamento interno da organização, sua produção, seus objetivos, refletir e reconhecer problemas que poderiam ser reorganizados antes que se transformassem em dificuldades para o programa.

Quando se desenvolve uma avaliação que leva em linha de conta o programa ou a organização como algo dotado de qualidades humanas, significa que o avaliador aprecia as características do espaço onde os fatos acontecem, os estilos de vida das pessoas envolvidas, suas inspirações e seus receios. Este tipo de avaliação se preocupa em reconhecer as inter-relações do avaliando e do contexto em que está inserido, de caráter histórico, econômico, político, estético, sociológico ou cultural (SCHWANDT e BURGON, 2006; STAKE, 2006).

A avaliação, além de descrever e retratar o contexto onde o programa se ambienta, deve levar em conta os aspectos culturais do programa — ações, valores, costumes, normas, crenças — e as experiências vividas pelos envolvidos, o que enseja maior investimento e participação dos *stakeholders* (SCHWANDT e BURGON, 2006).

A finalidade e a possível utilização da avaliação estão diretamente associadas à relação do avaliador com os diferentes *stakeholders*. Estes são pessoas importantes no desenvolvimento de uma avaliação porque, inicialmente, já se revelam especialistas no próprio programa e compreendem como este se apresenta e é afetado em suas diversas dimensões.

Desde meados dos anos de 1970, a participação dos *stakeholders* na avaliação foi concebida como possibilidade de aumentar a utilização de seus resultados para a tomada de decisão e para aportar uma maior variedade de pessoas para a participação ativa no processo de avaliação (STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007; WEISS, 1986). Isso porque esse envolvimento alarga a probabilidade de que eles estarão mais engajados na tarefa de propor e participar das mudanças e aumenta a compreensão, o compromisso e os investimentos para que ocorram as transformações esperadas por todos (SCHWANDT e BURGON, 2006; STUFFLEBEAM, 2000).

Identificar quem são os *stakeholders* na avaliação, eis um procedimento necessário. São eles definidos como pessoas que tomam decisões, que estão envolvidas ou que são afetadas pelos resultados do programa, de alguma maneira (PATTON, 2000; WEISS, 1986). Além da cuidadosa ação de identificar quem são os *stakeholders*, é preciso definir

quais são os papéis que irão desempenhar e o calendário para participação. Eles podem ser organizados de diferentes maneiras e cumprir diversos papéis, uma vez obtido o financiamento que se tem para o desenvolvimento da pesquisa. Tal participação contribui para achados úteis que contribuem para o desenrolar da avaliação. No entanto, a escassez de financiamento pode reduzir a oportunidade e a diversidade das possibilidades de participação.

O grau de participação dos *stakeholders* é o que vai definir a função a desempenhar, que pode ser a de fornecer informações sobre a coleta de dados, métodos e medidas, ajudar na interpretação dos resultados, oferecer uma perspectiva sobre os objetivos e usos da avaliação, auxiliar na descrição do programa e na identificação das partes interessadas, contribuir para a criação e a escolha das melhores questões de avaliação, fornecer perspectivas dos participantes sobre os aspectos importantes do programa a serem avaliados, entre outras (HOLDEN e ZIMMERMAN, 2009).

A definição desses papéis e o nível de participação também ajudam os *stakeholders* a compreender quais exigências o papel que desempenharão no processo lhes caberá. Conhecer o grau de compromisso que assumiu, o tempo que terá que se dedicar e as expectativas de sua participação proporciona maior envolvimento no processo da avaliação.

Para Fernandes (2011), os *stakeholders* podem ser convocados a participar na avaliação de programas através de uma gama de formas. Os avaliadores podem optar por trabalhar de perto com todos, ou apenas com os que se revelarem mais determinantes para a avaliação do programa. Pois esta só fará real sentido com um forte envolvimento da parte deles (FERNANDES, 2011; GUBA e LINCOLN, 1989; HOUSE e HOWE, 2000; PATTON, 2000; STAKE, 2003).

O nível da avaliação é um conceito complexo que se refere a uma perspectiva importante a ser considerada mediante a avaliação. Seja exemplo um programa que está sendo avaliado em nível local, no envolver procedimentos diferentes de um programa em nível estadual, regional ou nacional. Às vezes, o avaliador incorpora mais de um nível no momento da avaliação. A importância de o avaliador definir em qual instância irá realizar a avaliação é para Holden e Zimmerman (2009) imprescindível, dado que ajuda a deliberar decisões que devem ser tomadas acerca das informações a serem recolhidas, do envolvimento dos *stakeholders*, dos recursos necessários, e orientar a avaliação de modo adequado.

Descrever o programa ou projeto

A descrição do programa a ser avaliado e do contexto de desenvolvimento é uma das atividades a ser assegurada. O avaliador pode realizar esta atividade com a participação dos *stakeholders*, por meio de uma análise histórica da revisão da literatura e de métodos que caracterize a compreensão das condições atuais (STUFFLEBEAM, 2000). Esses dados colaboram para que o avaliador entenda o trabalho que já foi desenvolvido, com vista à elaboração das questões de avaliação e definição de quais métodos utilizar.

O processo de descrição do programa também determina a teoria do programa. Ou seja, segundo Fernandes (2011b) tem a ver com os estudos, com a caracterização e com os princípios e/ou pressupostos que se pretende avaliar. Ainda de acordo com este autor, a teoria de um dado objeto de avaliação não é mais que um enquadramento conceitual que ajuda a determinar de que formas é que esse mesmo objeto visa resolver e/ou melhorar um determinado problema social, tema sobre o qual se debruça também Donaldson e Lipsey (2006).

Por sua vez, o avaliador deve registrar a que o programa se destina, não sem determinar as medidas de seu desempenho, que são factíveis e relevantes para focar os objetivos da avaliação.

O ato de avaliar está intrinsecamente relacionado com a distinção do que está indo bem e do que não vai tão bem, e precisa melhorar. Para este trabalho, é significativo que o trabalho do avaliador esteja imbricado de critérios de qualidade para garantir a credibilidade dos resultados. O *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994) constituiu uma referência para que se garanta esta exigência com o trabalho na avaliação de Programas e Projetos, reconhecida internacionalmente. Com esforços agrupados para promover essa qualidade nos processos de avaliação, este Comitê desenvolveu os *standards* para Avaliação de Programas e Projetos Educacionais. Os *standards* de utilidade, exequibilidade, adequação ética e rigor desenvolvidos pelo *Joint Committee* (1994), como atrás já se referiu, põem à mostra os atributos essenciais para uma avaliação de qualidade, conjecturados para ajudar o avaliador a identificar os que são relevantes para o momento e a tarefa a ser realizada. Aquele organismo também apresentou cinco passos para a aplicação dos *standards*: a) familiarizar-se com as normas da avaliação de programas; b) esclarecer os propósitos da avaliação do programa, c) esclarecer o contexto da avaliação do programa; d) aplicação das normas, tendo em vista os objetivos e os contextos e, e) decidir o que fazer com os resultados. Com base nestas etapas, cabe ao avaliador, ao preparar o processo de avaliação de programas e projetos

educacionais, compreender o contexto em que o programa está inserido, a grande variedade de fenômenos que se revelam e evidenciar como estes podem contribuir para melhorar a vida das pessoas, das organizações e da sociedade.

Por meio do conhecimento das diversas etapas do programa, o avaliador clarifica a sua lógica – recursos, atividades, objetivos, as relações entre as atividades realizadas e os objetivos – e os seus modos de funcionamento. Por fim, elabora um projeto com um quadro conceitual para explicar as relações que existem entre as metas do programa e os objetivos. Com essa compreensão melhor do programa, o avaliador integra os processos e os resultados para a construção de um quadro conceitual para avaliação (HOLDEN e ZIMMERMAN, 2009).

A lógica e o modelo conceitual elaborados pelo avaliador, ou já apresentados pelo programa, podem ser usados como guia para priorizar as relações e as variáveis de importância crítica na identificação de medidas adequadas para avaliação (HOLDEN e ZIMMERMAN, 2009). Além das questões de avaliação, essas informações podem ser úteis para discriminar elementos relevantes ao avaliador e às partes interessadas, como o tipo e a descrição dos resultados previstos para ser alcançados em curto, médio ou longo prazos.

Elaborar e focar o plano de avaliação

Nesta etapa da avaliação, é muito importante a interação do avaliador com os clientes e outros intervenientes. O objetivo é focar a avaliação sobre as principais questões, definir os mais atuantes *stakeholders*, clarificar valores e critérios pertinentes, determinar requisitos para as informações, realizar uma análise precisa do projeto, construir um orçamento e os acordos contratuais para o desenvolvimento da avaliação (STUFFLEBEAM, 2000). Esse momento engloba, por meio da comunicação entre avaliador, cliente e outras partes interessadas, a culminância das negociações entre esses pares. O resultado dessa fase deve definir o cenário para o trabalho da coleta de dados.

Para focar a avaliação, cabe ao avaliador trabalhar com o cliente com vista a priorizar as necessidades no plano de avaliação. É básico que o avaliador e os *stakeholders* se lembrem dos limites que a avaliação pode atingir, de acordo com os recursos disponíveis (HOLDEN e ZIMMERMAN, 2009). É tarefa também do avaliador e dos *stakeholders* selecionar questões que sejam viáveis para que se consigam respostas credíveis. Assim como avaliar cada questão, tendente a determinar se as fontes de dados para responder a elas estão

disponíveis ou se os recursos permitem a recolha dessas fontes. E isso se consegue quando se exploram bem as preocupações dos *stakeholders* e se faz uma análise rigorosa das finalidades, do contexto e do nível da avaliação.

Às vezes, não se definem todas as questões de avaliação logo no início do processo. Por isso, o avaliador deve compreender, ao longo do processo, a necessidade de inclusão de novas perguntas que se façam relevantes aos diferentes *stakeholders*. O avaliador precisa ajudar as pessoas a entender o que implica uma avaliação, as questões que podem ser respondidas, e o tipo de recurso necessário. Deve ainda ser claro no referente à limitação de uma avaliação e aos efeitos do orçamento para um plano exequível.

Garantir a recolha de evidências credíveis

Os propósitos que se pretendem alcançar através de um estudo de avaliação é que determinam o desenvolvimento do processo de recolha de informações. Para que sejam alcançados, é importante que o avaliador conheça e compreenda as características de abordagens, modelos ou teorias de avaliação, contrastando as avaliações sistemáticas ou formais, que dão ênfase ao papel da teoria, com aquelas que propiciam destaque às práticas e às experiências vividas pelos *stakeholders* (FERNANDES, 2009).

A teoria da avaliação de programa é um conjunto coerente de conceitos, práticas e princípios éticos que formam um quadro geral para orientar o estudo e a prática da avaliação. Os princípios conceituais são evidentes na literatura e apresentam definições da avaliação formativa e somativa, construtivista, responsiva, focada na utilização e nos utilizadores, participativa, meta-avaliação (FERNANDES, 1992, 2005, 2009; GUBA E LINCOLN, 1989; HOUSE e HOWE, 2003; PATTON, 2005; STAKE, 2006; STUFFLEBEAM, 2000; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 1987, 2007; VIANNA, 2000; entre outros). Os princípios pragmáticos determinam as formas como a avaliação tem sido realizada na prática (FERNANDES, 1992, 2005, 2009, 2011; FITZPATRICK et al. 2009; HOLDEN e ZIMMERMAN, 2009; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

Alguns elementos que toda boa avaliação deve integrar, com base no domínio da construção teórica, apresentados por Fernandes (2011) são os seguintes: a) os principais propósitos da avaliação; b) a perspectiva metodológica adoptada e os procedimentos e técnicas que devem ser privilegiados; c) o papel do avaliador ou dos avaliadores; d) o papel e o grau de participação de todos aqueles que, de algum modo, possam estar interessados nos

resultados da avaliação (os chamados *stakeholders*); e) a definição da audiência ou das audiências a privilegiar; e f) a natureza e divulgação do relatório de avaliação.

Esse autor, para além de apresentar esses — e reconhecer que ainda há outros — elementos que conferem à avaliação uma natureza prescritiva diante da diversidade de abordagens existentes na literatura, demonstra sua preocupação com o desenvolvimento da ideia de discernimento pragmático. A esse se refere como o processo de distinguir, separar diferentes abordagens avaliativas para poder integrá-las e utilizá-las no contexto onde as práticas sociais, as diversas concepções, interesses, valores ou políticas estão imbricados. Defende, ainda, que toda ação avaliativa deve ser útil e contribuir para melhorar a vida das pessoas, das instituições e da sociedade. Fernandes (2011, p. 200) avigora esta ideia dizendo que, no contexto específico da avaliação de programas, o discernimento pragmático está associado a três ideias fundamentais:

1. A avaliação de programas, realizada a partir da integração de múltiplas perspectivas e da cooperação interdisciplinar, tem que ser socialmente útil no sentido em que tem que contribuir para resolver problemas sociais e para criar bem-estar junto das pessoas, das instituições e da sociedade.
2. A avaliação de programas tem que estar baseada num forte enquadramento teórico que resulte da integração e da utilização de abordagens que se revelem mais adequadas no contexto concreto em que a avaliação se desenvolve.
3. A avaliação de programas é, por natureza, um contexto privilegiado para o desenvolvimento de relações entre as práticas e as questões teóricas resultantes da compreensão sobre o que de mais essencial caracteriza a diversidade de abordagens existentes.

O *standard* três do critério de utilidade do *Joint Committee* (1994) se refere ao âmbito das informações que devem ser amplamente selecionadas para abordar as questões pertinentes ao programa e responder às necessidades e interesses dos clientes e dos *stakeholders*. Além de esse *standard* sublinhar a importância da recolha de informações de alcance amplo e relevante para atender a todos os objetivos da avaliação, é fundamental considerar que a recolha de dados deve fornecer orientações úteis, sendo necessariamente válida para chegar a evidências credíveis nos resultados da avaliação.

A recolha de dados pode envolver uma variedade de informações referentes aos clientes, a todos os intervenientes e ao contexto. Para o *Joint Committee* (1994) isso inclui desde a análise histórica do programa, a revisão da literatura, até à análise de documentos, realização de fóruns, entrevistas, questionários, observações, visitas ao local, estudos de caso, entre outros. Um grupo variado de *stakeholders* pode participar desse processo com o avaliador, os quais, ao estarem com os dados em mão selecionam aqueles que são viáveis e

úteis e vão construindo um banco de dados que constituirá os relatórios parciais e final da avaliação.

Toda essa preocupação é indispensável pelo fato de que a avaliação deve determinar uma conclusão sobre o mérito, valor ou importância de algo e, para atingir esta dimensão, exige tanto construções teóricas como práticas da vida cotidiana envolvidas em três componentes: a) estudos empíricos dos fatos, seus efeitos e causas; b) coleta do conjunto de percepções, dos valores relevantes do estudo através de uma avaliação das necessidades, ou parecer legal; e c) a integração desses dois componentes ao relatório de avaliação e conclusão (SCRIVEN, 2000), para prestação de contas e tomadas de decisão (STUFFLEBEAM, 1987, 2003) e a melhoria dos trabalhos prestados (GUBA e LINCOLN, 1989; FERNANDES, 2009; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

Justificar as conclusões e as recomendações

A natureza das informações incluídas na avaliação deve ser útil e observar os critérios de exequibilidade, ética e rigor, pois, geralmente, os clientes e os demais *stakeholders* querem conhecer e compreender as conclusões do processo acerca do programa avaliado (STUFFLEBEAM, 2000). Deve servir também para verificar em que medida o programa satisfaz as necessidades dos diferentes intervenientes e constatar o grau de sua eficácia, considerando os diversos objetivos que ele serve (PÉREZ JUSTE, 2006). Isso exige do avaliador, não bastassem os relatórios parciais já informados no decorrer da avaliação, um relatório final descritivo, coerente e passível de realizar o julgamento oportuno acerca do programa.

Para além da sistematização descritiva das informações, é relevante a elaboração de uma síntese das conclusões a que se chegou e dos julgamentos realizados acerca dos pontos fortes e fracos, bem como das sugestões para tomadas de decisão necessárias, hábeis a promover melhoria em curto, médio e longo prazos, se for o caso, e seu *feedback* com os clientes da avaliação. Algumas decisões são de âmbito definitivo quando se trata de dar continuidade, ou não, a determinado programa ou, ainda, de justificar um financiamento previsto (STUFFLEBEAM, 2000; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007).

É importante que o relatório seja elaborado de acordo com os diferentes grupos, pois permite sejam definidas ações específicas para atender às diversas necessidades, o que se torna difícil em um instrumento único e padronizado. Para tanto, o avaliador deve utilizar uma

combinação de técnicas que permitam identificar, além dos fatores relevantes do programa, suas limitações e as origens delas para que não se reduzam as possibilidades de melhora que podem derivar da avaliação (PÉREZ JUSTE, 2006; COUSINS e SHULHA; 2006).

Em suas conclusões, ao avaliador convém ter a preocupação de informar sobre a qualidade do objeto avaliado, reconhecendo que os leitores de seus informes formam grupos diversos, em que há percepções diferentes do programa, fazendo uso distinto dele. Portanto, deve pensar quem é esse público e de quais informações necessitam. Segundo Stake (2006), o informe da avaliação deve estar ancorado nos seguintes fatores: a) na necessidade dos receptores que são seus reais ou potenciais beneficiários, ou, ainda, daqueles que são favorecidos de maneira menos direta; b) nos objetivos que o programa traçou para alcançar não somente no nível de gerenciamento, mas de todos os participantes e pessoas envolvidas, direta e indiretamente; c) nos critérios de avaliação que se utilizam para reconhecer seu mérito e sua deficiência; d) nos *standards* da avaliação que manifestam a quantidade, o nível de um critério determinado que indica a diferença entre os méritos distintos; e) no peso e na ponderação de síntese que no processo agrupa toda a informação; f) no desempenho ou ações dos clientes e participantes do programa; g) no custo do programa para financiar as pessoas, o equipamento e o funcionamento do programa. O que se observa é que essas informações são significativas para que as audiências revelam como o programa foi avaliado, quem participou, quanto custou, o que foi necessário para execução da avaliação e como se chegou a resultados apresentados, para poder interpretá-los com maior precisão.

Uma das atividades comuns entre os avaliadores é incluir recomendações em seus informes. Isso já pode estar previsto, ou não, no planejamento da avaliação e pode contemplá-las no decorrer de toda avaliação, para facilitar as prováveis utilizações, não sendo necessário incluí-las no relatório final (COUSINS e SHULHA; 2006). O que se espera, portanto, é que o avaliador indique medidas ou ações específicas que devem ser empreendidas ou, ainda, que não devem mudar, porque o que está sendo realizado é de grande relevância. E isso deve ser fundamentado com dados que demonstrem tal conclusão. A parte das recomendações é uma das mais aguardadas e cuidadosamente examinadas quando das conclusões, e pode ser mais específica a determinadas ações, ou mais gerais, como alternativas a serem consideradas. As recomendações também devem ser objetivas e claras em seus apontamentos (HOFSTETTER e ALKIN, 2000).

Ao avaliador compete tomar muitas precauções na hora de assegurar que, em suas recomendações, estejam considerados os diversos clientes implicados e as possíveis condições

adversas, pois tais recomendações podem ser úteis para verificar e impulsionar as mudanças indispensáveis. As recomendações, às vezes, seguem da própria análise dos dados, mais formais, ou são expressão das necessidades que afluem das conversas entre o avaliador e os diversos *stakeholders*. Em suas recomendações, o avaliador deve reconhecer, explicitar e medir esses fatores considerando o programa avaliado, o contexto em que está inserido e a participação dos clientes (STAKE, 2006).

O que a maioria dos avaliadores almeja é que suas contribuições sejam úteis. A maior parte deles acredita que suas conclusões servirão para fazer melhoria no projeto ou programa. E alguns esperam, ainda, contribuir para decisões em nível de gestão e de instituição, visando melhorar a comunidade e a sociedade, de modo que se transformem em instituições mais abertas, comunicativas e deliberativas (STAKE, 2006).

Garantir a utilização e partilhar o que se aprendeu

Acreditar que, só porque alguém ou algum grupo encomendou uma avaliação, o compromisso com o uso já está assumido é um engano. Esse compromisso deve ser construído e reforçado do começo ao fim da avaliação, para evitar a produção de relatórios não lidos, não utilizados. Pois o que se espera, em geral, é que os resultados da avaliação sejam utilizados direta ou instrumentalmente na tomada de decisões (FERNANDES, 2011a).

Para Patton (2000), a avaliação, com foco na utilização, é processo para ajudar os principais usuários a selecionar o conteúdo mais adequado, o modelo, os métodos, a teoria e usá-los para sua situação particular. Portanto, parte-se da premissa que as avaliações devem ser julgadas por sua utilidade e utilização efetiva na prática. Uma análise cuidadosa de tudo que é feito no processo da avaliação afeta seu uso. Por isso, a preocupação com relação aos resultados da avaliação deve estar centrada com os *stakeholders* em um contexto real e em usos possíveis. Nessa esteira, o julgamento e a tomada de decisões devem ser facilitadas aos diversos utilizadores.

É papel do avaliador oferecer argumentos para compreensão da utilidade e dos usos potenciais dos resultados da avaliação. Porém, a participação ativa dos diversos *stakeholders* nas decisões e deliberações propicia maior envolvimento e disponibilidade para o uso. Isso porque a participação significa que a aprendizagem se desdobra em esforços de colaboração. Deliberação porque, ao refletir e decidir sobre determinada situação, o princípio é que uma ação deve ser realizada (SCHWANDT e BURGON, 2006), o uso. Essas atitudes

acentuam que a utilização da avaliação tenha maiores possibilidades de ocorrer por serem significativas e mais legítimas às pessoas envolvidas na avaliação, por fazerem parte das experiências vividas por elas.

Para esse processo, importa selecionar os métodos, identificar as pessoas que podem se beneficiar com a avaliação, envolver os diversos *stakeholders*, já que entre eles está quem toma decisões acerca do programa, e todos os envolvidos direta e indiretamente nos serviços prestados. É básico lembrar que um público tão diverso também desponta interesses e necessidades diferentes. Considerar o fator pessoal é consenso em alguns estudos aprofundados por Patton (2000), por franquear atender a determinadas pessoas que entendem, valorizam e se preocupam com a avaliação. Assim, aumenta a probabilidade de poder contribuir para que seus interesses sejam contemplados de forma mais útil e exequível.

Uma das possibilidades de uso da avaliação é produzida pelas funções da avaliação somativa e formativa (FERNANDES, 2009, STAKE, 2006), visíveis nos trabalhos intermediários e finais da avaliação. A avaliação somativa está mais relacionada em averiguar a qualidade do programa; sua produtividade, seus avanços e obstáculos, seus custos, associada ainda à prestação de contas e à responsabilização. Já a formativa, em observar os méritos do programa, as possibilidades de mudança e da utilização das informações recolhidas para o desenvolvimento destas transformações. Está mais associada à regulação dos processos visando à sua melhoria, num contínuo movimento de interação entre os objetivos do programa e sua execução prática.

Estudos realizados por Hofstetter e Alkin (2006) revelam alguns fatores que influenciam a utilização da avaliação. Os primeiros estão encadeados à implementação da avaliação: qualidade da avaliação, dos métodos e do rigor; a credibilidade do avaliador ou do processo de avaliação; a avaliação da relevância das necessidades dos potenciais interessados; a qualidade da comunicação e a amplitude da divulgação; a coerência dos resultados com as expectativas do público e as oportunidades de divulgação para os diversos *stakeholders*. Os demais fatores se relacionam com a decisão e com a definição de políticas e as formas definidas para além das características organizacionais, de modo a incluírem as necessidades de informação de todos os usuários da avaliação. São eles: as necessidades de informação dos diferentes *stakeholders*; as características de decisão incluindo os impactos o tipo e a importância da decisão; o clima político e as relações entre as partes; as características e experiências pessoais e a receptividade à avaliação.

Portanto, para compartilhar os resultados da avaliação, é importante atentar para os diversos intervenientes da avaliação. Quem é cada um, e a forma como são identificados e suas funções são elementos fundamentais para identificar o tipo de comunicação que terá lugar. Logo, é imprescindível que o avaliador garanta, antes da socialização das informações, a coerência e a legitimidade das informações para não ocorrer mal-entendido. O que se espera é que o *feedback* da avaliação seja atrativo, compreensível, tanto em seu formato como na linguagem, de igual modo, de acordo com as necessidades dos *stakeholders* (STAKE, 2006). Para este autor, uma das tarefas do avaliador, é descrever e interpretar o programa com tal eficiência que o leitor chegue a conhecer não somente a experiência de estar ali, mas de se sentir em interação com o avaliador.

A divulgação e a disseminação das informações da avaliação podem ser um dos meios para facilitar o uso (HOFSTETTER e ALKIN, 2006; STAKE, 2006; STUFFLEBEAM e SHINKFIELD, 2007), mas não devem ser confundidas com a finalidade de tomada de decisões e com a melhoria do programa. Podem contribuir para reforçar o entendimento comum, fortalecer as intervenções, apoiar a participação dos envolvidos e o desenvolvimento dos programas e organizações (PATTON, 2000).

Para Fernandes (2011a), as avaliações alertam muitas vezes as pessoas para uma diversidade de situações, pondo em questionamento suas concepções, seus conhecimentos ou perspectivas acerca de um programa, de uma política ou mesmo de um sistema educativo. Nesse sentido, fato a ser considerado quanto aos *stakeholders*, é referente à sua participação ativa no processo de avaliação, pois por terem vivenciado essa situação por dentro, isso lhes permite ter outra visão das coisas e os leva a fazer uso dos resultados de forma mais consciente.

Aumentar a credibilidade do programa, fazer o juízo dos méritos e valores da avaliação, de modo que se possa garantir melhoria aos serviços prestados, eis alguns dos papéis da avaliação. De acordo com Patton (2006), não há receita padronizada que garanta o resultado e sua utilização: o que se tem é muito que aprender para melhorar a eficácia dos programas que expressam e incorporam os ideais de uma sociedade democrática.

4.3 Algumas questões no domínio da formação dos professores

A formação é uma preocupação que se faz presente em vários setores da sociedade: no contexto educativo, empresarial, social, político, entre outros. A exigência e a

importância da formação na vida das pessoas são influenciadas por fatores tais como o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. Esta constrói a necessidade de maior flexibilidade dos trabalhadores para desempenhar melhor aquilo que faz, para democratizar o acesso das pessoas à educação, à cultura, à informação ou ao trabalho (GARCÍA, 1999). Justifica-se, portanto, que a formação engloba tema complexo, de grande relevância a ser discutido.

Os anos da década de 1970 foram marcados pela racionalização do ensino. A pedagogia, por objetivos: o planejamento. Na década de 1980, pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Na seguinte, pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Depois dessa retrospectiva, Nóvoa (2009) pondera que parece que o século XXI trouxe os professores ao centro das preocupações educativas.

A pesquisa sobre a formação de professores é relativamente recente, tendo, no entanto, crescido consideravelmente nos últimos vinte e cinco anos. Pouco e pouco têm se constatado maiores investimentos em conhecer mais e melhor a maneira como se desenvolve o processo de aprender a ensinar. Inicialmente, esta preocupação se restringiu aos professores em formação. Depois, ampliou-se para os professores no início de carreira e, em seguida, para os professores em exercício (GARCÍA, 1998).

A formação pode ser entendida como função social por exercer um trabalho em benefício da sociedade, como um processo de desenvolvimento da pessoa e de suas possibilidades de aprendizagem, bem como das instituições, relacionados com a estrutura organizacional que planeja e desenvolve atividades de formação. Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino e se transforma na possibilidade concreta de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam a compartilhar o conhecimento e a construir sua própria autonomia profissional (IMBERNÓN, 2005).

Pensar a componente pessoal na formação não deve orientar o pensamento de que ela ocorre somente de forma autônoma. Nesse sentido, García (1999) baseado em outros estudiosos desfila três momentos desse processo: o de autoformação, em que o sujeito participa dependendo de suas necessidades e interesses e de acordo com os objetivos, processos, instrumentos e resultados da própria formação; o da heteroformação, que se organiza e se desenvolve por especialista – “a partir de fora”; e a interformação que ocorre entre os sujeitos, apoio ao trabalho pedagógico e às ações formativas.

Para que uma ação de formação se materialize é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual haja participação consciente e o desejo de atingir os objetivos explícitos pelo formando e pelo formador. A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o processo de desenvolvimento. Para que esse objetivo se concretize, o trabalho da formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores, ou seja, em torno de um argumento muito simples, ao qual Nóvoa (2009, p. 28) o denominou como “a necessidade de uma formação construída dentro da profissão”. Muitos são os entraves enfrentados atualmente pelos docentes a esta conquista. O que define este percurso são os desafios postos pelas necessidades com os quais os professores se deparam, sejam eles, sociais, políticos, pedagógicos, culturais, sejam ainda relacionados com sua história de vida, com o contexto onde se desenvolvem profissionalmente — na escola, na universidade, na relação com os alunos, na sua prática —, ou, numa instância maior, no sistema educativo.

O fator cultural é um dos que maior influência desfila no processo de formação profissional dos docentes. É revelado pelas crenças, valores e costumes trazidos das suas experiências na condição de aluno, das lembranças de seus professores, que os acompanham por toda vida em suas práticas (COSTA, 2007). A isso se acresçam as experiências dos dois, ou dos três primeiros anos de ensino, cruciais para que os professores realizem a transição de estudantes a professores. Aliás, trata-se de etapa que transpira grandes tensões para firmar sua identidade pessoal e profissional (GARCÍA, 1998).

Tem-se reconhecido, tanto nas pesquisas como nos planos nacional e estadual de educação, a importância da formação dos professores como elemento que determina, no contexto educacional, mudanças visantes a melhorar os padrões de ensino e a aprendizagem dos alunos. Portanto, esta temática é aqui descortinada, uma vez que a transformação da escola, da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, a melhoria na qualidade do ensino reside no vínculo existente entre a função docente e sua formação profissional ao longo da carreira.

Os estudos de García (1998 e 1999) ilustram que a pesquisa sobre aprender a ensinar leva a refletir sobre como os professores geram conhecimento, e quais conhecimentos adquirem. Centram-se inicialmente em estudos sobre os processos mentais que os professores experientes e principiantes elaboram quando identificam problemas, planejam, tomam decisões e avaliam. Aprender a ensinar não é um processo homogêneo para todos, embora seja importante considerar as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de

cada professor ou grupo de professores. A formação de professores deve desenvolver suas potencialidades, necessidades e expectativas como pessoas e como profissionais, observando o contexto de sua atuação. Mais que isso. Compete-lhe fomentar a participação e reflexão, bem assim promover o desenvolvimento intelectual, social e emocional.

Para Darling-Hammond (2006), aprender a ensinar, como aprender a prática de qualquer outra profissão, não é questão simples, comportando três desafios que se distinguem: a) aprender a ensinar exige novos professores para compreender o ensino de forma completamente diferente de sua experiência como aluno; b) aprender a ensinar exige que os novos professores não só aprendam a pensar como professores, mas também a agir como professores; e c) aprender a ensinar exige novos professores para entender e responder à natureza densa e multifacetada da sala de aula. Ou seja, devem aprender a lidar com a complexidade que deriva da constante mudança da natureza do ensino e da aprendizagem em grupo.

Tem-se, ainda, a linha de estudo que relaciona o conhecimento com a vivência prática que os professores possuem sobre as situações da sala de aula e sobre os dilemas práticos para alcançar as metas educativas. No entanto, tais pesquisas evidenciam que o desenvolvimento do conhecimento dos professores em formação não conduz necessariamente a mudanças em sua prática.

Por fim, a pesquisa sobre o conhecimento didático do conteúdo, resgata García (1998), se refere aos estudos em que se considera o conhecimento que os professores possuem a respeito do conteúdo que ensinam, e à forma, em que transpõem esse conhecimento a um tipo de ensino que produza compreensão nos alunos. Ou seja, “representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar” (id. p. 88).

O Conhecimento Didático do Conteúdo, para este autor, se edifica, com base no conhecimento do conteúdo que o professor possui, assim como do conhecimento pedagógico geral, associados ao conhecimento dos alunos. Bem assim, é consequência da própria biografia pessoal e profissional do professor. Não obstante, nem todos os autores concordam em aceitar que o Conhecimento Didático do Conteúdo existe como algo distinto do conhecimento próprio do conteúdo.

Para tanto, o conceito de formação de professores é assim definido:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de proposta teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores — em formação ou em exercício — se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26)

A formação de professores é, portanto, uma área de conhecimento e investigação por meio da qual os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente. Constituída por fases que se diferenciam por seu conteúdo curricular, e deve manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentes do nível de formação a que se referir. Quer dizer, implica uma necessária interligação entre a formação inicial dos professores e a formação continuada.

Weisz (2003) argumenta que é preciso que o professor construa conhecimentos de natureza diversificada, pois a prática pedagógica é complexa e contextualizada. Daí a necessidade de refletir sobre ela, encontrar as próprias soluções e tomar as decisões mais adequadas de acordo com as diversas situações de ensino e de aprendizagem necessária.

Imbernón assinala que o profissional conta também com um componente prático, no processo de aprendizagem: um corpo de conhecimentos e habilidades que adquire durante sua formação, tornando-o capaz de tomar diversas decisões no desempenho de sua profissão, construindo assim sua profissionalidade, “ou seja as características e capacidades específicas da profissão” (1994, p. 14). Complementa que o docente não deve limitar sua formação apenas a um carácter técnico, antes deve incorporar novos espaços de reflexão, individual e coletivo. Este autor lembra ainda que, quando as condições de desenvolvimento são oferecidas no ambiente de trabalho, nas escolas, o professor ganha muito em autonomia. A aprendizagem do docente emerge, assim, na e com base na prática (ZEICHNER, 1993), legitimando-se em projeto de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa.

Nessa perspectiva, para a Secretaria de Educação Fundamental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1999), o processo de reflexão necessário para fortalecer o trabalho do professor e sua formação inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a capacidade de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los.

A formação deve estimular, segundo Nóvoa (1992), uma perspectiva crítica, que forneça aos professores meios de um pensamento autónomo, que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Para ele, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Fernandes (2006), a partir dos estudos de Day pontua que é preciso substituir concepções estáticas de formação por aquelas que estabeleçam relações reais e significativas entre o desenvolvimento pessoal e profissional de professores, a investigação e a melhoria das escolas e dos sistemas educativos. Se o que a sociedade exige é uma educação e um ensino de melhor qualidade, o que ela espera é que os professores sejam algo mais que especialistas em pedagogia. Para isso, a formação tem de ir muito além do ensino de uma pedagogia que se limita às mecânicas do ensino. É preciso que a formação esteja atenta às qualidades humanas dos professores, pois o ensino exige compromisso com os interesses dos alunos e da sociedade.

Os professores como aprendentes adultos

Vários são os aspectos que afetam e influenciam o professor como pessoa, à medida que aprende. Esse processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional precisa ser compreendido de maneira a reconhecer como os professores aprendem na qualidade de pessoas adultas.

As atividades profissionais dos professores os levam a se envolver com situações de aprendizagens formais e não formais. Assim, reconhecer que os professores são sujeitos aprendentes, requer explorar os modos pelos quais eles adquirem novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem.

Os estudos de García (1999) mostram que os professores podem ser classificados em dois tipos de orientações de aprendizagem: orientação interna em que os sujeitos preferem aprender por si mesmos, e orientação externa, condizente aos que preferiam aprender mediante diretrizes associados a elementos externos – supervisor, livro, assessor, etc. Refere-se ainda a duas outras orientações de aprendizagem dos professores: a) incerteza – orientação às pessoas para situações com resultados incertos, na qual os professores preferem situações de cooperação que permitam a inclusão e até mesmo a integração de pontos de vista diferentes; b) certeza – aqui, se procura a clareza e a segurança, busca-se palmilhar a opinião

da maioria. Nas situações de aprendizagem, acolhem-se de preferência as individuais ou de competição, ainda que não se abandonem suas próprias opiniões.

Para este autor, ainda entreabre outros quatro estilos de aprendizagem resultantes das diferentes combinações entre a maior e a menor orientação para o trabalho conceitual ou para experimentação: a) convergente – forte na aplicação prática de ideias; bom desempenho quando há uma única resposta correta; utiliza um raciocínio hipotético-dedutivo em problemas específicos; pouco emotivo, prefere lidar com coisas a fazê-lo com pessoas; tem interesses restritos; b) divergente – grande capacidade imaginativa; capacidade para gerar ideias e ver as coisas em diferentes perspectivas; interesses por pessoas; especializa-se em ciências humanas e artes; c) assimilativo – grande capacidade para criar modelos teóricos; sobressai no raciocínio indutivo; mais interessado nos conceitos abstratos do que nas pessoas, não lhes interessando muito a aplicação das teorias; atraído pelas ciências e matemática básicas; d) acomodativo – seu ponto mais forte é fazer coisas; gosta de correr riscos; bom desempenho quando deve adaptar-se rapidamente a circunstâncias imediatas; depende dos outros para a informação; tende para trabalhos que exijam ação. Estes estilos contribuem para que se conheçam as características dos indivíduos que participam das atividades de aprendizagem. Se bem assim, não devem ser entendidos como categorias fechadas que “rotulem” e determinem as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos.

Os adultos aprendem em contextos diversos, em situações formais, planejadas, que se desenvolvem em instituições formativas. Nestas situações formais, sintetiza García (1999), dependendo do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos, podem acontecer diversas modalidades. Tais como situações controladas por formadores; situações em que os próprios adultos, no âmbito de um programa, podem administrar as atividades de formação na medida em que possuem conhecimento, experiência e motivação. Ainda que os adultos aprendam em situações formais, este autor diz que parece ser através da aprendizagem autônoma que ela se torna mais significativa, por ser caracterizada como uma aprendizagem centrada no aluno, de aprendizagem independente, de autoensino, e de reflexão crítica. É por meio desse tipo de aprendizagem que os adultos adquirem novas ideias, competências e atitudes.

Os processos de aprendizagem dos adultos ocorrem em situações e tempos variados e, para Monteiro (2007), envolve também contextos diversos. Segundo esta autora, parece ser por meio da aprendizagem autônoma que os adultos têm conseguido uma aprendizagem mais significativa.

Em se falando de aprendizagem da pessoa adulta, e não se esquecendo de que os professores o são, não se pode afirmar que exista uma única teoria da aprendizagem do adulto. Para Damasceno e Monteiro (2007), uma das principais teorias da aprendizagem do adulto com relação à aprendizagem do professor é a andragogia, definida como “a arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender (KNOWLES, 1973)”. Esta teoria se fundamenta em princípios que podem contribuir para entender, explicar, planejar e desenvolver a formação de professores, pois, à medida que as pessoas amadurecem, sofrem transformações.

O primeiro princípio é que os adultos – incluindo os professores – evoluem de uma condição de dependência para outra de autonomia, autodirecionada. À luz do segundo princípio, acumulam experiências de vida que vão ser fundamento de seu aprendizado futuro. Não se pode compreender uma formação de professores que não analise a experiência cotidiana dos professores. Quanto ao terceiro, os professores geram conhecimento prático a partir de sua reflexão sobre a experiência e o papel social que representam. O quarto princípio refere que a aprendizagem dos professores deve ter em conta necessidades e problemas percebidos pelos próprios professores. Passam a esperar uma imediata aplicação prática do que aprendem. Segundo o quinto princípio, preferem aprender para resolver problemas e desafios, mais que aprender simplesmente um assunto. Por fim, o último princípio que passa a apresentar motivação interna para aprender. Tal fato confirma que os adultos aprendem significativamente quando demonstram gosto por aprender, intenção em alcançar determinado resultado.

García (1999), inspirado por Merriam e Caffarella, aborda mais uma teoria acerca da aprendizagem adulta: a Teoria de Jarvis, a qual define que qualquer experiência ocorre numa dada situação, mas nem todas resultam necessariamente em aprendizagem. São nove possibilidades de resultado para determinada experiência: a) presunção: o sujeito pensa que já sabe; b) não consideração: não se tem em conta a possibilidade de resposta; e c) recusa: recusa-se a aprender. Estas três primeiras levam a respostas de não aprendizagem. Nas três seguintes, a pessoa adulta aprende por memorização: d) pré-consciente: a interiorização é inconsciente; e) prática: até se pratica uma nova capacidade, mas sem aprendê-la; f) memorização: aquisição e armazenamento de informação. Quanto às três últimas, são possibilidades de gerar aprendizagem significativa e integrada: g) contemplação: pensa no que se está aprendendo, sem que exija resultado disso; h) prática reflexiva: relaciona-se à resolução de problemas; e i) aprendizagem experimental: aprendizagem de uma pessoa ao realizar experiências no ambiente.

Tal como se vê, estas teorias demonstram que diferentes sujeitos podem reagir de diferentes formas, quando se implicam numa situação de formação. No caso dos professores, os elementos que influenciam seu desenvolvimento são os alunos, associados aos colegas e à própria concepção de aprendizagem que carregam consigo. Entende-se, por isso, que o desenvolvimento das pessoas adultas e dos professores é um processo que não é estático nem uniforme, sendo caracterizado por uma constante mudança. Como tal, os modelos teóricos devem procurar descrever e explicar a natureza das mudanças e os processos das pessoas adultas.

García (1999) busca ainda, descrever algumas das características do desenvolvimento cognitivo de pessoas adultas: a) o desenvolvimento é um processo que ocorre ao longo da vida, não se limitando a certas idades; b) pode ser qualitativo ou quantitativo; c) as mudanças ocorrem nas dimensões biológicas, sociais e psicológicas; d) é multidirecional, em função da dimensão de que se trata e do indivíduo; e) determinado por muitos fatores e diferentes causas, incluindo as biológicas, sociais, psicológicas, físicas e históricas; f) os indivíduos constroem e organizam sua própria história.

Se bem que as investigações sobre o ciclo de vida se tenham iniciado há algum tempo, remontam a 1971, como destaca Huberman (2007), é certo que só por volta de 1979 se tenham orientado os estudos no sentido da docência. Este autor optou por seguir uma perspectiva clássica, a da carreira, para estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. E lembra que “o desenvolvimento de uma carreira é assim, um processo e não uma série de acontecimentos” (id., p. 38). O que é que se sabe, então, sobre as “fases” ou “estágios” de vida em situação de sala de aula, e qual a relação sobre o desenvolvimento da pessoa adulta?

São sete as fase estudadas por Huberman (2007). Apresenta cada uma delas de modo a procurar compreender como interfere ou contribui no desenvolvimento docente.

A entrada na carreira: 1 a 3 anos – o contato inicial com a sala de aula se dá, por parte dos iniciantes, de forma inicialmente homogênea. É a fase da “sobrevivência”, da confrontação inicial com a complexidade da profissão e da “descoberta”, que se traduz pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a satisfação por, finalmente, ter a própria sala de aula, por se sentir parte de um corpo profissional. Estes dois aspectos são vividos em paralelo: é o da descoberta que permite aguentar o da sobrevivência.

A fase de estabilização: 8 a 10 anos de carreira. Corresponde à fase do “comprometimento definitivo” ou da “estabilização” e da “tomada de responsabilidade”.

Momento da consolidação pedagógica que significa acentuar seu grau de liberdade, suas prerrogativas, seu modo próprio de ver a sala de aula.

A fase da diversificação: os percursos individuais parecem mais divergir a partir da fase de estabilização. Fase de “experimentação” e de “diversificação”, em que os professores se encontram mais motivados, mais dinâmicos, mais empenhados na busca de novos desafios.

Pôr-se em questão: é a fase da “diversificação” em que se pode ir desde a ligeira sensação de rotina até uma crise existencial em face da carreira, ou do “desenvolvimento progressivo”, na qual há uma sensação de rotina, assentada na estabilização, sem que se passe por uma atividade inovadora. Para uns a monotonia de vida em sala de aula. Para outros, é o desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas pelas quais passou, o que leva à perspectiva de tentarem outra carreira.

Serenidade e distanciamento afetivo: trata-se menos de uma fase distinta da progressão na carreira do que um estado “de alma”. Pode-se alcançar a serenidade de diversas maneiras, mas nem todos chegam lá. Apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros. Para Huberman (2007), a questão passa pela reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real.

Conservantismo e lamentações: passa-se, segundo Huberman (2007), de uma fase de “serenidade” para uma de “conservantismo”. Resistência às inovações e nostalgia do passado. Momento em que acontece forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou inovação.

O desinvestimento: no período de “serenidade”, ingressa num processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional. Huberman (2007), fala de estudos reveladores de que, desiludidos com resultados do seu trabalho, ou das reformas, grupos de docentes canalizam sua energia para outros focos. Por outro lado, há aqueles que se libertam, progressivamente, sem se lamentar, empregando mais tempo a si próprios. Assim, pode-se ter um “desinvestimento sereno” ou um “desinvestimento amargo”.

Como se vê, no decorrer das fases do ciclo de vida dos professores, como ocorre com as pessoas adultas, o desenvolvimento não se dá de forma estática ou linear, mas sim dialética. Para Candau (1996), o que se pode fazer é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Que as necessidades, os problemas, e a busca dos professores não são os mesmos nos diferentes momentos da carreira, e que, no mais das vezes, a formação

continuada ignora este fato. O professor no andar de sua formação, precisa compreender como se dá seu processo de construção do conhecimento, pois em qualquer possibilidade de êxito que se queira mobilizar na prática pedagógica, ele é seu principal sujeito. Nesse sentido, para Ferreira (2003), a pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive.

A formação é, sem dúvida, um tema de natureza complexa, assim como a formação continuada. Podem ser discutidas com base em diferentes enfoques e dimensões. Na atualidade, ao se falar em formação continuada, esta temática adquire especial relevância e destaque entre os docentes, pois a busca pela qualidade do ensino passa necessariamente pelo repensar da formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial como à continuada. E é sobre esta última que a discussão estará centrada nos tópicos que seguem.

Formação continuada de professores

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve formação inicial e continuada, registrando que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício da profissão.

O modelo convencional de formação continuada de professores vem sendo bastante questionado nos últimos anos, principalmente por conta de sua ineficácia. A hipótese subjacente é de que, por mais ineficiente que pareça ser, é condição *sine qua non* para melhorar a qualidade do ensino. Mas, para isso, é verdadeiro que é preciso promover transformações radicais nas formas e nos conteúdos das práticas de formação que, em geral, são utilizados. Aspecto que merece destaque é de que as práticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários e palestras – que, em sua maioria, não atendem às necessidades pedagógicas dos professores. Nesse sentido, Candau (1996) vem dizer que a preocupação com a formação continuada não é nova. Tem estado presente nos esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Entretanto, é possível identificar o que esta autora chama de perspectiva “clássica”, no grosso dos projetos realizados.

Uma das ênfases, segunda ela, é posta na “reciclagem” dos professores. Reciclar significa refazer o ciclo, voltar e atualizar a formação recebida. A frequência a cursos promovidos pelas próprias Secretarias de Educação e/ou participação em simpósios,

congressos, encontros orientados de alguma forma a seu desenvolvimento profissional. O lócus de reciclagem é a universidade e outros espaços com ela articulados, diferentes das escolas onde atuam os professores.

Para Pereira (2006), o termo “reciclagem” sugere preocupação com um produto, enquanto o que parece ser desejável é uma forma de educação continuada que ofereça ao professor apoio necessário para sua aprendizagem, à medida que caminha em sua tarefa de educador. Na verdade, este tipo de formação foi considerado insuficiente, porque, além de ser esporádico, na maioria das vezes não atende às necessidades dos professores. Apesar disso, para Candau (1996), esse tem sido o sistema de formação continuada, mais frequente e comumente aceito e promovido nos diferentes sistemas de ensino.

Para melhor compreender e propor mudanças nas propostas de formação continuada, Marin (1995) assinala que é forçoso ter clareza de alguns termos, porque é com base em suas concepções que decisões são tomadas, justificadas e realizadas. Para esta autora, os termos “reciclagem”, “treinamento”, “capacitação”, e “aperfeiçoamento” precisam ser bem posicionados para que não haja distorções de significado e expressem a essência do processo formativo que se queira implementar. O termo “reciclagem” não poderá ser designado à formação de professores, porque significaria serem eles objetos que podem ser manuseados e transformados acriticamente em outros objetos. Já “treinamento”, encarta forte carga de condicionamentos, como na área da educação física, e pode ser aceito para algumas atividades formativas. Porém, não se aplica, de modo igual, aos processos de educação continuada, quando as finalidades forem apenas mecânicas. O termo “aperfeiçoamento” embute uma ideia de perfeição, e acabamento. É possível aceitá-lo como correção de alguns “defeitos” dos professores, mas não como busca da perfeição, pois a prática pedagógica necessita de reflexão e superação. De sua vez, “capacitação”, no sentido de tornar capaz e habilitar, pode ser utilizado para as ações de formação continuada. Essa concepção, no entanto, desencadeou os “pacotes” educacionais de formação continuada que são comprados de forma intencionada, em nome da melhoria profissional.

Nóvoa (1992) encarece que no final do século XX, no contexto europeu, as preocupações com a formação dos professores se deslocaram da inicial para a continuada. Para ele, é fundamental tratar a formação continuada de professores com base em três pilares: a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes, e a escola e seus projetos. No que diz respeito à pessoa do professor e sua experiência, o autor afirma que a formação não se constrói por acúmulo (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas por

intermédio de tarefas de reflexão crítica da prática e de reconstrução constante da identidade pessoal. Por isso, a importância de investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. Quanto à profissão e seus saberes, Nóvoa (1992) corrobora a precisão de investir na práxis como formas de produzir o saber e de conceber uma atenção especial à vida dos professores. A formação continuada deve estimular os professores a se apropriarem dos saberes de que são portadores, para permitir a reconstrução dos sentidos da sua ação profissional e reduzir o controle sobre as suas práticas e sua profissão. Por fim, quando Nóvoa se refere à escola e seus projetos, ele lembra que não basta mudar o profissional; é preciso mudar o contexto onde ele atua. As escolas não mudam sem o empenho dos professores e estes encontram dificuldades nesta ação se os estabelecimentos escolares não promoverem transformações em seu projeto.

Para Pereira (2006), a formação continuada do professor ou a também chamada formação em serviço, rompendo com a visão de “cursos de reciclagem”, reforça a ideia de legitimidade do “saber docente”. Saber este que se constrói e reafirma a autenticidade de uma formação que ocorre no contexto da prática. Essa discussão esclarece que a formação se localiza entre uma formação que se inicia antes mesmo do ingresso na universidade e prossegue durante toda a vida profissional. Ainda para este autor, o debate sobre a formação de professores apresenta, ao longo das últimas décadas, elementos de conservação e de mudança. A recorrência de alguns temas confere a impressão de estar discutindo os mesmos problemas durante anos, sem conseguir solucioná-los, ao tempo que surgem novas temáticas, questões novas que parecem direcionar para caminhos igualmente novos. Para além de novos temas, a análise da literatura educacional assinala para mudanças importantes no modo de conceber a formação de professores. Do treinamento do técnico em educação, na década de 1970, observa-se a ênfase na formação do educador na primeira metade da década seguinte e, na marcha da década de 1990, um redirecionamento para a formação do professor-pesquisador. Essas mudanças na concepção da formação de professores parecem, na visão de Pereira (2006), refletir diferentes formas de conceber o trabalho docente na escola. De mero transmissor do conhecimento, o professor passou a ser visto como profissional ativo e sujeito político comprometido com as transformações sociais.

Reagindo à concepção chamada de “clássica” por Candau (1996), esta autora enfatiza que se foi desenvolvendo uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada. Para García (1999), alguns autores se referem à formação continuada como toda atividade que o professor realiza com a finalidade

formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente, ou em grupo – para um desempenho mais efetivo de suas tarefas como educador.

De um modo mais genérico, García (1999, p. 136) entende que a educação em serviço dos professores – também conhecida como desenvolvimento de professores, ou educação contínua, ou, ainda, desenvolvimento profissional – se define como as atividades de desenvolvimento profissional que um professor realiza isoladamente, quando não em grupos, depois de ter recebido seu certificado inicial de professor, tendo já começado sua prática profissional. Rodrigues e Esteves (1993) também defendem que a formação continuada é aquela que tem lugar ao longo da carreira, após a aquisição da certificação profissional inicial, qualitativamente diferente em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui. Formosinho (2009) comunga desta argumentação e define a formação continuada de professores como a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando a seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Bem como dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão. A formação continuada, para Day (2001), situa-se num contexto de aprendizagem vasto, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, no qual está imbricado o conceito de desenvolvimento profissional. Ou seja, um não exclui o outro. Para ele, o mais importante nesse processo é que as oportunidades de aprendizagem sejam significativas e relevantes para as necessidades dos professores.

Nesse sentido, assume-se aqui o conceito de García (1999) para explicar o que se acredita que atualmente se busca compreender por formação continuada de professores. Entendendo o conceito de desenvolvimento profissional com uma conotação de evolução e continuidade, García o define como um “processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito e de apoio, com a finalidade última de melhorar a aprendizagem dos alunos e a autorrenovação contínua e responsável dos educadores e das escolas (id., p. 137)”. Uma prática repetitiva não favorece que esse processo suceda e que se construa uma nova prática de formação continuada. Desse modo, ela deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, adotando a escola como lugar de referência. Trata-se de objeto que só conquista credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação, e não exclusivamente em torno de conteúdo acadêmico. A formação continuada deve estar alicerçada numa “reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-

ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

A formação continuada agasalha como objetivo proporcionar aprendizagem intensiva e, apesar de poder ser planejada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado, cuja função consiste no facilitar, mas também no estimular, a aprendizagem de uma forma ativa. Para Day (2001), o que se espera é que a formação continuada se traduza na aquisição de conhecimentos, destreza e compreensão mais profunda de determinados aspectos, e em mudanças significativas nas concepções, nos conhecimentos, nas destrezas e nos modos de apreensão dos professores.

Estas reflexões sobre a formação continuada dos professores contribuem para a compreensão de que a formação desse profissional não termina com sua diplomação na agência formadora, mas se completa em serviço. As modificações ocorridas no modo de pensar a formação de professores não garantem, por si sós, mudanças e inovações nos cursos de formação docente. Portanto, considerar a escola como lócus de formação passa a ser uma busca no sentido de superar o modelo de formação tradicional e construir uma perspectiva que privilegie a formação continuada dos professores em espaço em que eles aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas e aprimoram sua formação.

Neste momento, a discussão irá permear o contexto da escola, na busca de uma discussão de que “é preciso trazer a formação de professores para dentro da profissão”, como diz Nóvoa (2009, p.16), ao tempo que se reforçam dispositivos e práticas de formação que tenham como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

Formação docente baseada na escola

A atividade docente é complexa (FORMOSINHO, 2009; GARCÍA, 1999) e exige uma formação continuada para enfrentar os dilemas desembocados pela prática. Dentre eles, intenta garantir o cumprimento das prioridades formativas nacionais, bem assim, contribuir para uma formação centrada na escola. É dessa última que se procura discutir nesse momento.

Mas qual significado tem a escola neste cenário? Segundo Libâneo (2011), a escola é o local do trabalho do professor e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão. Local em que o docente põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre sua profissão. O professor participa, assim, de dois movimentos que se

inter-relacionam: da estrutura e da dinâmica organizacional que atuam na produção das ideias, no modo de agir, nas práticas profissionais dos professores; e, por outro lado, são participantes ativos da organização, contribuindo com a definição de objetivos, com a formulação do projeto pedagógico-curricular, com a atuação nos processos de gestão e de tomadas de decisão. Há, portanto, um movimento entre o desenvolvimento profissional e o organizacional. A escola é o lócus da ação e da formação dos professores. Aí eles constroem o sentido de sua profissão e reinventam instrumentos significativos de construção da realidade. Ou seja, nas palavras de Abdalla (2006), o espaço de ser e estar professor.

Por formação centrada na escola, o que se almeja é reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho, pois tal prática fortalece a formação no interior da escola com foco no contexto do trabalho docente. Nesta paisagem, o professor é motivado a ser autor e ator de sua formação. É visto como alguém que é portador de saberes experienciais, que tem conhecimento sobre sua ação, que reflete enquanto age (CANÁRIO, 2001).

Para Imbernón (2005), quando se canaliza para a formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A escola considerada lócus de formação é mais que a simples mudança de ambiente de formação. Envolve estratégias entre formadores e professores para organizar os programas de formação, redefinir conteúdo, estratégias, igualmente os protagonistas e os propósitos da formação. Devem estar definidas as necessidades da escola para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula, na escola e nos professores. A escola não é, porém, apenas um lugar de formação onde se adquire um conjunto de técnicas e procedimentos. É também um espaço repleto de ideologias, valores, atitudes e crenças. No entanto, para se expandir rumo a uma formação emancipatória, não implica somente um agrupamento de professores. É necessária a construção de um paradigma colaborativo entre os docentes, o qual, nas pegadas de Imbernón (2005), envolve uma série de pressupostos: a) fazer da escola sujeito e objeto de mudança no sentido de lhe dar condições necessárias para promover a sua plena autonomia; b) reconstruir a cultura escolar como uma atividade processual, de modo que a escola aprenda a modificar a sua realidade cultural; c) apostar em novos valores, tais como na interdependência, na abertura profissional, na comunicação, na colaboração, na autonomia, na autorregulação, na crítica colaborativa; d) compreender a colaboração não mais como simples estratégia de gestão, mas como filosofia de trabalho; e) construir um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença; f) reconhecer e respeitar as capacidades dos professores; e g) redefinir e ampliar a gestão

escolar. Ou seja, nesse emaranhado, o professor e a escola são sujeitos, e não simplesmente objetos da formação. O modo como os professores elaboram, utilizam, transformam, interpretam as relações no espaço educativo e as integram nas estratégias que utilizam para resolução dos problemas da prática, configura elementos que podem se transformar em fontes ricas de oportunidade para pôr em movimento os programas de formação continuada centrada na escola.

O desenvolvimento profissional do professor depende, portanto, das interpretações que ele realiza sobre os dilemas da prática, de como a repensa, a questiona, compartilha os diferentes olhares, a modifica, a constrói e reconstrói, determinando assim as possibilidades de (re)criação. “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30). Nesta perspectiva, o desenvolvimento profissional do professor deve estar articulado com o desenvolvimento da escola e de seu projeto educacional. Portanto, não basta que o professor mude. É importante mudar o contexto onde ele atua. Sendo assim, Nóvoa relata que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (1992, p. 28). Este é um ponto para apostar na melhoria e no desenvolvimento do professor e da escola.

Somente se pode dizer que houve conhecimento quando for possível a transformação dos espaços onde a socialização das experiências ocorre e, de consequência, há o desenvolvimento de quem ensina e de quem aprende. Ou seja, como bem apropriadamente lembra Jorcelina Fernandes (2006), o processo formativo do professor deve estar voltado para a apropriação crítica da realidade educativa e das experiências profissionais dos professores.

À formação dos professores cabe valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos da escola. Para alcançar esses objetivos, há a necessidade de integrar, na cultura docente, novos modos de regulação do trabalho docente. Na visão de Nóvoa (2009), algumas das implicações para isso devem estar no considerar a escola como lugar da formação dos professores, como espaço de partilha das práticas, acompanhamento, supervisão e reflexão acerca do trabalho docente. Transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e, este, no desenvolvimento educativo da escola.

O objetivo principal dos programas de formação deve estar situado na reconstrução do pensamento prático cotidiano, mediante a reconstrução das situações em que

se produz a ação (PÉREZ GÓMEZ, 2001). A formação continuada só implicará mudança na atuação do docente se contemplar os dilemas enfrentados pelos professores, em sala de aula com os alunos e no desenvolvimento da profissão.

O que se espera, no contexto da escola, é uma transformação de ordem qualitativa (FERNANDES, 2006). É nessa dimensão que o significado da formação continuada no interior da escola, criada em espaços de problematização das práticas efetivas do cotidiano escolar, conquista espaços possíveis de novas aprendizagens. Consequentemente, o desenvolvimento profissional dos professores.

A escola é um ambiente institucional fundamental para motivar o desenvolvimento dos professores (MCLAUGHLIN, 1988). Dos estudos realizados por este autor, cinco qualidades são apresentadas que se inter-relacionam para que os professores se empenhem, cada vez mais, no promover o ambiente escolar como um espaço de aprendizagem: a) um ambiente com recursos adequados, que proporcione condições e ferramentas mínimas necessárias para ensinar; b) um ambiente integrado que se caracterize por organização, propósitos e metas claras. Esses atributos entreabrem um grau de segurança e confiança que ajuda a construir um senso coletivo de responsabilidade e agiganta os esforços dos professores em adquirir novas estratégias para melhorar as ações no ambiente escolar; c) um ambiente colegiado que franqueie múltiplas oportunidades para a interação dos professores, *feedback*, ideias e apoio, bem como de crítica, de fonte de estímulo e de motivação para melhoria da prática; d) um ambiente que promova a resolução de problemas, em vez de sua ocultação. A resolução de problemas enseja a motivação para que os professores cresçam e melhorem, porque a norma é reconhecer o problema que requer mais atenção, e o apoio recebido contribui para que os professores construam novas maneiras de atuar e resolver os entraves do cotidiano; e, e) finalmente, o que fomenta maior oportunidade de aprendizagem docente está centrado nos investimentos por parte das escolas. Investimentos que devem animar os professores a correr riscos e a promover mudanças para que se desenvolvam profissionalmente.

Embora sabedores de que estes fatores determinam e mantêm as relações existentes na escola — a cultura da escola —, não se pode deixar de considerar que a “cultura dos professores” é prioritária e dela depende grande parte do desenvolvimento que se pretende alcançar nas práticas educativas. A cultura dos professores se revela por meio de um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar,

sentir, atuar e se relacionar entre si (PÉREZ GÓMEZ, 2001). O contexto da escola assume particular importância por permitir interpretar e desafiar as relações entre um trabalho colaborativo de enfrentamento de desafios inerentes à prática. A cultura da escola, bem como a dos docentes, possibilita ou retrai a partilha do sentido de seu trabalho, as oportunidades para aprender no local de trabalho, o grau de autonomia, de tomada de decisões como fatores que definem o desenvolvimento profissional.

O modelo de formação centrado na escola tem tido boa receptividade em vários países — Suécia, Austrália, Inglaterra, Holanda, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Espanha. Aflora, portanto, a necessidade de reconhecer a escola como unidade de mudança e de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999). Esse modelo, nas pistas do citado autor, apresenta algumas condições básicas para assegurar seu êxito, tais como a necessidade de liderança dos órgãos gestores e professores; o clima organizacional estabelecido pelas relações entre os diversos sujeitos na escola; a importância de conceber os professores como elementos que determinam o êxito da formação centrada na escola, e a natureza do desenvolvimento profissional sensível ao contexto, fortalecendo um caráter evolutivo, reflexivo, participativo e de continuidade. Promover um desenvolvimento profissional centrado na escola e na aprendizagem supõe ver os professores como participantes ativos e reflexivos no processo de mudança. Observa-se que, quando os professores refletem sobre sua prática, constroem novos papéis na aula, novas expectativas sobre o resultado dos alunos, e ainda os leva a ensinar com métodos que nunca haviam empregado e que, provavelmente, nunca experimentaram na qualidade de alunos (DARLING-HAMMOND, 2004).

Para Nóvoa (2009), é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, que só terão significados relevantes se construídos dentro da profissão. Mas nada disso será concretizado se não se alterarem as condições existentes nas escolas e se não forem construídas políticas que estejam voltadas a este objetivo. Daí ser fundamental construir programas de formação coerentes com as transformações que se queiram que venham ocorrer na profissão docente. Esta discussão deve estar presente no cotidiano da escola e nos momentos de formação, caso contrário as ações continuarão sempre no âmbito das intenções, sem chegar a ser concretizadas na vida dos professores e da escola.

Reconhecer a escola como locus privilegiado de formação continuada tem suas implicações para Candau (1996): a busca por estimular componentes formativos que se articulem com o cotidiano escolar, sem deslocar o professor para outros espaços. Igualmente,

trabalhar com o corpo docente de uma instituição de modo a favorecer processos coletivos de reflexão e intervenção na prática. Da mesma forma, partir-se da necessidade dos professores, dos problemas do cotidiano e favorecer os processos de pesquisa-ação.

Os desafios reclamam soluções fundamentais, se se considerar que a escola é, para o professor, a base de sua formação e desenvolvimento profissional, porque é esse seu contexto de trabalho e de ação docente. Estes desafios têm chamado a atenção para o que Abdalla (2006) considera ser a necessidade urgente de a escola começar a aprender com seus professores.

A organização escolar, para Libâneo et al. (2011), é um espaço onde há partilha de significados, de conhecimentos e de ações entre os sujeitos. A organização escolar, entendida – por este autor, desde 2003 – como comunidade democrática de aprendizagem, transforma a escola em lugar de compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados com a aprendizagem dos alunos e com o funcionamento da unidade escolar. Para tanto, é preciso introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, na elaboração do projeto pedagógico, na atribuição de responsabilidade, na definição de modos de agir coletivos e de formas de avaliação, bem assim no acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula. É preciso, ainda, que se estabeleçam ações de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores e de seu aprimoramento.

A experiência de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem há algum tempo vem sendo introduzida na educação, retrata também Imbernón (2010). Todas as tentativas têm em comum a vontade de converter a escola em verdadeiro agente de transformação social. Conseguir maior aprendizagem dos alunos, potencializando sua autoestima, além, é claro, da dos professores. E a vontade de alcançar conhecimentos e habilidades, durante a escolarização, que ofereçam aos alunos as mesmas oportunidades que as dos alunos em condições mais favoráveis. A partir daqui, propõe-se uma escola em que se interage com o contexto, em que se prima pelo diálogo, pela participação, pela cooperação e pela solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a educação das crianças.

Para a formação, talvez seja interessante, de acordo com Imbernón (2010), explorar a comunidade como compromisso mútuo da prática. Isto é, desenvolver um projeto educacional comunitário e comunidades de aprendizagem, como a aprendizagem coletiva entre todos os agentes que intervêm na educação ou em um projeto educativo comunitário,

compartilhado de forma coletiva. Trata-se de comunidades organizadas sobre a base de um interesse comum de criar e recriar o conhecimento. E, ao compartilhá-lo, possibilita-se sua diversificação e enriquecimento, obtendo-se novo conhecimento, embora isso não implique necessariamente grande harmonia entre todos os sujeitos. Na formação dos professores, uma formação que considera a comunidade parte de alguns pressupostos: a) os agentes da comunidade que se relacionam com a escola possuem conhecimento, mas ninguém o tem em sua totalidade. É necessário compartilhar o conhecimento de cada um; b) essa troca de conhecimento entre os agentes da comunidade insere enriquecimento profissional; e c) a formação com a comunidade faculta uma forma melhor de organização, o que repercute na melhoria da escola. Do ponto de vista formador, trabalhar em conjunto com a comunidade consiste em uma proposta orientada para a construção de cenários educativos mais inovadores dentro da instituição escolar, mediante a participação de vários agentes sociais que integram a comunidade de alunos, escola, equipe de docentes, família, abraçando a comunidade local. Cada um desses agentes incorpora elementos valiosos para a educação, contribuindo para a melhoria de todos.

A formação centrada na escola, para além de ser um processo de formação da escola, na escola, para a escola, representa um profundo desafio teórico, metodológico e político (ESCUADERO, 1992). Para este autor, essa concepção tem que ver com a política educativa de um país, com a articulação entre os sistemas, com as relações entre as escolas e destas com as universidades. Mas também com a distribuição dos recursos educativos.

As relações que se encontram imbricadas, primordiais ou coadjuvantes na formação continuada dos professores, não se dão linearmente. Ocorrem e se ampliam num movimento cíclico, no qual se encontram as relações sociais, políticas, culturais e históricas que devem ser analisadas para possibilitar a seleção dos melhores mecanismos para a tomada de decisões que promovam o desenvolvimento, a autonomia e a melhora dos programas de formação de professores.

Ao priorizar a escola como espaço da formação, alguns aspectos se destacam: a) a escola é o local do trabalho do professor e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, reforçando o potencial formativo do ambiente de trabalho; b) a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas; c) o desenvolvimento profissional do professor deve estar articulado com o desenvolvimento da escola e de seu projeto educacional; d) a escola como lugar da formação dos professores, como espaço de partilha das práticas, acompanhamento, supervisão e reflexão acerca do

trabalho docente e e) é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, que só terão significados relevantes se construídos “dentro da profissão”.

Estratégias de formação

Para que a possibilidade de pôr em prática modalidades de formação, que permitam aos professores aprender através da escola e das situações de trabalho, é preciso que a própria organização saiba valorizar a experiência dos docentes e crie condições para que eles participem na tomada de decisões, com base nos contextos e processos coletivos da profissão.

Segundo Ferreira (2003) e Costa e Silva (2000), podem-se definir três modelos de práticas de formação: 1) o modelo transmissivo, centrado nas aquisições, pressupõe que a prática é a mera aplicação da teoria. Nesse modelo, a racionalidade técnica e instrumental dinamiza as práticas de formação orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, isto é, para os objetos que estes deverão conhecer e manusear. Investem na universalidade dos objetos operacionalizados no espaço-tempo da formação e na neutralidade dos sujeitos; 2) o modelo experiencial centrado nos processos, no qual está implícita uma racionalidade prática, aprecia as experiências dos indivíduos em formação, construídas na interação com o meio e dispostas numa dimensão compreensiva e interpretativa. As práticas de formação se norteiam pela interiorização dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, sua interpretação e construção de significado; 3) o modelo centrado nas análises considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática. É regido por uma racionalidade crítica e emancipatória, priorizando a capacidade de análise, que o processo deverá favorecer uma formação em análise e uma análise da sua formação. As práticas da formação centradas na análise buscam fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre si mesmos e sobre suas práticas, contextualizadas com o objetivo emancipatório que provoque a dimensão de agentes sociais transformadores.

Para Nóvoa (1992), a formação de professores é situada no movimento entre o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. E assim, considera apenas como modelos teóricos para análise a existência de dois grupos de modelos de formação continuada de professores: a) modelos estruturantes – tradicional, comportamentalista, universitário, escolar –, organizados com base em uma lógica de racionalidade científica e técnica, e

aplicados aos diversos grupos de professores; e b) modelos construtivistas – personalista, investigativo, contratual, interativo-reflexivo –, partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. Segundo Forte (2005), Nóvoa se posiciona na linha dos modelos construtivistas, voltado para o paradigma investigativo na forma interativo-reflexiva. Ele acredita que são os próprios docentes que devem mobilizar os recursos técnicos e científicos para a produção de conhecimento. Não desconsidera os modelos estruturantes, mas alerta que, apesar de se mostrarem eficientes em curto prazo, dificultam a invenção e a produção de uma “nova” escola e de um “novo” professor.

De acordo com Menezes (2001), algumas das estratégias mais específicas no trabalho com a formação continuada se orientam pelos princípios que se apresentam e discutem a seguir.

Uma concepção de professor como agente transformador e, portanto, a proposição de atividades de formação orientadas para a reflexão e para as ações em sala de aula (pesquisa-ação). A aprendizagem entendida como um processo de significação e de construção de conhecimento. As atividades de formação compreendidas como elaboração conjunta dos processos de mudança por parte de professores e formadores; estes últimos, através da função de facilitadores da formação. Os facilitadores do processo de formação como pessoas que possuam bom conhecimento da disciplina científica em apreço. Material e atividades formativas que reúnam conjuntamente o conteúdo e as formas didáticas. Atividades de formação que permitam elaborar e pôr em prática coletiva os processos de mudança.

Para que os professores possam participar da tomada de decisões acerca de sua formação continuada, é condição que eles compreendam alguns aspectos pessoais, profissionais e organizacionais que fazem parte desse processo, dos quais não podem ficar omissos. Afinal, é preciso construir um conhecimento profissional que permita criar processos autônomos, de intervenção e de participação mais ativa, desde o planejamento até a execução e a avaliação do resultado dos trabalhos desenvolvidos.

Em seus estudos D’Agostini (2010) destaca alguns princípios que contribuem para a escolha do conteúdo ou das temáticas da formação continuada. O conteúdo deve contribuir para que o profissional construa uma cultura sólida, desenvolvendo a flexibilidade de pensamento, a construção de sua própria identidade e o diálogo com outros espaços de produção de saberes e da educação. Além disso, deve promover o desenvolvimento da autonomia do professor para aprender e ensinar em diversos contextos, bem como fazer usos

de sua aprendizagem em diferentes situações. Este autor ainda retrata que a escolha da temática deve ter também, como princípio, a escolha do perfil desejado, a ser construído de modo coletivo e participativo entre os docentes, pois “não é possível continuar formando um professor para uma realidade diferente daquela que ele terá que enfrentar, por isso a questão da prática, no contexto da realidade escolar [...], torna-se um importante princípio formativo” (p.76).

Para D’Agostini (2010), a luz do que pensa Libâneo (2011), três são os critérios a serem utilizados de modo equilibrado e dinâmico: primeiro – é essencial que haja conteúdo que tenha em vista a formação teórica. Isso implica conteúdo relacionado com a educação, com o ensino e com a aprendizagem; em segundo está o conteúdo que qualifica os professores para desempenhar a ação pedagógica de modo eficiente e eficaz, pautado na prática docente; e em terceiro, não se esquecer do conteúdo que retrate o contexto social e a prática docente. Este conteúdos que envolve uma leitura crítica reflexiva do contexto histórico-social, cultural e político da instituição escolar.

A metodologia é o que define o como viabilizar a formação, de modo que o processo de aprendizagem seja facilitado. Segundo D’Agostini (2010), a tendência das escolas é empregar metodologias que envolvam o ensino direto, tais como palestras, cursos, conferências e *workshops*. Sugere que se invista em metodologias, como pesquisa-ação, grupos de estudo, planejamento de aulas/projetos, análise de projetos pedagógico e curricular. Assim, a formação pode ter certo equilíbrio entre a aprendizagem direta, a aprendizagem dentro da escola e aquela realizada fora dela. Para este autor, as atividades de formação continuada que utilizam metodologias que pouco estimulam os participantes provocam desânimo. Sendo assim, ao escolher a metodologia deve-se considerar aquela que melhor facilite a aprendizagem, de acordo com as características do grupo, de forma participativa. Essa participação deve ser privilegiada, distribuindo responsabilidades de acordo com as tarefas da formação. Atitude esta que, além da participação, promove o envolvimento das pessoas para que torne esse processo mais legítimo aos participantes. O que precisa ser construído com os professores é o princípio de que todos têm condições de dar sua contribuição. Uma das realidades brasileiras é que alguns professores estão sobrecarregados de compromissos profissionais, familiares e pessoais, uma das dificuldades que dá origem à redução, de modo significativo, do tempo necessário à formação continuada. Para D’Agostini (2010), muitos deles trabalham em vários lugares, até por questões de sobrevivência, e acabam por carecer de tempo. No entanto, em meio a estes, há sempre aqueles que se dispõem

a organizar seu tempo para sua qualificação profissional. Maneira de considerar esta questão é planejar coletivamente a formação, sem prejuízos e facilitando o acesso, senão de todos, da maioria.

O conhecimento profissional vai se consolidando a partir do momento que os professores passam a ver, com outras lentes, a importância da formação continuada em seu trabalho. A intenção, pois, de privilegiar a participação dos profissionais na escolha das temáticas e nos demais momentos da formação é, também, incorporar novas ideias à prática para analisar necessidades, expectativas, problemas, demandas que possam contribuir para se valorizar, concretizando melhoras constantes na prática de formação continuada e no crescimento pessoal e da equipe escolar.

Trabalho colaborativo na escola

A cultura da colaboração, embora condicionada pelas restrições administrativas e pela própria história escolar, assim como pelas tradições docentes, surge e se desenvolve como um propósito decidido da própria comunidade escolar, convencida de que as necessidades, os interesses, as complexidades e os propósitos da tarefa educativa requerem a cooperação independente. Nesse sentido, para Pérez Gómez (2001), a cultura da colaboração não é apenas requisito de uma organização institucional que pretende a relevância e a eficácia – expressa condição reflexiva. Não se deve confundir a colaboração com processos forçados, formalistas ou de adesão a modas, os quais costumam afastar os professores de diversos projetos propostos pela escola, por serem mais nominais e atrativos do que os processos reais de colaboração.

Para Imbernón (2010), existe um conjunto de características relacionadas com a formação continuada de professores que deveria ser considerado que: a) a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, uma organização minimamente estável nos cursos de formação, que lhe dê apoio, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes; b) ao planejar a formação, ao executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam levadas em linha de conta; c) para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é básico que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo, pois, há momentos em que eles

podem manifestar a necessidade de saber como estão enfrentando a prática pedagógica (IMBERNÓN, 2010).

A cultura da colaboração encarta dois aspectos fundamentais que imbricam mutuamente no processo educativo; por um lado, o contraste cognitivo, ou seja, o debate intelectual que provoca a descentralização e a abertura à diversidade. De outro, o clima afetivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas para enfrentar as incertezas, os conflitos e os fracassos, caso ocorram.

No entender de Imbernón (2010), um dos procedimentos que podem ajudar a romper com o individualismo é a formação continuada de professores, por meio de duas formas: a) realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada. Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores, com um maior controle autônomo da formação. Essa formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito; e b) desenvolvendo uma formação em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. De modo que ponham os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação.

Para tanto, no entendimento de Libâneo (2011), o trabalho em grupo envolve um conjunto de habilidades, dentre as quais: o bom relacionamento com os colegas, a disposição para colaboração, saber expressar-se e argumentar com propriedade, saber ouvir, compartilhar interesses e motivações. O que se recomenda é a reflexão conjunta, sobre as próprias experiências pedagógicas, e apoio mútuo. Ou seja, a capacidade interativa diz respeito às formas de comunicar-se e de relacionar-se com as demais pessoas do grupo.

O trabalho colaborativo entre os professores não é fácil, já que traduz uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços onde se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de troca e de diálogo, fundado na análise e na discussão entre todos no momento de explorar novos conceitos. Os professores compartilham a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo.

Isso se assenta, segundo estudos de Imbernón (2010), numa formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição

peçoal, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação. Tudo mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, e muito mais. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional assentada na perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base. Portanto, a formação continuada deve estar fundamentada em um conjunto de princípios, de acordo com este autor: a) aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo; b) estabelecer correta sequência formadora, que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; c) aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas; d) aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos; e) elaborar projetos de trabalho em conjunto; f) superar as resistências ao trabalho colaborativo, causadas por concepções de formas de aprender diferentes ou por modelos de ensino-aprendizagem distintos; g) conhecer as diversas culturas da instituição para divisar os possíveis conflitos entre colegas. Na formação continuada, a metodologia deve ser decantada por um processo de participação inerente a situações problemáticas, o qual não pode ocorrer simplesmente por uma análise teórica da situação em si, mas, sim, por uma reinterpretação da situação no sentido de que necessita de uma solução, ou seja, de uma modificação da realidade.

Para introduzir a cultura colaborativa e romper com o individualismo pedagógico, Imbernón (2010) diz que é necessário que a formação continuada reforce os seguintes fatores na cultura dos professores: a) o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, de forma que sejam entendidos como autonomia compartilhada, e não como mera soma de individualidades; b) o compartilhamento de processos metodológicos e de gestão nas instituições educacionais, embora não necessariamente a colaboração comporte o consenso de todos; c) a aceitação da ideia de que, ao trabalhar com seres humanos, a racionalidade técnica não enfeixa resposta para tudo ou para quase nada, tampouco para outros fatores intervenientes nos fatos sociais e educacionais; d) maior importância ao desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de engrandecer as atitudes e as emoções no coletivo e não ocultá-las; e) a potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que aparecem na realidade social e no ensino; e f) a criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nas instituições escolares que possibilitem melhor ensino e maior colaboração nos processos de gestão. Este autor lembra que, tudo isso pode ser obtido com estratégias, tais

como: modificar os elementos estruturais e didáticos por meio do compromisso de tomar decisões em grupo e de resolver conjuntamente as situações problemáticas; mudar as relações de acordo com processos em que não há perdedores, mas, sim, oportunidades de se conhecer de maneira formal e informal e aumentar a participação da comunidade para unir as várias consciências que compartilham preocupações.

Os benefícios do trabalho colaborativo entre professores foram debatidos por Damiani et al. (2009) que apresentam várias evidências das aprendizagens realizadas. A ressignificação da prática deve ser efetivada por meio de reflexões coletivas, autorreflexões e desenvolvimento de pensamento crítico e criativo, por meio de estratégias de formação processuais, coletivas, dinâmicas e contínuas. Estes autores lembra que o trabalho colaborativo gera interconexões pessoais entre os docentes, o que pode gerar alívio de tensões que aliados à motivação individual, qualifica melhor o trabalho a ser desenvolvido. Em meio a interações grupais, os sujeitos são capazes de superar aquilo que não conseguem sozinhos. A percepção da troca de ideias, de experiências, do que cada um pode oferecer, influencia a autoestima do outro, constituindo-se ganho considerável para si e para escola.

Análise de necessidades de formação de professores

Um dos componentes que se destaca e incentiva a formação dos professores é o que se refere ao diagnóstico de necessidades, definido por Montero Mesa (1987, p. 10) como “aqueles desejos, carências e deficiências percebidas pelos professores no desenvolvimento do ensino” e de sua prática. D’Agostini (2010), que comunga desse mesmo conceito para o diagnóstico das necessidades, enfatiza que, no mais das vezes, elas expressam discrepâncias entre a prática cotidiana e o que é considerado ideal. Por isso, o diagnóstico precisa identificar as necessidades em seus detalhes para torná-las compreensíveis a todos os envolvidos.

Ainda no âmbito da definição, para Rodrigues e Esteves (1993) o conceito de necessidade se apresenta como juízos de valor. A necessidade é relativa aos contextos, aos pressupostos e às crenças dos sujeitos. Algumas são sentidas por um coletivo de pessoas, ganhando força. E não têm existência senão no sujeito que a sente. Estas autoras apresentam uma proposta de categorização das necessidades, por meio de cinco pontos merecedores de relevo. O primeiro, das necessidades das pessoas versus necessidades dos sistemas, que nem sempre atribui concordância entre estas duas instâncias. O fato está em uma negociação consciente do que é importante para o desenvolvimento do sujeito e do sistema. O segundo, as

necessidades particulares versus as necessidades coletivas, que podem variar de sujeito para sujeito e de sistema para sistema, tornando-se peculiares desses sujeitos ou desse sistema. O terceiro, as necessidades conscientes versus necessidades inconscientes. Quando expressas conscientemente, elas traduzem numa demanda precisa. De outra parte, quando não são percebidas pelos sujeitos, tornam-se nebulosas, confusas e difíceis de ser trabalhadas. O quarto, as necessidades atuais versus as necessidades potenciais, que podem incidir no presente ou serem prospectivas. Na educação, geralmente são potenciais, pois a ação educativa raramente promove efeitos imediatos, projetando-se em longo prazo. E, por fim, as necessidades segundo o setor em que se manifestam, relacionadas com os papéis que os sujeitos desempenham no percurso da vida: familiar, social, político, cultural, profissional, de ócio e desporto.

Nessa perspectiva, García (1999) faz referência a quatro tipos de necessidades: a normativa – aquela imposta pela política educativa; a percebida – representa a autopercepção individual ou coletiva em relação às dificuldades e problemas identificados; a expressa – reflete em função da exigência de um programa; e, por fim, a relativa – que diz respeito ao resultado da comparação de diferentes situações ou grupos.

Nesse sentido, D'Agostini (2010), quando falam do diagnóstico de necessidades, lembram que, para uma formação bem-sucedida, devem ser consideradas as necessidades individuais, as expectativas da escola, do sistema educacional, da comunidade, dos alunos e do contexto em seu todo.

Os professores são adultos e, portanto, devem ser totalmente envolvidos em todas as atividades nas quais participam, tanto no nível da concepção, da elaboração, como da formação em si mesma e, depois, na avaliação. Antes de tudo, eles devem participar na análise das necessidades que a oferta de formação se esforçará por satisfazer. Ora, a definição das necessidades está longe de ser coisa fácil: precisa ter em consideração as necessidades do sistema educativo como um todo, aquelas da escola e as dos professores. Estas necessidades podem coincidir, ou, ao contrário, divergir ou serem recebidas diferentemente pelos professores. A análise das necessidades efetuada por um administrador longe do campo pode dar origem a uma política racional, prospectiva, mas se essa for percebida de outra forma pelos professores, não será realizada de modo satisfatório (id. p. 70)

A análise de necessidades, no que diz respeito à formação de professores, pode ser divisada como estratégia de planeamento, capaz de produzir objetivos significativos e informações úteis para definir o conteúdo e as atividades de formação. Cumpre, assim, com sua função social. Torna-se instrumento que permite pensar a formação em relação à sua utilidade social, pessoal e profissional. Esse elemento que ora vem sendo considerado, amplia as perspectivas da formação por ensinar aos professores sejam eles “ouvidos”. Através da

recolha de informações das representações dos próprios docentes, envolvendo-os e, nesta trama formativa, é possível que se diminua a resistência à formação e potencialize seus efeitos.

As necessidades de desenvolvimento do sistema, direcionadas à formação dos professores, devem ser sistematicamente analisadas de tal modo que vão ao encontro das solicitações, das expectativas, bem assim dos resultados de aprendizagem e dos padrões de ensino. Pois, quando esta formação não leva em conta as fases de desenvolvimento dos professores, seus propósitos e necessidades de desenvolvimento intelectual, cultural, social e emocional, é pouco provável que contribua para produzir a melhora que se espera na escola e em sala de aula (DAY, 2001).

Nos últimos vinte anos, é possível verificar a passagem da lógica de cursos pontuais ou outros de curta duração para uma ênfase voltada à aprendizagem relacionada com as necessidades dos docentes. O importante a considerar nesta nova lógica, portanto, são as evidências individuais, coletivas, as necessidades pessoais e profissionais, as motivações, os contextos de trabalho, entre outros (FLORES e VEIGA SIMÃO et al., 2009). Acredita-se que, nessa lógica, pode-se amenizar a divisão que se instala entre os que “pensam” a ação de formação dos que a “frequentam”, entre os que definem a “necessidade” e os “carenciados”, possibilitando aos professores tornar-se atores de sua formação (FORMOSINHO e MACHADO, 2009).

Houve uma pesquisa desenvolvida em parceria entre as Universidades da Lapônia, de Novi Sad, Sérvia e Montenegro, com as do Minho e de Lisboa, em Portugal, cujo objetivo consistiu em analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores no local de trabalho. Em Portugal, na Finlândia, na Sérvia e Montenegro se distinguiram quatro tipos de motivações para que os professores participem de ações de formação continuada: motivações políticas, relacionadas com a implementação de políticas educativas; motivações pedagógicas ligadas à maior eficácia no ensino; motivações práticas associadas com o próprio ensino, e as motivações emancipatórias que dizem respeito ao próprio desenvolvimento (FLORES e VEIGA SIMÃO et al., 2009). Essas motivações podem ser agrupadas da seguinte maneira: externas, que estão associadas às expectativas da sociedade, das necessidades do sistema educativo e das funções docentes; e internas, relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores, com o apoio à mudança das práticas e à valorização profissional. Essa pesquisa ainda aponta uma série de obstáculos que levam os professores a afirmar que se sentem decepcionados e desapontados —

a inadequação da formação em relação a seus interesses e necessidades, a falta de profissionalismo dos formadores, a desarticulação com a prática, a natureza obrigatória e a falta de flexibilidade. Outra discussão acerca das necessidades encontradas pelos professores está em levar em conta as necessidades da função docente e as metas específicas para ensinar e aprender. Daí, a importância de conhecer as necessidades formativas dos professores antes de propor, planejar e iniciar qualquer atividade de formação.

Importa pensar a formação continuada dos professores de modo que seja possível interpretar e analisar as situações práticas do cotidiano e tomar decisões que lhes permitam desenvolver-se profissionalmente. O que satisfaz os professores são atividades de formação bem-sucedidas, relacionadas com as necessidades-alvo que estão centradas especificamente em determinado nível de ensino; necessidades de conteúdo, que contribuem para melhorar o conhecimento, a tomada de consciência e para encorajar os participantes a ver o que está acostumados a ver em outras perspectivas; necessidades de utilização, que promovam o desenvolvimento do currículo e sua aplicação na prática da sala de aula; necessidades processuais de cursos bem-sucedidos, que apresentam um equilíbrio relativo a atividades que favoreçam a troca de experiência; necessidades de liderança por parte das pessoas que ministram os cursos, que, além de demonstrar credibilidade, devem estar bem preparadas, entusiasmadas, preocupadas e atentas à dinâmica do grupo. Por fim, as necessidades de tempo e energia, que, quando dedicados a serviço da formação, ensejam a reflexão sobre a prática e mudanças em curto, médio e longo prazos (DAY, 2001).

Mesmo em decorrência da polissemia do termo necessidade, Rodrigues e Esteves (1993) reforçam a análise da necessidade como ponto de apoio à definição da política educativa, nas atividades pedagógicas, no planejamento, na implementação da ação, ou na avaliação. Mais que tudo porque ela oferece a possibilidade de conhecer as necessidades dos sujeitos a formar, considerando os ajustes organizativos do sistema e a participação dos professores nas decisões, de modo que estes sujeitos e suas dificuldades estejam no centro das preocupações do processo formativo.

D'Agostini (2010) refere que se pode utilizar uma diversidade de técnicas e estratégias para analisar as necessidades formativas dos professores: questionários, discussões, observações, identificação de situações problema, supervisões, elaboração de memoriais e pesquisas de avaliação institucional. Como se observa, uma temática bem definida pelo grupo contribui para se construir o caminho a ser seguido, a fim de que os participantes tirem maior proveito e acrescentem novos elementos à prática educativa.

Os professores e a mudança

O conceito de inovação é aqui entendido como um “conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas” (CARBONELL, 2001, p. 19). Esse conjunto de mecanismos que entrecruzam a ideia de inovação são processos pelos quais se procura introduzir algo novo, nas estruturas já existentes. A ação de inovar é uma trajetória impregnada de desafios e obstáculos que possibilitam aos professores repensar suas crenças, seus valores, seus costumes, os sentidos e os significados que atribuem à prática docente. Para implementar inovações na formação continuada dos docentes, importa que a pessoa se disponha a experimentar aspectos novos que exigem fortalecer as situações-problema, processando as informações de modo que possam ser utilizadas a favor de tomadas de decisão, respeitando os diversos elementos da prática educativa.

Na esteira de García (1999), mudar em educação, para os professores, significa mudança positiva no desenvolvimento dos alunos, seja na aprendizagem, seja na participação, seja na atitude em face da escola. Portanto, ainda perfilhando as ideias deste autor, é necessário entender a mudança e a inovação como processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Inovar as práticas de formação continuada para Carbonell (2001) requer esforço, disciplina, trabalho em equipe. Impõe acompanhamento muito mais atento do grupo e de cada professor para saber o que sabe e o que não sabe, como ponto de partida para o desenvolvimento, a inovação e, assim, a construção de nova cultura de formação. Isso porque, cada sujeito pensa, vive, recria, interpreta as diversas manifestações de sua profissão de acordo com as relações culturais com as quais convive, deixando de ocorrer em um processo linear. Este autor diz que, para que tais práticas inovadoras sejam desenvolvidas, é imprescindível que gestores e professores estejam dispostos a interiorizar os elementos indispensáveis ao processo de inovação. Além dessa disposição, adota-se a aprendizagem, somada à crença de que cada pessoa tem sua maneira de aprender. Esse processo, não raro, é complexo, mas essa complexidade passa a ser superada a partir do momento em que essas relações se põem em movimento.

No sentir de Carbonell (2001), quando se propõe a implementação de uma inovação, é importante levar em conta três premissas. Em primeira mão, a curiosidade que desperta a ilusão, o desejo, a motivação e a utopia que reforçam a autoestima e a vontade de estudar. O erro, que, por sua vez, é um acompanhante nato na aventura de inovar. Bem por isso, deve ser encarado como essencial ao processo educativo, fonte de informação, e ponto de partida para novas aprendizagens. Num terceiro momento, a memória compreensiva contribui para organizar as informações, estabelecer as relações e associações no tempo e no espaço. Mais ainda: contribui para a qualidade da educação dos alunos e para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Cabe ao professor, assentado na formação inicial e continuada, refletir sobre o contexto de sua prática, implementar elementos que contribuam para inová-la, tendo em vista a melhoria do ensino e da aprendizagem. É necessário entender, ainda, que a mudança e a inovação, como processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, implicam que os professores, na condição de pessoas, mudem à medida que aprendem (GARCÍA, 1999).

A discussão sobre mudança parece estar cada vez mais presente nas reflexões atinentes ao discurso pedagógico. A impressão é de que a palavra mudança vem construindo um valor e ganhando sentido no âmbito das teorias e práticas educacionais.

A literatura (DAY, 2001; GARCÍA, 1999, PÉREZ GÓMEZ, 2001) reconhece que a mudança no ensino, no currículo, depende em grande parte dos professores. Por outro lado, é patente que os professores só modificam sua atuação à medida que percebem resultados positivos na aprendizagem dos alunos. E, também, quando esta melhoria se relaciona com a motivação, participação e compreensão clara das propostas de mudança para que se possam pôr em prática. A formação, portanto, é uma das dimensões que contribui e oferece elementos para emancipação da profissão docente. Uma das muitas perspectivas inerentes ao processo de mudança, que é preciso dar atenção especial se, o que se quer, é que algo mude, é a dimensão pessoal da mudança (GARCÍA, 1999). Observar atentamente o impacto que a proposta de inovação tem, ou pode ter, nas crenças e valores dos professores, para que atuem nos vários espaços educativos.

Um dos aspectos que torna o processo de mudança difícil é a ansiedade vivida pelos professores. Segundo estudos de García (1999), a ansiedade leva os professores a recusar as mudanças que sejam complexas, conceituais e longitudinais, fator este que determina a resistência de alguns a se disporem à mudança, pois, em sua maioria, esperam atingir resultados em curto prazo.

Nesse percurso, os professores são levados a se questionar sobre suas certezas e incertezas e sobre a necessidade de inventar novas formas que valorizem a heterogeneidade crescente das informações e do tempo necessário para concretizar as mudanças. Dúvidas surgirão sempre, porque a mudança se desenvolve em espaços e combinações diferentes, onde se reconhece a diversidade do contexto e a divergência nas maneiras de pensar e fazer dos sujeitos circunscritos nessas relações.

Quando se encaminha para a mudança, certamente se valoriza a flexibilidade, a negociação, a incerteza e a diversidade, sem, entretanto, renunciar a um mínimo de estabilidade. Os limites e as possibilidades da ação, no sentido de mudança, não estão do lado de fora de cada pessoa envolvida neste processo, mas dependem também da disposição interna de cada um (GATHER THURLER, 2001). É entendimento dessa autora: “a mudança dentro do estabelecimento escolar só é possível se ela, para os atores, tiver mais significados do que o *status quo*” (2001, p. 26). Para que ocorra mudança na educação, é preciso certo tempo, e dose grande de persistência, já que este processo está envolvido em constantes altos e baixos. Até mesmo porque, quando se espera que a mudança ocorra no nível da prática educativa, isso implica mexer com concepções, práticas e atitudes impregnadas em processos ideológicos e culturais, fato que não se dá por decreto. É preciso, portanto, tempo para que os objetivos que se pretende alcançar construam significado e para que a mudança se efetive. Neste caso, envolver os professores ante a disposição de novos recursos, em tarefas e responsabilidades compartilhadas para o desenvolvimento profissional pessoal e coletivo, e em propostas para superar determinados erros, como meio para fortalecer os acertos, pode ser uma das perspectivas em condição de levá-los a sentir a necessidade de promover inovação na prática da formação e da sala de aula.

Nesta dimensão, Flores, Veiga Simão e Tornberg (2009) apontam quatro tipos de motivações para a formação continuada: a) motivações políticas – pautadas na implementação de políticas educativas nacionais e/ou locais; b) motivações pedagógicas – integradas à expansão de aspectos ligados a uma maior eficácia do ensino; c) motivações práticas – resolução de questões ou exigências relacionadas com o próprio ensino, e d) as motivações emancipatórias – associadas a seu próprio desenvolvimento. Os estudos dessas autoras sinalizam certos obstáculos que levam os professores a se sentir desapontados com a formação, tais como a inadequação da formação em relação a seus interesses e necessidades, a falta de profissionalismo, a desarticulação com a prática, a natureza obrigatória, a falta de flexibilidade e diversidade. Consideram, assim, ser necessário repensar a formação continuada

que tenha em conta o professor como aprendente e como ensinante, e que lhe forneça instrumentos para interpretar e analisar as situações profissionais em que atua, e para tomar as decisões que lhe permitam enriquecer a formação.

De modo geral estas autoras, secundadas por Alves (1997), agrupam as motivações para a formação continuada em duas: as externas – que surgem agregadas às expectativas da sociedade, às necessidades do sistema educativo e às perspectivas atinentes às funções dos professores; e as internas – vinculadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao apoio para a mudança das práticas e ao sentimento de valorização da profissão docente. A mudança nas pessoas e, assim, na educação, na escola, na cultura da formação continuada do professor é processo lento, não linear. Para que ocorra, é fundamental lançar-se ao desafio de inovar.

A formação continuada, nessa dimensão de exigência para a ação docente, tem como função precípua dar sustentação ao edifício de nova concepção da ação profissional docente – de um novo saber, de um novo saber-fazer. Mais que isso: contribuir efetivamente para o aprofundamento de uma postura de professor aprendiz, que busca conscientemente seu desenvolvimento profissional (FERNANDES, J. 2006).

Perspectivas sobre os formadores

O trabalho do professor e, portanto, sua formação, incluem competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. É preciso saber mobilizar o domínio teórico do conhecimento profissional em situações concretas. A produção de conhecimento pedagógico exige competência para construir um discurso sobre a prática, qual seja o de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los (MEC, 1999).

Reflexões que dizem respeito à formação dos formadores de professores, de seus modos de atuar, surgem nas discussões educacionais como necessidade para compreender a complexidade da ação formativa. Segundo Monteiro (2007), é preciso que os novos conhecimentos que vão sendo construídos, as novas propostas de formação, instaurem novo olhar sobre os processos formativos. Bem como alinhadas ao como se aprende a ensinar, de modo que as intervenções se deem de forma mais legítima entre o pensar e o fazer dos profissionais da educação. A estrutura organizativa da formação e o papel dos formadores, ou assessores, deveriam caminhar nesse sentido. Assim, os formadores teriam que se converter,

por um lado, em dinamizadores diferentes e, por outro, em ajudantes e potencializadores da criação de uma estrutura flexível da formação.

Durante décadas, para Imbernón (2010), criticou-se muito o papel assumido pelos formadores, ou assessores, considerados especialistas infalíveis ou acadêmicos que desenvolviam um modelo histórico reprodutor de ideias dos outros. Seu papel preponderante consistia na "atualização" dos professores, em "colocá-los" em dia, como se diz informalmente. Isso se fazia, e ainda se faz, explicando e aplicando soluções de outros às práticas educacionais. Este tipo de formação destruidora gerou mais prejuízo que benefício. O conceito de "professor bom, eficaz e eficiente", que existe por detrás desses discursos produz muitas frustrações, abandonos e falta de comunicação, em meio a outras consequências.

A pesquisa desenvolvida por Monteiro (2007), em colaboração entre professores-formadores e pesquisadores nos anos de 2005 e 2006, que visou analisar processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores formadores que atuam no Centro de Formação e Atualização de Professores – CEFAPROS, no município de Cuiabá-MT, inferiu que a ideia de coletivo formador está por se construir. A ansiedade dos professores formadores, decorrente da urgência em atender à demanda de formação, centra-se mais na construção de um "saber fazer" oriundo de sua experiência de professor. Isso faz com que deixem de aproveitar as experiências provenientes das situações reais de formação, dos projetos de iniciativa das escolas, das expectativas dos professores quanto à aprendizagem, o que gera resistência à mudança pretendida. A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia. Toda a experiência acumulada na formação continuada de professores está a revelar que a crise do formador, que demanda uma aplicação daquilo que ele diz na formação, já está aberta, apesar da longa tradição dessa prática formadora.

Os problemas, as inquietações, as dificuldades e os conflitos, eram apontados pelos professores formadores, de acordo com estudos de Monteiro (2007), que se sentiam divididos entre as exigências da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que lhe pedia para assumir um conjunto de atividades de formação cada vez mais diferenciada, o que causava insatisfação quanto a seu papel e fragilizava o trabalho em equipe. Outra questão que se fazia presente era com relação à definição do conteúdo de formação, que deveria ser identificado e determinado pelo coletivo de cada unidade escolar em conjunto com os professores formadores, atendendo, assim, aos interesses e necessidades formativas da escola. Para Monteiro, com o tempo, foi afluindo a consciência de que o formador deve assumir cada

vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que contribua para sua melhoria. O formador, nas práticas de formação continuada, deve auxiliar a resolver esses obstáculos, para que os professores encontrem a solução de seus problemas. Pois, somente quando o professor consegue resolver tais problemáticas, produz-se mudança na prática educacional. Atualmente, a necessidade está em dispor de formadores que colaborem no levantamento de diagnóstico das necessidades formativas.

No pensar de Imbernón (2010), essa mudança será intensa quando a formação deixar de ser espaço de "atualização" para ser de reflexão, formação e inovação, com a finalidade de os professores aprenderem. Desse modo, destaca-se mais a aprendizagem dos professores do que o ensino deles. Isso provoca, por parte dos formadores e das políticas de formação, um olhar diferente do que seja a formação, do papel dos professores e da metodologia de trabalho com os docentes. Compartilhar não é o mesmo que transmitir, nem atualizar se confunde com ajudar, nem mesmo aceitar se faz sinônimo de refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador do que ajudar a desvendar a teoria implícita em outras práticas pedagógicas.

Isso significa abandonar o conceito até então utilizado de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores, substituindo-o pela crença de que a formação deve fornecer elementos para descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Se necessário, deve alterar o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e teóricos. O formador auxilia a refletir sobre situações práticas e a pensar sobre o que se faz durante tais circunstâncias, incluindo-se, nesse processo, a deliberação sobre o valor ético das atuações, sobre seu significado e sobre a construção deste, submetendo-o à revisão crítica (IMBERNÓN, 2010).

Além disso, as políticas educacionais da formação deveriam propiciar nova estrutura organizativa. Para esse autor, se no final do século passado, as organizações de referência foram os cursos de formação de professores ou as instituições de apoio à formação, o que os professores necessitarão no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas das instituições de ensino, e redes estabelecidas entre tais instituições, para favorecer as trocas de experiências nas escolas. Para isso, o modelo de "treinamento" deverá mudar mediante planos institucionais, para dar forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de determinado

contexto assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejam, executam e avaliam sua própria formação. Para Gatti e Barreto (2009), o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento. Isso alude a mudança nas modalidades e estratégias formadoras, que significa bem mais do que os cursos e seminários de especialistas: trocas entre indivíduos, atenção e escuta de boas práticas, elaboração de projetos, aproveitamento das tecnologias da informação e comunicação, processos de pesquisa-ação, elaboração de diários, portfólios de aprendizagem. Enfim, a mudança comporta nova maneira de organizar a formação.

Tornar-se professor formador, para Monteiro (2007), requer intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudanças e para enfrentar situações incertas, conflitos...

4.4 Avaliação da formação continuada de professores

Avaliar pode ser um empreendimento de sucesso, mas igualmente de fracasso; pode conduzir a resultados significativos ou a respostas sem sentido; pode defender ou ameaçar (FIRME, 2007). A essa concepção emerge o grande desafio que vai além da capacidade de produzir, armazenar ou transmitir informações, mas reconhecer o que é importante saber e como utilizar essa informação.

Nessa perspectiva, quando se fala em avaliar a formação continuada de professores, uma das questões cruciais é descobrir o que é preciso fazer para criar e desenvolver avaliações que sejam realmente utilizadas para melhorar a prática e tomar decisões relevantes acerca do desenvolvimento profissional. Portanto, quando se propõe um processo de avaliação docente, é imprescindível que se conheçam os fins e os propósitos que se pretendem com tal avaliação e utilizar os resultados de forma justa e racional (SANCHÉZ, 2001; SANTOS GUERRA, 2003).

A grande meta da avaliação é, pois, a ação. Seu significado maior está em fortalecer o movimento que leva à transformação, nele intervindo sempre que necessário (FIRME, 2007). O para que avaliar e o como realizar o processo avaliativo devem garantir que o conhecimento construído se transforme em melhoria à formação e não seja apenas meio para produzir informações que não serão utilizadas. É imprescindível, de acordo com D'Agostini (2010), a percepção do caminho percorrido, para que se possa dar continuidade. O mesmo autor ainda pondera que muitas formações são realizadas, mas, às vezes, falham em avaliá-las no sentido de perceberem se estão fazendo alguma diferença para os participantes,

para escola, para os alunos ou para comunidade escolar, de modo geral. Geralmente, o problema consiste na não análise, intentando saber se os resultados, os objetivos e as metas almejados foram alcançados. Ainda segundo D'Agostini, a avaliação tradicional composta de questionário, respondido de modo oral ou escrito, após a realização de uma atividade formativa, ou sobre o formador, ou palestrante, quando não sobre metodologia, não atinge a totalidade dos aspectos que deveriam ser avaliados. Toda a política da formação deve ser considerada.

Para tanto, algumas questões importantes merecem ser consideradas no processo de avaliação da formação, com vista a refletir algumas necessidades que justificam a realização de uma avaliação, tais como apontam os estudos de García (1999).

A avaliação responde à responsabilidade profissional de conhecer a qualidade dos programas formativos. Os indicadores de qualidade devem ser estabelecidos com base no conhecimento das atividades de formação dos professores, de seu funcionamento e dos resultados. A avaliação deve, portanto, identificar quais modelos e estratégias de formação de professores causam maior impacto em nível pessoal, didático e institucional. Entendida na perspectiva formativa, a avaliação da formação continuada de professores atende à necessidade de melhorar os programas e atividades de formação no percurso de sua realização. Ela se torna imprescindível elemento de *feedback* utilizado para o desenvolvimento das ações de formação.

A avaliação das ações formativas implica, também, responsabilizar os professores no próprio processo de formação, pois as atividades que não são avaliadas, por vezes não são valorizadas como deveriam pelos professores. Para D'Agostini (2010), a avaliação deve servir para trazer à tona novas necessidades, expectativas e desejos dos participantes a serem atendidos e que ainda não haviam sido revelados. Por fim, a avaliação também vem ao encontro das necessidades da Administração Educativa como instância que desenvolve a política de formação dos e dos interesses em analisar os programas de formação em função do custo e benefício que obtêm, desempenhando, assim, seu caráter sumativo. Os custos aqui se referem, além dos econômicos, aos pessoais, aos de tempo, aos de esforço, aos de espaços, entre outros. A avaliação aqui constitui ajuda para tomada de decisões.

Scriven (1967) e Fernandes (2009), em meio a outros estudiosos do tema, consideram que a distinção que existe entre a avaliação formativa e a somativa, mesmo apresentando processos conceitualmente diferentes, na prática suas finalidades se complementam. As informações recolhidas com propósitos somativos podem ser utilizadas

para fins formativos. O que importa, apesar de serem dois conceitos distintos, é prosseguir no aprofundamento de suas diferenças para que se clarifiquem objetos, funções, métodos, processos e produtos. A opção entre uma e outra, ou por ambas, enfeixa repercussões importantes aos sujeitos a que ela se destina. A avaliação formativa está mais direcionada aos organizadores e aos docentes que participam do programa, para promover melhoria ao longo de sua execução. Por outro lado, a somativa está mais ligada às fontes de financiamento, formadores, coordenadores, entre outros, e serve para tomada de decisões em relação à continuidade do programa, à sua conclusão, à sua expansão ou à sua exclusão.

Os estudos de García (1999) apresentam três questões que devem ser respondidas e tidas em conta em uma avaliação de programas de formação continuada: O que se faz tem valor? Teve êxito? Foi bem feito? O valor está relacionado com as finalidades, metas e procedimentos éticos do programa. O êxito depende da clareza dos objetivos e da competência dos formadores. Já o mérito se define pela qualidade dos processos que implicam a coerência dos planos de trabalho dos professores, a variabilidade de atividades, a existência de incentivos e o apoio e acompanhamento sistemáticos.

A avaliação não pode correr o risco de se tornar apenas formalidade para dar respostas a certas exigências externas (ESTRELA, 1999). Quem avalia, para quem, com que referenciais, como se avalia, é o que vai definir as dimensões, as intenções e as relações acerca da avaliação. O modo como se compreende a formação de professores determina como se concebe, realiza e utiliza a avaliação. A tarefa docente é uma atividade complexa e de uma importância social decisiva. Logo, a avaliação da formação dos professores não pode estar desligada do fato de observar qual é o professor que se deseja formar e em que contexto atua. O avaliador deve verificar como estão configuradas as práticas de formação dos professores e proceder a uma análise para observar se estas definem os professores como técnico ou como prático.

O modelo tradicionalmente conhecido como o da racionalidade técnica está conectado à concepção do professor como aquele que aplica rotinas preestabelecidas, consumidor das descobertas de investigações e executor de tais conclusões, como modo de orientar sua prática (ELLIOT, 1990). Nessa concepção de formação, o professor conhece as diretrizes curriculares, de formação, e as põe em prática, pois o que lhe cabe é atuar da forma como pensou sua atuação. Esse modelo é discutível por várias razões (SANTOS GUERRA, 2003): desprofissionaliza os docentes, a quem considera incapazes de promover mudanças na prática; costuma gerar recusa por não serem bem recebidas, apesar de as intenções, às vezes,

serem pertinentes; alimenta a passividade dos profissionais que estarão sempre a esperar por nova etapa do processo; intensifica a dependência do professor e aumenta o controle pelos teóricos e políticos; não costuma ter eficácia, porque cada escola é única e não se conseguem os resultados que se espera implantar, uniformemente, em tempo e conteúdo. Esse modelo pode estar implicitamente presente nas instituições educativas e acaba por chocar com a prática dos professores. O que fazem, como fazem, a quem, a que ritmo desenvolvem os trabalhos docentes é único de cada escola, de cada sala de aula. Assim, o modelo de racionalidade técnica não tem servido à formação de professores, ressalta Santos Guerra (2003).

Por outro lado, há a abordagem do professor como prático reflexivo, em que ele procede ao diagnóstico das atividades, procura compreendê-las numa perspectiva de quem elabora, experimenta, intervém, avalia, valida a própria prática e sua evolução e, em face desse exercício, propõe as mudanças necessárias. Abordagem esta que Elliot (1990) reconhece como aquela que propicia ao professor formar-se em um complexo e prolongado processo de conhecimento na ação e de reflexão em e sobre a ação. Este autor ainda enfatiza a necessidade de passar da reflexão individual para a reflexão cooperativa, de modo a gerar conhecimentos compartilhados em que todos possam aprender e desenvolver-se como profissionais.

A atuação do professor está prevista em um contexto singular, que exige múltiplas transformações, após uma reflexão rigorosa de suas ações. É esta investigação, que o professor estabelece com sua prática, que possibilita a melhoria. Esse modo de ver a formação dos professores reconhece a riqueza da experiência que reside na prática do professor e de que a compreensão e a melhoria do ensino devam começar por aí (ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 1993). Ao fazer a avaliação da formação, há que considerar, portanto, como se dá esse processo de aprendizagem, tendo em conta a valorização das “experiências vividas” e que sentido tem para formação do professor.

A avaliação da formação continuada, como avaliação de um programa, deve procurar conseguir informações de diversas fases do programa (GARCÍA, 1999). Uma delas se relaciona com o diagnóstico das necessidades que possam responder a questões como estas: que objetivos e informações se pretende alcançar ao realizar tal diagnóstico, de quem se obtém essa informação e com que métodos, quanto tempo é necessário, como se verificam os dados. Outra corresponde à avaliação do planejamento, na qual as necessidades se

transformam em propostas formativas. Alguns critérios a considerar na avaliação do planejamento seriam os seguintes:

- Objetivos do plano de formação: de conhecimento, competências, atitudes.
- Variedade das estratégias de formação selecionadas: cursos, seminários, jornadas, demonstrações, etc.
- Qualidade do conteúdo selecionado (relevância teórico-prática).
- Relação entre a proposta e as necessidades diagnosticadas.
- Realismo do plano.
- Relevância em relação às necessidades dos professores.
- Previsão de recursos pessoais, econômicos, didáticos.
- Estabelecimento de “percursos formativos” dentro do próprio plano.
- Previsão de acompanhamento das atividades que se iniciam.
- Previsão de procedimentos de avaliação do próprio plano. (GARCÍA, 1999, p. 217)

Nesta perspectiva, uma alternativa para obter informações referentes à avaliação do desenvolvimento da formação, segundo García (1999), é questionar: Como transcorreu o curso? O conteúdo planejado foi adequadamente desenvolvido? O formador tinha competência e conhecimento suficiente do conteúdo proposto? Teve momentos teóricos e práticos? Qual foi o ambiente durante o curso? O conteúdo tem aplicabilidade nas aulas? Isso tudo enseja identificar a viabilidade do projeto realizado, as dificuldades na prática, as necessidades de assessoria, o clima de trabalho, as dificuldades de implementação, os resultados. Esse tipo de avaliação cumpre com a função formativa da avaliação, porque encerra ações que visam melhorar o programa em andamento.

A maior parte das investigações acerca da formação continuada de professores tem se realizado com a pretensão de definir o que muda em consequência da participação numa atividade formativa. As dimensões podem ser variadas, como assinala García (1999): o efeito da realização de um programa de formação pode implicar o nível de conhecimento dos professores; ter repercussões no desempenho cognitivo e socioafetivo dos alunos, e o nível de escola — no clima, organização, orientação, resolução de problemas. Enfim, devem ser analisadas, desde as atividades iniciais, as práticas, o acompanhamento, as intervenções, o apoio, a avaliação, a utilização dos resultados da avaliação. Ou seja, a avaliação do todo do processo servirá para dar credibilidade a ela própria. As questões que seguem, abordadas por este autor podem nortear novos rumos: A avaliação foi suficientemente abrangente? Foram obtidos dados suficientes através de múltiplas fontes? Podem ser tomadas decisões com base nas avaliações? O desenho da avaliação teve qualidade técnica? Os dados foram apresentados de forma clara e compreensível? Os resultados foram válidos? A avaliação foi útil? Os participantes, planejadores e os que tomam decisões utilizaram os dados? A avaliação foi realizada de um modo adequado? Os participantes foram implicados?

Figura 4. Aspectos a considerar no planejamento da avaliação de programas e de projetos de formação de professores (Adaptada de Holden, D. e Zimmerman, M. *A practical guide to program evaluation planning*. London: Sage, 2009).



A figura 4 mostra conforme estudos de Fernandes (2009), que o processo de planejamento contribui para focar o objeto primordial da avaliação de programas e projetos, assim como, os de formação de professores, permitindo dar início à concretização da mesma.

Nessa perspectiva, para avaliação da formação continuada, a preocupação dos estudiosos da área em definir padrões de excelência para a avaliação não é diferente de outras instâncias avaliadas. Para tanto, um substancial conjunto de critérios (*JOINT COMMITTEE*, 1994) devem ser considerados: (1) utilidade — que significa que uma avaliação não deverá jamais ser realizada se não o for para ser útil; (2) viabilidade — que, além de útil, considera a possibilidade real de a avaliação se concretizar; (3) ética — realizada no respeito aos valores dos interessados, incluindo grupos e culturas; (4) rigor — para desencadear uma avaliação útil, viável e ética, faz-se necessário considerar características, no que tange às dimensões técnicas do processo e assegurar que a avaliação traduz tão fielmente quanto possível a realidade.

Quando existe um controle democrático da avaliação, um fator crucial que está presente é o respeito à participação efetiva de todos os interessados (os *stakeholders*) no processo e na atuação, desde a concepção da avaliação até seus resultados. Somente assim, a avaliação será útil nas necessárias transformações que os programas de formação continuada pretendem alcançar. Todo processo avaliativo apresenta como premissa a recolha de

evidências úteis, credíveis e relevantes, capazes de dar conta de responder às questões postas pela avaliação. A triangulação de dados é um dos mecanismos usados para garantir as interfases entre as informações recolhidas e os métodos utilizados. A necessidade, portanto, de recolher informações de diferentes intervenientes — secretários de educação, gestores, formadores, professores, alunos — e por diferentes métodos — questionários, entrevistas, diários, análise de documentos, observações, estudo de caso, entre outros.

Além de identificar e/ou elaborar instrumentos de recolha de dados, García (1999) ressalta a importância de prever como tais informações serão analisadas e como esta análise se inter-relaciona com o aperfeiçoamento dos processos de formação. Ou seja, como os dados serão utilizados na formação.

Santos Guerra (2003) por meio de seus estudos, apresenta cinco campos que potencializam o crescimento dos professores por meio da avaliação. São eles: o pedagógico — inerente à intervenção didática; o profissional — que enfatiza o crescimento individual no contexto institucional e social da profissão; o organizativo — relacionado com as atividades na escola; a trajetória profissional — ligada à progressão na carreira —, e pessoal, aí ressaltada a comunicação interpessoal e o crescimento do professor como indivíduo.

O desafio está em como fazer com que a avaliação dê conta de produzir ou de facilitar esse processo de melhora. Num extremo estão as atitudes dos professores; no outro, a natureza da avaliação e, ainda, o contexto político e organizacional em que se instalam diversas relações das quais dependem os resultados a serem produzidos.

Se o que se pretende com a avaliação da formação do professor é ter um indicador da qualidade da formação, impõe-se um esforço de construção de nova cultura de avaliação (ESTRELA, 1999; FIRME, 2009). Para isso, importa investir no trabalho com os formandos e formadores, no aprofundamento da reflexão sobre o lugar e o papel da avaliação na formação e sobre a necessidade de uma avaliação credível. Se esta conquistar seu lugar em meio à oportunidade de tomada de consciência de si e da situação de formação, é natural que ela seja uma avaliação formativa que se concretiza em vários níveis, como demonstram os estudos de Estrela (1999), descrito logo abaixo:

No nível das atitudes, a participação é ativa e de responsabilidade partilhada do processo de avaliação, de modo que se torne interesse de todos. Da construção de uma atitude de pesquisa de si, considerando também o projeto profissional e a ação de formação; da situação de formação através das análises das motivações, expectativas, objetivos, princípios e

estratégias que direcionem a um sentido coletivo da formação; e sobre a situação da avaliação pela explicitação e negociação dos critérios e objetos a avaliar, bem como da validade e limitações dos instrumentos utilizados, da verificação dos resultados previstos ou não.

No nível das práticas, aponta o sentido de explorar as potencialidades formativas da avaliação em que concede a esta o lugar que lhe pertence no planejamento da formação. No planejamento, garantir o tempo necessário à avaliação formativa, a negociação dos critérios da avaliação dos formandos e da formação, explicitando-lhe os referenciais e critérios, de modo que sirvam de regulação da ação formativa. Conceber a avaliação em relação à realidade da sala de aula, da escola ou do meio que envolve a formação, e considerar, ainda, o impacto desta na ação das práticas pedagógicas.

No nível das metodologias e dos instrumentos, dando conta de dados observáveis, tanto quantitativos como qualitativos, que contextualizem as ações. Verificar os instrumentos, de acordo com as especificidades das ações, garantindo um ensaio dos instrumentos antes de seu emprego generalizado em contextos idênticos. Sugere-se, ainda, uma diversificação de técnicas de acordo com uma manifestação maior das potencialidades formativas.

Cada avaliação deve, pois, revestir-se de características próprias, em sintonia com o contexto social, político, cultural e educacional onde se realiza e de forma tal, que o avaliador é essencialmente um historiador, que descreve, registra e interpreta a história singular de cada cenário.

Nessa concepção, sintetiza Estrela (1999), que representa um enfoque amadurecido da avaliação, em que se consideram os valores, as preocupações e as percepções dos interessados em relação ao objeto da avaliação — formação continuada —, se um clima de responsabilidade e de participação como facilitadora do processo for concebido e fortalecido entre avaliador e demais *stakeholders*, a avaliação pode explicitar, com clareza de longe maior, as potencialidades e sucessos, em vez de meramente registrar dificuldades e fracassos.

Capítulo V

Apresentação e análise dos dados

Neste passo, parte-se à análise dos dados tentando avaliar o Programa de Formação Continuada Sala de Educador, em seus diversos objetos, domínios e dimensões.

5.1 Políticas de formação

Na intenção de compreender o objeto inicial, foi ele subdividido em três domínios – Princípios e valores; Organização e funcionamento; Relação entre Seduc/Cefapro/Escolas. Ensejam arquitetar os primeiros indícios de uma avaliação que possa ser utilizada para melhorar a prática a tomada de decisões acerca do desenvolvimento do Programa de Formação Continuada Sala de Educador, por meio de seus diversos indicadores.

De acordo com o documento da Política de Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso (SEDUC, 2010, p. 13), o esforço de formação foi uma iniciativa prática que se mostrou fértil para o desenvolvimento de uma política mais ampla, que teve como marco a criação e implantação dos Cefapros a partir de 1997. O propósito foi desenvolver a formação continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino. Hoje já estão implantados quinze Centros de Formação, que contam com aproximadamente 300 profissionais, atendendo a 141 municípios, um contingente superior a trinta mil profissionais da educação.

Ainda para esta política, a formação e as aprendizagens dos profissionais da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso são entendidas como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem início com uma sólida formação inicial. Como política de educação, busca inserir a formação no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso, com valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais. Na concepção da formação ao longo da vida, não basta a oferta de oportunidades para a formação, seu desenvolvimento é de responsabilidade também do profissional, assumindo, este último, papel de relevância em seu próprio desenvolvimento.

5.1.1 Princípios e valores – Política de implantação e implementação da Formação: entre os avanços conquistados e os desafios a serem vencidos

Para Cintra (2010), é consenso entre as diversas instâncias – governos, universidades, instituições formadoras, profissionais da educação, entidades sindicais e sociedade – a necessidade de buscar respostas para enfrentar os desafios educacionais, notadamente o da formação dos profissionais da educação. Mesmo com grandes avanços conquistados, a tarefa é complexa e exige ações articuladas, adverte esta autora. Para ela, em Mato Grosso, ações de formação tem sido implementadas pela Seduc, por intermédio dos Cefapros, para estabelecer igualdade de condições de acesso à formação inicial e continuada aos profissionais da rede estadual, de modo que possam tornar-se protagonistas desse processo.

Como se pode verificar quando abordado se a política de formação continuada oferece clareza quanto aos objetivos pretendidos, é possível aferir que os professores participantes desta avaliação estão de acordo que os documentos que direcionam a política de formação havida, por encartarem objetivos bem-definidos. Dois professores formadores confirmam o que dizem os professores. Para PF1, quando lhe é questionado, em entrevista, sobre a clareza dos documentos oficiais da política de formação, diz: “Sim. Pois é bem regulada quanto a portarias e decretos e também leis”. Para o PF2, os documentos também são bons orientativos e estão funcionando porque “atualmente esses documentos estão sendo mais lidos e isso facilita esse entendimento a partir das melhorias e divulgações”. Em contrapartida, outro entendimento de PF3: “Não. Os professores ainda demonstram dúvidas relacionadas à importância da formação continuada in loco, os temas em sua maioria não correspondem com a prática pedagógica [...]”.

Pelo que se analisa, a política de formação, do modo como está posta, ainda não atingiu seus objetivos, na totalidade. Em relação à Seduc e Cefapro, vê-se que há um esforço para que a política alcance suas metas e finalidades, apesar das resistências havidas. Embora a construção da política parece se tornar clara para grande partes dos *stakeholders*, alguns atribuem, à condição de participar da formação, o caráter de “obrigação”.

Na escola, apesar de uma maioria sentir firmeza na política, acreditar que suas necessidades estão sendo evidenciadas, uma parcela ainda precisa assumir este projeto de formação como se fosse algo de efetiva significação para cada um. Para estes a política ainda, traz certo descrédito. Talvez isso se deva à descontinuidades de políticas antecedentes. Talvez por mexer em estruturas arraigadas na cultura da própria escola, a qual está afeita a ações

formativas fragmentadas por meio de oficinas, cursos, palestras e seminários de forma linear e pontual (SEDUC, 2010). São opções que não exigem que os profissionais estudem, pesquisem e construam esse conhecimento socialmente com os colegas de profissão.

O significado que a formação continuada encarta para os professores é que determina seu sucesso. Com base nesse conceito, os professores se sentem mais desafiados a participar das atividades de formação, de contribuir com suas experiências. Caso contrário, são tomados pelo desestímulo.

A formação continuada eu acredito que ela possibilita uma chance a mais de você continuar estudando, pesquisando. É uma possibilidade de novas visões de mundo. [...] seria uma forma de facilitar, possibilitar um envolvimento maior dos professores. Você vê que nas escolas tem alguns cursos iguais o Sala de Educador, o pessoal participa, vão, frequentam (entrevista – PA – 10-9-2012).

Vertente considerada pelos professores como aquilo que faz da formação continuada uma atividade significativa no interior da escola é a possibilidade de continuar aprendendo e remodelando a aprendizagem, vindo ao encontro de suas necessidades.

Eu acredito que seja ampliar conhecimento. Por que conheço pessoas que formam, acabam a faculdade e acham que acabou por ali. E a formação continuada vem justamente para isso. Por que tudo muda. A avaliação muda, a metodologia muda. As crianças mudam. Todo ano é uma clientela diferenciada. E essa formação continuada que você fizer um tema Avaliação, um tema Alfabetização qualquer tema que você pegar ele vai estar de uma forma remodelada, para o ano seguinte. [...] (entrevista – PB – 10-9-2012).

Para melhoria da prática pedagógica do educador. [...] dentro da didática, da metodologia, dos métodos, dos conteúdos. Então vem contribuir para essa melhoria dentro da prática pedagógica (entrevista – PE – 31-8-2012).

Para Nóvoa (2009), é na escola, e através do diálogo com outros professores, que se aprende o ofício de ensinar. Implica um esforço de dimensões colaborativas e intervenções, canalizadas para princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural, propiciando que as práticas profissionais sejam oportunidades de reflexão e de formação. Processo esse facilitado pelo Sala de Educador, como demonstram os docentes a seguir:

Para mim significa compartilhar experiência (entrevista – PC – 10-9-2012)

Adquirir maior conhecimento. Estar compartilhando conhecimento uns com os outros (entrevista – PD – 31-8-2012).

O Sala de Educador vem ao encontro do que a gente vive aqui na escola. Acaba que um professor encontra com outro de outro horário e acaba contribuindo, com a realidade, com o que acontece dentro da escola, com o planejamento. Acaba dividindo com os outros. Significa troca de experiência e você estar dentro desse processo (entrevista – PF – 29-8-2012).

Muito importante, porque a gente está assim sempre estudando, revendo assim, até mesmo conteúdo que às vezes você esqueceu, aí você está relembando também. Por que tudo tem seus novos desafios e a gente está sempre aprendendo. (entrevista – PG – 29-8-2012)

Significa, ainda, alicerçado nos cursos de graduação e pós-graduação, partilha de experiência. Busca contínua, estudo, aprimoramento do conhecimento.

Eu acredito que nós nunca vamos parar de conhecer e tem infinitas coisas para aprender. Então, a palavra continuada vem ao encontro disso, o estudo não termina somente quando você termina ensino médio ou quando você faz a pós-graduação. É contínua. (entrevista – PH – 27-9-2012).

Quando você falou em formação continuada eu pensei nesse professor que busca conhecimento, além daquilo que está na escola. Que no caso de uma especialização, de cursos em determinadas áreas do seu conhecimento. É independente de imposição, posta pela instituição escola. Como especialização, mestrado. Como uma formação continuada. Essa busca pelo conhecimento constante. [...]. É o princípio, mas é claro que o Sala de Professor tem essa ideia de formação continuada. (entrevista – PI – 27-9-2012).

Pereira (2006) discute, à luz dessa perspectiva, que as reflexões sobre formação continuada contribuem para a compreensão de que, ela para os professores, não se consuma com sua diplomação, antes se completa em serviço, durante toda sua atividade profissional. A formação, para Nóvoa (1992), não se constrói por acúmulo de conhecimentos. Ela se dá através de um trabalho de reflexão sobre as práticas, e de reconstrução constante da identidade pessoal e profissional. Por isso, tão importante se torna investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Para a maioria dos professores, mesmo que não houvesse certificação a garantir cinco pontos na atribuição de classes e aulas, eles continuariam participando dos encontros de formação. Nessa perspectiva, segundo nos relata um gestor escolar, se fosse proposta a formação continuada sem a certificação, os professores, ainda assim, aceitariam participar.

Aqui na escola... se perguntar aos colegas. Olha vamos fazer Sala de Professor, mas não vai valer certificado nenhum, acredito que eles topariam, sim. [...] De modo geral, acredito que pelo que a gente conversa com outros colegas, de outras escolas, a gente vê que a coisa é meio obrigada pela pontuação. [...] Essa concepção da necessidade da formação, ela vai sendo enraizada mais na cabeça de nossos colegas [...]. então esses estudos mostram que o professor tem que mudar. E essa mudança só acontece com a formação. (entrevista – GE3 – 4-9-2012)

Essa questão da certificação é uma das que geram mais polêmica na política de formação, voltada para o Sala de Educador. Certificar com os cinco pontos ou não? Para uns, isso torna a formação “obrigatória”; para outros, confere um incentivo à participação. Qual o peso da escolha de participar ou não?

Infelizmente ainda tem aquela história de certificado. [...]. A gente acredita que se nós tirássemos a questão da pontuação, talvez nós não tivéssemos tantos profissionais envolvidos. Não sabemos como fazer com que as pessoas aos poucos percebam a importância que é esse momento de formação na escola, no coletivo, compartilhando, trocando ideias, um fortalecendo o outro. Estudando as teorias. A gente acredita que isso, ainda, é um problema. Dizer que as pessoas estão assim bastante animadas para estudar, para ficar juntos. Em algumas situações sim, outras não. A exemplo disso, aí a dificuldade inclusive que nós temos... são como os

professores que tem duas cadeiras no estado, no município então essa pessoa com certeza se ela tiver essa opção de não fazer a sala de educador ela não faria, porque ela sabe que ela tem cinco pontos em detrimento dos dois pontos de outros cursos e isso pesa no final. [...] Muitas vezes é por conta do certificado mesmo. (entrevista – GSE2 – 26-6-2012).

No entanto, atento ao que sucede no próprio ambiente escolar, em um desses dias de encontro, a dupla que iria coordenar chegou, os professores se organizaram, e todos foram para a sala. No caminho, uma professora não esconde sua decepção: “Não vejo a hora de terminar essa Sala de Educador! É muito cansativo! Eu trabalho de manhã, de tarde e de noite, e sábado ainda tem que vir aqui”. (observação em 11-8-2012). Nessa mesma escola, em outro dia, na sala dos professores, outra participante se manifesta em sentido contrário: “Ano que vem vou fazer o Sala de Educador, para ganhar os cinco pontos. E riu” (observação em 20-9-2012).

Nos termos da Instrução Normativa n. 013/12/GE/SEDUC/MT, a participação no Programa Sala de Educador, confere a seguinte pontuação, de acordo com a frequência.

Assiduidade na formação continuada, em grupos de estudos, via Projeto Sala de Educador/Formador, certificado pelo Cefapro.

100%	5,0 pontos
90%	4,0
80%	3,0
75%	2.0 pontos

Em outra escola, objeto de nossa supervisão, num dia em que deveria ser feita a avaliação do programa, uma participante, ao deparar com a avaliadora, ainda na entrada, cumprimenta-a: no portão e diz: “Boa tarde! Veio para o Sala de Educador?” a avaliadora respondeu: “Vim sim! Já vai começar?” e ela, com um sorriso estampado no rosto, diz: “Graças a Deus, hoje não vai ter!”. (observação – 1-10-2012).

Entre os profissionais da educação, esse debate é bem-acentuado e caloroso. Uns não se importam muito com a questão da pontuação, mesmo tendo consciência de que, no próximo ano, ela pode fazer falta ao tempo da atribuição de aula. Mas ainda prefere participar em razão do conhecimento a ser construído.

Questão de pontuação, quando eu entrei no sala de educador, ninguém me falou em ponto nada. Ou seja, eu entrei com aquele objetivo de aprender [...]. Outra coisa que eu acho interessante também não é só participar. Participar, ouvir as palestras, fazer comentários. Mas, como você vai colocar em prática em sala de aula? [...] (entrevista - PH – 27-9-2012)

Por outro lado, há aqueles que sentem a necessidade de estudar, mas não concordam em ter de estar ali por conta de uma pontuação. Não porque, se ele faltar, deixará de ganhar tal ponto. Mas porque os que estão presentes, esses ganharão. Um dilema na vida dos professores.

Então essa é minha crítica na forma que está sendo colocada, essa formação. E a questão de ser exigido da gente essa questão da pontuação final lá. Se a gente não fizer a sala, a gente não tem o ponto, às vezes a gente nem quer fazer... não pela questão de não querer estudar e tudo. Mas é a correria do dia-a-dia, do final de semana. Porque a gente não tem, a gente tem uma carga horária além da que a gente propõe. Nós como educadores, você sabe como é essa questão do educador. De ter que trabalhar em sala de aula, em casa... [...] Esse é o ponto contra que eu tenho...(entrevista - PJ – 25-9-2012).

Num grupo de nove professores formadores, um disse que os professores continuariam a participar e sete disseram que não. Ressaltando que um deixou de responder.

[...] a participação do professor no sala de educador perpassa pela sua conscientização que o professor necessita estudar sempre, assim enquanto essa percepção não vem, apesar do trabalho de reflexão realizado pelo cefapro, cabe ainda apostar na pontuação. Acreditamos no acompanhamento do cefapro para que essa compreensão seja despertada. (questionário – GSE5 – 3-2013).

Decerto, o que revela esta gestora da Sufp é o mais apropriado para o momento. A alternativa é apostar no trabalho desenvolvido pelos Centros de Formação, de modo que os professores participem dos encontros formativos e se envolvam cada vez mais, até que, em conclusão, o certificado seja apenas um instrumento que indicará que ele participou de tal atividade, e não o motivo principal dela.

O desafio está posto aos gestores da formação: encontrar estratégias para que a participação de todos se torne legítima, a fim de que todos possam aprender mais e ensinar melhor.

5.1.2 Organização e funcionamento – Desenvolvimento da política de formação pelas diversas instâncias: entre as diretrizes gerais e as necessidades locais

A Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – SUFP – foi criada para fortalecer a formação inicial e continuada no Estado. Detalhe, a formação, além de atender os professores de toda educação básica, atende aos demais profissionais da educação – guarda, merendeira, agente de pátio, entre outros.

[...] em 2002 foi criada a Superintendência de Desenvolvimento Profissional/SDF na estrutura da Seduc, com o objetivo de dar unidade e fortalecer as ações de formação continuada para os profissionais da educação, compatíveis com as necessidades formativas e pedagógicas. Naquele momento histórico, era clara a necessidade de superar a formação, principalmente, de professores, desenvolvida de forma fragmentada por várias equipes por meio de cursos, palestras, seminários, etc, de forma linear e pontual, não atendendo as necessidades reais das escolas e dos docentes. [...] Um ano depois foi transformada em Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP, com a finalidade de integrar todas as formações realizadas pelos setores deste órgão, tanto para docentes como para os demais profissionais que atuam na educação básica. (SEDUC, 2010, p. 13 e 14).

O que demonstra a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (SEDUC, 2010) é que os gestores educacionais já tinham clareza de que a formação, que existia no Estado, não contemplava as necessidades pedagógicas dos professores. O que fazer então? Investir em um órgão que, por si, já estava caindo em descrédito, apenas iniciados os primeiros anos de sua implantação – os Cefapros: tendo sido criados três em 1998, teve o número elevado para 15, em 2008.

Aí entra uma organização importantíssima que são os Cefapros. Os Centros de Formação que a Secretaria de fato começa utilizar. Porque o Cefapro já existia, desde 1998, 1999 com a criação de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, que foram os primeiros. Mas até 2004, 2005 eles não tinham uma atuação de um órgão formativo. De um Centro de Formação. Então quando o estado percebe que o Ciclo de Formação Humana tinha que ser fortalecido e que os professores precisavam de formação, para também fortalecer a política de estado. Então, fortalece os Cefapros. Que foram distribuídos geograficamente e politicamente dentro do Estado [...]. começa a dar foco para os Centros de Formação. Estrutura para esse Centro de Formação. Tanto estrutura física, como estrutura de recursos humanos. Então a Secretaria começa de forma estratégica mesmo a usar esses Centros de Formação para poder disseminar a política educacional da Secretaria. (entrevista – GC1 – 25-6-2012).

Para o encaminhamento da política de formação pela Superintendência de Formação, este órgão conta com uma equipe técnico-pedagógica cujo objetivo é acompanhar, orientar, intervir e avaliar os Centros de Formação. Bem como ser porta voz dos formadores e gestores dos Cefapros, na Secretaria de Educação.

É a contribuição de quem tem um olhar, não só da realidade daquele Cefapro e que pode colaborar com encaminhamentos previstos em nossos orientativos Sufp, mas que também pode ser porta voz do Cefapro para as readequações dos encaminhamentos da Sufp. (entrevista escrita – GSE7 – 5-12-2012)

Orientar. Disseminar políticas da Seduc. Promover palestras, formações. Resolver situações de conflitos dos Cefapros, quando houver. Analisar o quadro de diárias. Observar, analisar, conferir, sugerir as propostas de portfólios dos formadores. Acompanhar as formações dos formadores, seminários, encontros de gestores quando podemos ir ou tivermos diárias. Reunir com a equipe gestora do Cefapro para orientarmos sobre o foco administrativo. Efetuar reuniões pedagógicas com formadores para reforçar as temáticas pedagógicas, sugerir bibliografias e orientações conceituais como ciclo de formação, políticas, quando é necessário. (entrevista escrita – GSE6 – 5-12-2012).

A relação nossa com os Centros de Formação é orientação, encaminhamento das políticas públicas que eles têm que desenvolver na rede estadual. [...](entrevista – GSE2 – 26-6-2012).

A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor, na visão de Imbernón (2005), reside em parte no constituir caminhos às conquistas de melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem assim no propiciar debates entre o próprio grupo profissional. Nesse sentido, a Sufp, além de garantir que as diretrizes nacionais para formação sejam adotadas, tem a missão de executar a política de formação dos profissionais da rede estadual. A Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010) busca deslocar a formação

do encargo individual para uma responsabilidade pública. E para atender a este compromisso, a intenção é buscar seu cumprimento por meio do direito vinculado à valorização profissional, previsto nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério. Além de entender a escola como espaço de formação e os docentes como agentes formativos de cultura. Promover articulação clara entre a formação inicial e a continuada, garantindo equidade no acesso à formação. Assegurar políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. Isso é o que diz a política. Papel dos profissionais é fiscalizar para ela seja cumprida e dos gestores educacionais promover ações para garantir sua efetividade.

Quando se trata do desenvolvimento da política de formação pelo Cefapro, os dados evidenciam que, no momento em que se pergunta se o número de professores formadores está de acordo com as necessidades de atendimento às escolas, que o número de formadores existentes hoje no Cefapro não contempla o atendimento necessário às escolas. “É, quanto mais, melhor. Porque você vai diminuindo o número de escola que você tem responsabilidade. Hoje nós temos uma média aí de 6 a 9 escolas por formador, dependendo da carga horária do formador. Mas o ideal seria se fossem três escolas para cada um” (entrevista em GC2 – 25-6-2012).

Função do Cefapro, segundo a Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010), é planejar e executar ações com base nas necessidades formativas das escolas. Definido como importante articulador da formação continuada na rede estadual de ensino, o fato de o número de formadores não estar completo é um entrave que dificulta o cumprimento de suas funções, de modo que enfraquece a dinamização dos processos de formação.

O número de formadores para atender às escolas é inferior, de acordo com o que se espera como ideal. Além disso, o Centro de Formação encontra outro divisor de águas, nesse processo: Trata-se do aumento da demanda, por parte da Seduc, durante o ano, além do que está planejado. Isso finda por fazer com que a própria organização ou, melhor dizendo, a própria política saia prejudicada. Esse aspecto já é de conhecimento dos gestores da Seduc, que dizem estar estudando meios para resolver o problema, mas enquanto isso não ocorre, no Cefapro...

Apesar que a Superintendente esteve aqui, esses dias e disse que fez um compromisso de esse ano procurar não mandar tanta coisa para o Cefapro. Por que realmente até eles estavam vendo que tudo que se ia fazer, o que precisa... a questão de orientação para as escolas, quanto a tudo. Ah!! Manda o Cefapro, o Cefapro faz.

Formadores vão fazer. Isso atrapalha. A gente acaba fazendo uma organização aqui interna para tentar fomentar mais a formação continuada, aí vem outra organização da Seduc e desestrutura um pouco, às vezes, acaba mudando o planejamento. Esse ano já aconteceu. A gente tinha toda uma organização e daí ... vem alguns comandos de lá e a gente tem que mudar, essa organização. Mas que não, que isso também não seja benéfico para escola. É benéfico, mas é muita coisa para os profissionais nas escolas. [...]. Daí como eles vão estar estimulados para fazer formação continuada? (entrevista – PF4 – 26-6-2012)

A própria Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010) dispõe que, além da responsabilidade sobre a formação continuada aos Centros de Formação está o encargo das atividades relacionadas com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, Programas Nacionais de Formação como o Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores na Educação Infantil –, Programa Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores, para melhoria da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais no ensino fundamental. Igualmente, o Programa Proinfo Integrado – Programa voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar. Some-se também o Programa Formação pela Escola – Programa de capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e organizada.

Programa ainda de responsabilidade do Cefapro é o Progestão – Capacitação a distância para Gestores Escolares – e o Programa Profuncionário – curso de Educação a Distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais.

Considerando as inúmeras atividades desenvolvidas pelos Centros de Formação, citadas acima, uma questão que se destaca para reflexão, em nível da política, se refere sobre qual a autonomia que o Cefapro e as escolas têm para delinearem seu próprio projeto de formação? Não estão, tais instituições, sobrecarregadas de atribuições que podem deixar de atender as reais necessidades formativas dos professores?

Mais uma vez justifica-se a necessidade de investimento na complementação do quadro do Cefapro, tendo em vista os trabalhos a serem desenvolvidos e a qualidade que se almeja conquistar. De acordo com observações realizadas na Secretaria de Educação, em 2013, haverá novo seletivo, para preenchimento das vagas ociosas, nos Centros de Formação.

Finalmente a política chega para ser desenvolvida na escola. Mas como ela chega até lá? O que os professores pensam a esse respeito?

Se verificar diversas publicações relacionadas com a formação continuada, observa-se que a tendência é fazer da escola um polo de desenvolvimento, lugar central da formação. Para Estrela (2003), nisso está implícito que é nos contextos de trabalho que se manifestam, vivem e se resolvem os problemas do cotidiano, ajustam-se projetos, reconstrói-se a identidade profissional.

Para maioria dos participantes a política de formação da Seduc oferece apoio aos docentes, com a finalidade de mudarem suas práticas, bem como, de tomar decisões relacionadas a elas. E sinalizam que isso se deve ao modo como a política chega a escola, o qual contribui para que os professores participem com maior entusiasmo de sua execução.

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é espaço de aprendizagem da profissão, de acordo com o que diz Libâneo et al. (2011). É ali que os professores põem em prática suas convicções, seu conhecimento, trocando experiência e aprendendo mais sobre seu trabalho. Nesse sentido, para Damasceno e Monteiro (2007), a escola é uma organização que aprende. Na sequência, um percentual maior de professores concorda que transformar a escola em lócus de formação possibilita discutir a realidade da escola.

Para García (1999), as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, e os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham. Portanto, Nóvoa (2010) insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque ela só faz sentido se for construída dentro da profissão. Afinal, a ideia é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e vincular a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Os professores dão enfoque à possibilidade de, nesse processo, transformar a escola em lócus de formação. Acreditam que escola e professores podem ser sujeitos e não apenas objetos da formação. Para este grupo de professores, a deliberação de transformar a escola em lócus de formação, além de facilitar a questão da locomoção, do acesso mais fácil é oportunidade de focar os estudos em temáticas voltadas para realidade escolar.

Ótima ideia. Por que se for para todos irem fazer curso somente no Cefapro é inviável. Devido à distância, devido ao horário. E aqui não, como o polo é aqui [...] temos a facilidade de locomoção. Lá no Cefapro é totalmente contramão. (entrevista – PA – 10-9-2012).

É importante a escola como lócus de formação, porque aqui os professores não têm tempo de ir para outro lugar. É difícil. Então é bom quando nós temos a nossa formação aqui. É de mais fácil acesso. (entrevista – PB – 10-9-2012).

[...] necessita de muitos estudos, para gente poder estar desenvolvendo um trabalho como o Sala de Educador. Que onde nós vamos ter que focar os assuntos realmente voltados para realidade da escola. (entrevista – PD – 31-8-2012).

Segundo Abdala (2006), “a escola é o espaço de ser e estar professor”. É o lócus da ação e da transformação do professor, em que ele constrói o sentido de sua profissão, reinventa instrumentos significativos de construção da realidade. Desafio posto à escola é fazer seus professores crescer profissionalmente, a fim de que possam gestar novas práticas.

Segundo os entrevistados, o Programa Sala de Educador é um espaço de formação que está transformando a escola nesse lócus de formação. E essa formação, é o entendimento deles, parte da dificuldade que sentem com os alunos em sala. No caso, têm a oportunidade de escolher a temática de estudo, o que enseja transformações na prática.

O Sala de Educador aqui para nós, ele já é um espaço de formação. [...] É o que dá gás também para nós educadores dentro da escola. Então é uma formação que realmente traz transformações na prática do educador, no cotidiano dele. (entrevista – PE – 31-8-2012)

Acho maravilhoso por que tanto é que quem sabe, [...] a real dificuldade aqui somos nós que estamos diretamente com os alunos. [...]. Então a gente já sabe qual é esse problema e a gente procurar focar em cima da nossa realidade. Então eu acho que foi um abertura boa para a escola estar escolhendo as temáticas em cima disso. (entrevista – PG – 29-8-2012).

A formação centrada na escola envolve estratégias empregadas por professores e formadores de modo que respondam às necessidades definidas pela escola para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem, nas salas de aula. Para Imbernón (2005, p. 80), “a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação”. Além de formação como conjunto de técnicas e procedimentos, confere uma carga ideológica, de valores, de atitudes e de crenças que contribuem para redefinir conteúdo, estratégias, sendo os professores protagonistas, e com propósitos da formação.

Em contrapartida, ainda há professores que se sentem aprisionados pela formação. Acentuam que o excesso de trabalho que acaba por chegar aos professores não permite que consigam cumprir com todos estes afazeres. Não por que eles não queiram. A política da escola interfere muito. A burocracia impede.

Na verdade é uma interação [...]. É a questão de haver essa troca de experiência incessante entre os professores, entre Sala de Educador e aluno. Por que a escola ela deve funcionar como se fosse esse berço do saber. Ela deve servir para isso. Passar. Receber. Transformar. [...] analisando eu enquanto professora, até que eu quero mais. Mas, enquanto formação, enquanto saber. A nossa política, a política de hoje, não permite isso. A carga, a minha carga horária, não permite isso. O excesso de trabalho, não permite isso. Até porque não é só eu vir e tentar construir esse saber. Tem muita coisa envolta e a política interfere muito nisso. A política da escola. Então, a gente fica barrado em muitas coisas. É processo democrático. A gente fala a burocracia impede muita coisa. Se a gente vê... seria tão tranquilo. (entrevista – PJ – 25-9-2012)

Se não se alterarem as condições existentes na escola e as políticas públicas em relação aos professores, de nada adiantará. Fiquemos com o pensamento de Nóvoa:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (2010, p. 20).

Ou seja, a formação centrada na escola não pode ser vista unicamente como modernização das políticas, normativas e decretos. Ela deve comportar que os professores disponham de conhecimento sobre sua organização, tenham uma carreira que valoriza os professores, de modo que os incentive a elaborar diagnóstico sobre possíveis problemas e mobilizem suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicarem as intervenções mais adequadas.

No cotidiano do professor, a atividade do ensino propriamente dita ocupa todo o tempo do professor. Além disso, Tardif e Lessard (2005) ponderam que ele se depara com a preparação de aulas. À noite, nos fins de semana, nos períodos de férias muitos se ocupam com uma diversidade de tarefas encadeadas a seu trabalho. Tarefas estas que vão desde a preparação de aula, à correção de provas, trabalhos, confecção de material pedagógico.

Esses mesmos autores se lembram da corrida que o professor tem que fazer para ficar atualizado das inúmeras programações culturais e sociais que os ajudam a atrair o interesse dos alunos. E, também as educacionais, como as específicas de formação, para estarem sempre aperfeiçoando a prática pedagógica. Por esses e outros motivos, a quantidade de trabalho extra que assumem, maximiza sobremaneira a sua atuação docente.

Nesse sentido, quando se apresenta a ideia de que a política de formação deveria deixar de considerar a carga horária total de duzentas e quarentas horas – incluindo as oitenta destinadas ao Sala de Educador – e cinco pontos para contagem de pontos na atribuição de aula, a maioria dos professores avaliados concorda que a carga horária é muito extensa e poderia ser reduzida. No entanto, para um número significativo deles, não se deve mexer na carga horária.

No que diz respeito à adequação do horário da formação do Programa Sala de Educador – oitenta horas –, em relação à utilização das horas de trabalhos pedagógicos (chamada pelos professores de hora-atividade), para estudo, há unanimidade entre os avaliados de que este é o momento ideal para atividade de formação na escola.

A Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010) traz uma carga horária especificamente para este programa de formação que, corresponde a 80 horas anuais, trabalhadas dentro da hora-atividade do professor, conforme garante o inciso II da Lei n. 12.014, que altera o artigo 61 da LDB, identificando quem são os profissionais da educação. Quanto ao cronograma dos encontros, é elaborado pelo coletivo na escola, com acompanhamento e orientação do Cefapro.

Para os gestores escolares entrevistados, de início parecem agasalhar ideias um tanto ou quanto contraditórias. No entanto, analisando mais profundamente, observa-se que os problemas enfrentados por eles não residem na quantidade de horas, mas no modo como estas mesmas são distribuídas. Algo que, no momento do planejamento anual, no coletivo, dá para socializar as opiniões e apresentar ao Cefapro.

Acho que essa carga horária teria que ser mais flexível, tanto para mais como para menos. Só que de repente você ser obrigado a cumprir 80 horas dentro de um espaço... você não tem como ... durante o período do almoço, não pode. Então, tem algumas coisas que são amarradas que se a gente for pensar, racionalmente, são muitas dificuldades. Até o pessoal que trabalha a noite, por exemplo, não faz a sala no período que está, porque não pode. Está em sala de aula, então não pode. Tem que fazer no sábado. Então acho que essa carga horária deveria ser mais flexível. (entrevista – GE3 – 4-9-2012).

Eu particularmente, a carga horária deveria aumentar. [...], porque é pouco tempo para você estar discutindo tudo quanto é coisa, todas as questões. Mas, volta naquele assunto que te falei. Para uns a carga horária é pouca para outros já está até por demais. Os comprometidos são poucos, para outros está muito, mas particularmente, eu acho que a carga horária deveria ser assim. (entrevista – GE1 – 4-8-2012).

Quando a escola se organiza e os professores vão dedicando parte de seu tempo aos estudos, observa-se que a atividade se torna mais significativa para o professor. E ele passa a fazer dessa atividade parte de seu cotidiano escolar.

[...] Acho que está dentro da normalidade. [...] Por que a gente se encontra uma vez por semana. É claro que é assim, um dia ou outro a gente está mais cansado [...] uma vez por semana você se organiza. Tira um tempo... Acho que a escola precisa disso. (entrevista – GE2 – 5-9-2012).

Para mim eu considero uma carga horária razoável. Por que a gente vem toda segunda feira. Já me comprometo. Nas segundas-feiras, eu sou da escola. Não faço nenhum compromisso, para estar aqui. [...]. (entrevista – PF – 29-8-2012).

Bom é... para aquele professor que ele vem, participa, é uma carga horária legal. Para aquele professor que ele participa corretamente, participa não digo vir, vir por vir. Por que se ele tem que vir ele tem que participar, ele tem que fazer parte, ele tem que inteirar da sala. Participar dos conteúdos, ser cooperativo. Dentro da coletividade junto com os colegas, é... uma carga horária assim que não é estressante, não ultrapassa, não extrapola, tipo assim o horário do professor. Por que geralmente o professor trabalha em duas escolas, aí quem já está na escola ele já fica, já aguarda o horário, dá para dar uma respirada até começar. E tem outros que vêm de outras escolas. Então não fica uma carga horária maçante. [...] (entrevista – PE – 31-8-2012).

Há conhecimento entre os docentes de que para quem já está com a carga horária carregada, em excesso, mexer na estrutura da formação não vai ajudar.

A meu ver foi uma reunião por semana, geralmente no sábado. Das 07 as 11h00min. É uma carga boa, assim. É por que isso depende muito de cada pessoa. Para mim está ótimo. Apesar de que eu não pude estar presente algumas vezes por motivos que é natural de todos. Mas a carga é boa. Dá para se discutir o tema bem. [...]. Sem carregar ninguém. É obvio que quem já está sobrecarregado você pode dar tempo que ele vai estar sempre sobrecarregado. [...]. Se diminuir vai piorar, por que não vai ter tempo para discutir o tema bem. Aumentar, essas pessoas que estão sobrecarregados não vai facilitar nada para eles. (entrevista – PH – 27-9-2012).

Em contrapartida, para outros professores a carga horária poderia até ser maior, pois as atividades de estudos e pesquisas auxiliam nos desafios deparados na sala de aula. E, quanto à escolha de dias e horários, conseguem fazer isso no grupo, o que é decidido pela maioria.

Está boa. Poderia até ser mais longa.[...]. Dá tempo sim de a gente estudar, pesquisar sobre os temas. Quanto à carga horária é tranquilo. Para mim não tem problema algum. (entrevista – PC – 10-9-2012).

Bom. Tinha que ser 100 horas. [...]. Todo ano é a mesma carga horária e eu acho que assim é ... estudo. É quase que um ano o sala de educador. Para você estudar, para você aprender. Uma carga horária boa para nós. Segunda-feira! É bom e não é! Que começa a semana. Tem gente que fala, segunda-feira é cansativo. Eu preferia na terça, mas pela maioria, por mim tudo bem. [...]. (entrevista – PB – 10-9-2012).

Eu acho pouquíssimo. Porque pouco, porque nós aqui. Nós nos dedicamos muito. A carga horária direcionada é uma correria por que se você for ver tudo aquilo, só na sala de educador, não dá. Que tem o levantamento das teorias, dos teóricos, pesquisa, trabalhos essas coisas todas. Então eu acho que deveria ter uma carga horária maior. [...] a nossa é na segunda. É um pouco corrido, mas todos nós concordamos, teve uma votação, o pessoal participou e achou um dia melhor, a segunda.[...]. Raramente falta alguém. (entrevista – PA – 10-9-2012).

Na verdade para nós que na maioria das vezes trabalhamos os dois períodos é um pouco cansativo, mas, quando a gente vê que é para estudo, que é onde vai estar trazendo maior conhecimento, onde nós poderemos melhorar cada vez mais o nosso trabalho. Acho que a carga horária é uma carga horária suficiente para aquele ano. (entrevista – PD – 31-8-2012).

Porém, na opinião de algumas pessoas os encontros precisam ser mais bem planejados. Se aproveitar melhor o tempo, não precisa se estender tanto assim. Para aqueles que trabalham dois períodos, ir tantas vezes à escola se torna cansativo. Até mesmo porque não é assim nenhum “curso de especialização”, e é só para aquele ano.

Eu acho assim, que uma coisa que é bem feita em cinquenta, sessenta horas. Mas, assim, uma coisa bem feita, bem planejada. Não precisa se estender tanto assim. (entrevista – PG – 29-8-2012).

Essa carga horária eu acho assim, puxada, porque a gente vem muito aqui, para poder fechar isso. Acho que poderia ser menos. Já que não é assim. Nem um curso de especialização [...] é assim é só para esse ano. Então acho que é muito puxado e é uma coisa assim, vamos ser sinceras. É algo que não é de grandes resultados, não sei. Eu não procurei nenhuma pesquisa para saber de que forma o sala de educador promoveu melhorias na educação, não sei. Não procurei ler sobre isso para ver se depois que colocou o sala de educador, se isso trouxe resultado, factuais mesmo,

para educação, de forma positiva. Então não posso dizer. Não sei. Mas assim, o que eu vejo, e o que ouço dos colegas que já estão a mais tempo é que não traz resultado não, ... todos reclamam. [...]. (entrevista – PI – 27-9-2012).

O que volta a ser discutido, aqui, é a questão do incentivo dado aos professores, pelo investimento que estão fazendo na autoformação. Os cinco pontos de participação só têm valor para um ano. Para o próximo, a frequência tem que ser de cem por cento, para ser de novo conquistados. E, algo grave, é exposto. Não está sendo possível visualizar os efeitos da formação, na prática pedagógica. Se isso está ocorrendo, é momento de os gestores educacionais do Estado, se mobilizarem para realizar uma avaliação referente aos resultados da formação na prática docente, de modo mais profundo. Já que aqui, o que se propõe, ainda não dará conta de responder a este questionamento.

A possibilidade da origem destes problemas pode resultar, segundo afirma Ferreira (2003), da forma de apropriação da formação por parte dos professores – não veem a formação como um direito, antes a veem como uma obrigação. Se isso ocorre, algo, realmente, precisa mudar.

5.1.3 Seduc/Cefapro/Escola – relações de tensões e a busca por construir credibilidade e confiança

Fator importante neste emaranhado de ideias se encontra no relacionamento existente entre as três instituições participantes – Seduc/Cefapro e Escolas –, no encaminhamento e disseminação da política de formação. Relações estas, no entender das escolas, tidas como de poder e de hierarquizações, que atualmente, tem tido a busca por construções mais participativa por ambas as partes. Até que ponto esta relação participativa está sendo construída? Cada instância está sabendo conquistar seus espaços e abrir mão de aspectos que já estão ultrapassados, diante dos novos desafios?

Segundo relato dos participantes da avaliação, a Seduc, por certo tempo, esteve num nível bem mais distante dos demais profissionais da educação. O que se busca, hoje em dia, é uma aproximação maior com a escola. Saber suas necessidades e agir sobre elas. E a descoberta é de que isso só é possível conhecendo o espaço da escola de perto. Seja pelos técnicos da Seduc, seja pelos dos Cefapros, seja ainda pela presença da escola, mais ativa, nas decisões a serem tomadas.

É uma relação de tensões. Tanto da Seduc com os Centros de Formação, como dos Centros de Formação com as escolas. São relações de tensões porque há dissensos, consensos, porque há profissionais, por mais que a gente faça um trabalho articulado, por mais que a gente tente fazer um trabalho envolvendo a unidade

escolar, envolvendo o centro de formação, ainda há, historicamente, um resquício de tudo que vem do estado maior é imposição. (entrevista – GSE2 – 26-6-2012).

É... também foi uma relação não muito fácil e está sendo construída nesse processo, porquê? Porque o Cefapro ele está mais ou menos no meio ali dessa situação, porque nós temos que atender as orientações da Secretaria de Educação e ao mesmo tempo, atender algumas demandas da escola. E como já falei, anteriormente, a Secretaria, ela era vista com certa resistência pelas escolas, por várias atuações. O Cefapro também teve esse olhar... as escolas olhavam o Cefapro com essa resistência também. [...] mas hoje a relação é muito mais tranquila. (entrevista – GC1 – 25-6-2012).

Eu acho que é uma relação tensa. Muito tensa, porque o Cefapro ele é um território de fronteira [...], porque o Cefapro ele tá entre aquilo que Secretaria como órgão central, lógico, todos nós somos secretaria, mas como órgão central, ela tem as demandas, as preocupações, as propostas dela. As escolas também têm suas demandas, suas propostas. E o Cefapro, está nesse território de fronteira, porque ele tem que trabalhar essas demandas e essas propostas e aí fica uma relação tensa, [...]. (entrevista – GC2 – 25-6-2012).

Tentamos construir uma relação de quem orienta, aponta a direção da política de formação, mas ao mesmo tempo necessita da contribuição do Cefapro. Olhar do Centro para que a realidade por ele vivenciada esteja contemplada em cada ação desencadeada pelo órgão central – Seduc. (entrevista escrita – GSE7)

Depois de pensar nessa relação tensa existente entre estas instituições, a dimensão aqui avaliada está voltada para a credibilidade e confiança existente ou não, entre estas três instâncias que supostamente se complementam, para que a política saia do papel e passe a fazer parte do cotidiano da escola. Afinal, para sair de um status a que se está acostumado, para atrever-se a novos desafios é preciso que exista uma ou mais equipes em quem confiar.

Tentou-se, então aferir, em meio aos professores, se as pessoas que coordenam o Sala de Educador demonstram credibilidade e segurança no trabalho que desenvolvem. Tal resposta procura suposições referentes ao domínio apresentado pelos coordenadores de formação no encaminhamento das propostas de formação. Como também propõe a Política de Formação de Mato Grosso (2010), procura saber se estes profissionais demonstram domínio da área pedagógica, das teorias de formação continuada, se têm autonomia intelectual para possibilitar uma formação prática e criativa, de modo que recrie situações de aprendizagem aos docentes. Ao mesmo tempo que se busca construir, na escola, um espaço de formação em que os docentes possam tecer redes de informações, visando mudanças na prática pedagógica.

A figura do coordenador de formação condiz com uma das pessoas mais importantes no processo formativo. No entanto, é preciso certo investimento na preparação desse integrante do grupo de formadores. Como expressa a entrevista, a observação realizada em alguns encontros está a revelar que o coordenador se dedica mais ao controle operacional. “O coordenador do grupo se limita aos registros do encontro e a recolher a assinatura dos

presentes. Não realizando nenhuma intervenção durante o encontro” (observação em 4-8-2012).

O coordenador é aquela... peça chave em todo esse processo formativo. Sobretudo, esse processo formativo que se dá na escola. Não! Raríssimas exceções. Das oito escolas que eu acompanho, [...] eles não dão conta. Eles dão conta, assim, alguns. Alguns acabam se dedicando mais a esse controle operacional. A essa lista de controle de presença. Por que isso é um caos no final do ano. Por causa da contagem de ponto. [...]. Mas esse movimento de ajudar os grupos mediadores nas temáticas, organizar a fala, organizar aquele dia do encontro, fazer as devidas ligações de um tempo com o outro do que está sendo estudado com o que ocorreu ali em sala de aula, com o que precisa. Essa articulação assim, essa postura que para mim teria que ser o coordenador pedagógico é muito frágil, não vou falar para você que não acontece nunca, mas é frágil. O coordenador hoje [...], eu vejo o coordenador como uma bomba relógio dentro das funções que ele precisa dar conta, essa questão da formação continuada que seria um dos focos realmente. A formação continuada, articulada com o assessoramento pedagógico do professor, para mim seria esses dois grandes focos, que de fato deveria ter a função do coordenador pedagógico. (entrevista – PF5 – 27-6-2012).

As questões abordadas alertam para a necessidade de se rever o papel do coordenador de formação, uma vez que coordenar a formação é muito mais que controlar o horário de chegada e saída, por conta do certificado, no final do ano. Acredita-se que as funções desse membro do grupo devem estar voltadas, de igual modo, para além da simples organização do planejamento dos grupos e temáticas que serão discutidas. Papel esse, importante. O que se espera do coordenador de formação hoje é que ele observe o encontro, a participação dos professores. Pois eles expõem suas dificuldades, muitas vezes, sem dar contas delas. E o coordenador deve estar atento para fazer as intervenções necessárias. Isso mesmo pôde ser visto, em um encontro, quando se discutiu o tema da inclusão. E que em momento nenhum, foi retomado, para discussão.

- Eu não sei como avaliar esta aluna?
- Como eu faço para trabalhar com essa aluna?
- Aprovo ou reprovo?
- Como trabalhar com a inclusão em sala? (observação em 7-7-2012)

- Eu tenho um aluno que eu acho que é disléxico, mas não tem ninguém que me ensine como lecionar para ele (desabafo de uma professora). Alguns demonstram certa angústia em estar com estes alunos em sala sem poder atendê-los como deveria.

- Como fica a formação dos professores, porque quando me formei não estudei isso. Não me formei para receber esse aluno.

- Eu já fui no curso no Casies, mas tem muita gente lá, que vai só por causa do certificado.

Outra queixa dos professores é quanto ao número de alunos por sala, pois o Estado ao fazer a política de inclusão de alunos na escola regular, não observa o número adequado de alunos. “Temos 35 alunos em sala de aula, mais os casos com necessidades especiais”. (observação em 4-8-2012).

Enfim, o que se percebe é que os professores já conseguem externalizar quais são suas dificuldades, mas ainda não dão conta de ver que têm autonomia para replanejar a

formação, de tal modo que consigam sanar estas dúvidas. Até porque “os professores demonstraram ter liderança de grupo e possibilidade de fortalecer muito a escola no que diz respeito à formação continuada”. (observação em 4-8-2012).

Algumas experiências aclaram que existem coordenadores com um perfil de gestor da formação mais desenvolvido. A tentativa de articular o trabalho da formação, com orientação e intervenção, é o caminho. Necessário que a política se fortaleça nesse aspecto, de modo que ajude esses coordenadores a expandir suas experiências e a preparar outros, para que todas as escolas possam contar com essa pessoa, em meio aos professores. Ela é quem deve incentivar os professores a participar dos encontros. Esse incentivo só se constrói se o que você está sendo convidado a frequentar faz sentido, de alguma maneira, para sua prática. Trata-se de outro desafio à política. “[...] penso que a Seduc precisaria selecionar, não sei, ou que palavra que seria, mas precisa de ver o perfil desse coordenador.” (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

[...] o coordenador ele tem que saber articular, esse trabalho dos grupos, ele faz um trabalho também de orientação dos temas. Ele olha como está antes de ser abordado. Ele tem que acompanhar. O grupo mostra. Está de acordo, como está, está dentro? Como vai ser aceito dentro do grupão geral, o tema? O trabalho... então, o coordenador de certa forma é uma figura importante na formação, porque na verdade é ele quem conduz todo o trabalho.[...] (entrevista – PE, em 31-8-2012)

Sim. Sim. Aqui no caso as coordenadoras são assim esforçadas, dedicadas. Se você precisa de um material elas prontificam de arrumar para ti. Se você precisa de um horário para sentar para discutir um assunto primeiro com elas para ver se precisa de alguma mudança. Elas dão algumas sugestões. Elas estão sempre dispostas. Acho que elas são muito dedicadas. (entrevista – PA, em 10-9-2012)

Existe a dedicação, mas somente ela não é suficiente para que a formação se fortaleça no espaço escolar. Parafraseando Fernandes (2008), quando discute a credibilidade do processo de avaliação, mas trazendo-o para a formação, com o intento de contemplar o que se quer dizer sobre a questão da credibilidade e da confiança das pessoas que a desenvolvem, ousamos pontuar: o processo de formação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos professores. Parece fundamental que os formadores, professores ou coordenadores de formação possam exercer suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento de suas competências e que os professores tenham plena confiança nos formadores.

O que determina o sucesso de uma política são, igualmente, os recursos investidos. A intenção aqui foi então empreender um levantamento do que os professores pensam sobre a relação aos recursos, em relação à política de formação continuada no Estado.

Os questionamentos foram os seguintes: as estratégias adotadas para o desenvolvimento do Programa Sala de Educador têm oferecido recursos necessários à construção de nova prática de formação no interior da escola? A política de formação é acompanhada de mudanças contextuais que possibilitam a promoção na carreira? Pergunta-se ainda se os recursos que se gastam com o desenvolvimento do Sala de Educador correspondem às necessidades da política de formação, do Cefapro e da Escola.

Os recursos que são disponibilizados para a implementação da formação continuada no Estado, segundo os participantes, demonstram ser suficientes para o trabalho que os Cefapros desenvolvem às junto às Escolas. O que pode ser melhorado são os Centros de Formação, bem assim que as escolas definam, no Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro – PPDC e no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE –, respectivamente, que recursos necessitam e para quê. Pois, como disse uma das gestoras da Seduc, em entrevista, nós trabalhamos de acordo com o que os Cefapros vão buscando da Seduc. Sendo assim, cabe aos Cefapros e escolas planejar os cursos de formação e os recursos que serão necessários, igualmente e buscar ampliar a verba que lhes são destinados.

[...] se nós pensarmos hoje, para além de manter 15 centros de formação, mais de 300 profissionais, com toda logística. Você tem carro para deslocamento. Você tem passagem de ônibus, diárias para eles se locomoverem. Você oferece formação para eles. Isso se pensarmos, não daria assim. Mas de repasse direto para os centros de formação são mais de um milhão de reais, aí nós temos diárias. O MEC também tem oferecido recursos federais. A gente não fala menos de dez milhões por ano para os centros de formação produzir esse trabalho. Então uns cinco milhões se você pensar... é praticamente do Estado. Hoje nós temos um recurso do governo federal. Assim é um recurso alto [...]. É um investimento, mas é um investimento necessário. [...]. (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

[...] Por que nós temos 15 Centros de Formação, com mais de trezentos formadores. Isso significa diárias, passagens aos formadores, para que os formadores estejam em cada uma das escolas do seu polo. Então tem a manutenção desses profissionais que não estão em sala de aula, mas estão fazendo essa formação e isso é investimento. E nós também temos colocado no PAR recursos federais. Por exemplo, agora nós estamos na execução de quase seis milhões de reais para essa que foi capitalizada junto ao governo federal para formação. [...] para que a gente possa estar consolidando, fortalecendo as metas que as escolas têm em relação a esses pressupostos que nós colocamos como metas macros e que são as mesmas que as escolas estão vivenciando e construindo. (entrevista – GSE1, em 18-7-2012).

As práticas de formação, somadas aos recursos que, no caso aqui, não é problema, estão atreladas ao número de formadores por polo. Fato que se revela uma das dificuldades encontradas pelo Cefapro e pelas escolas, no que toca do atendimento, pois, um formador poderia atender menos escolas, com melhor qualidade. Isso, em verdade, haverá de proporcionar um ganho efetivo à escola, fazendo-o mais presente em suas atividades.

Nós temos a divisão de quinze polos. Regionalizando. Buscando os municípios mais próximos para formar o polo. E nós temos hoje dentro do nosso PTA – Plano de

Trabalho Anual – que dois milhões só para o Cefapro. No sentido assim, tem o recurso que passa para manutenção [...]. E nós temos quantidade de passagens, que eles recebem, por isso que eu falo que é uma coisa avançada nesse sentido. Por que o formador recebe a passagem lá onde ele está, para ele ir lá à escola, no município onde ele atende. Então com diária, com passagem, então isso nesses quatro anos que estou acompanhando a gestão dos cefapros a gente garantido recurso para isso acontecer. Todo recurso que nós previmos para isso ele estava disponibilizado. [...] O que nós temos dificuldades ainda, é que nós não temos o quadro dos Cefapros ainda preenchidos, então algumas áreas, nós não temos todos os formadores. [...] (entrevista – GSE4 – 31-8-2012)

O apoio, de recurso teve um aumento significativo[...] o aporte de recurso financeiro mudou muito. [...] É um aporte substancial. A outra questão é equipamentos tanto que o formador hoje tem condições de estudar, de se formar, de se autoformar também, trabalhar essa formação continuada. Acho que condição de estrutura física e financeira tem. (entrevista – GC2 – 25-6-2012).

Pelo que se analisa há um esforço por parte da Seduc e Cefapro para que a política de formação alcance suas metas e finalidades. No entanto, para alguns participantes ela ainda, traz certo desabono. Por outro lado, atitude que determina o sucesso da formação continuada no interior da escola é a possibilidade da aprendizagem docente estar relacionada às necessidades didático-pedagógicas.

O que importa é fortalecer o Cefapro provendo-o com o número de formadores adequado ao atendimento às escolas. Bem como, fortalecê-lo em formação, tendo em vista os trabalhos a serem desenvolvidos e a qualidade que se almeja conquistar. Pois, o desafio posto pela formação, aos gestores educacionais, aos formadores e aos professores deve ser para que cresçam profissionalmente, a fim de que possam gestar novas práticas.

O cuidado deve estar em não permitir que, a formação centrada na escola seja vista unicamente como modernização de políticas, normativas e decretos. Mas que propicie conhecimento sobre sua organização e funcionamento de modo que os professores se apropriem da formação como um direito e não uma obrigação.

5. 2 Preparação e desenvolvimento da formação

5.2.1 O desafio de aproximar a formação dos professores

Preparação e desenvolvimento da formação, eis a temática que compõem o segundo objeto desta avaliação. Os domínios de análise apresentadas são as seguintes – preparação da formação; dinâmicas da formação; o Centro de Formação – Cefapro. Busca-se discorrer sobre estes domínios por meio de diversas dimensões, com a intenção de avaliar quais estratégias de formação são utilizadas para implementação do Programa Sala de Professor.

O Planejamento do Programa Sala de Educador se dá na escola. Para tanto, a escola recebe, todos os anos, um orientativo da Seduc que o direciona. Os professores formadores, de igual parte, têm a função de orientar, acompanhar, avaliar esse processo de construção pela escola, e dar o parecer final – aprovado ou não – para que se dê início às atividades formativas.

De acordo com as orientações do documento Sala de Educador (SEDUC, 2011), a organização dos estudos ocorre em cada escola. É elaborado um projeto único de estudos que contemple o diagnóstico da necessidade formativa, a problemática a ser trabalhada, o foco da discussão, as estratégias adotadas para os estudos, o cronograma de execução e os critérios de avaliação do processo de formação em desenvolvimento e da proposta de formação continuada em ação.

Ao questionar os professores no referente aos momentos de planejar e executar a formação, se eles participam do processo e se suas opiniões são sempre consideradas. Para um grupo deles, o planejamento se dá com a participação de todos. Porém, a escolha dos temas a serem estudados não é totalmente livre. O Cefapro e a direção da escola realizam uma pré-seleção das necessidades percebidas no grupo e apontam a sugestão. Após isso, os professores discutem e definem quais serão os temas trabalhados, durante as oitenta horas de formação para aquele ano específico.

É planejado no grupão. Reuni o grupo, as mediadoras. As coordenadoras, o diretor e a professora formadora. [...] E, são eles que trazem para gente alguns assuntos, a gente vê e escolhe para ver como faz. Esse ano, esse tema também. Eles trazem para gente a proposta, pergunta como é. O que nós achamos se vai dar para trabalhar se não é pesado, se não é difícil. É escolhido entre eles e nós. [...] Mas eles já trazem sugestões para gente e que são sempre aprovados, por que são sempre sugestões boas. [...] Não é um tema imposto. É um tema que já traz como sugestão e a gente debate nos primeiros dias, como que vai ser? Está bom? Não está? Onde melhorar? A formadora é bem maleável nessa situação. Para ela não é nada imposto, é tudo trabalhado junto. Todos os temas são assim. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Na verdade assim, nós sentamos num primeiro momento, vem a tutora conversa, junto com a coordenadora e vemos assim os assuntos que poderão ser discutidos. Que a gente está assim, em anseios mesmo. Fica aberto para o grupão mesmo querer trabalhar. Mas sempre vem assim algo já direcionado. Alguns temas que se a gente quer agregar, algo a mais, pode. Mas não fugindo daquele cronograma. E se você quiser modificar alguma coisinha também pode, mas tem que estar dentro do cronograma que já vem do Cefapro. (entrevista – PA, em 10-9-2012).

Ele é planejado assim... vindo ... por que a equipe se reúne e vê o conteúdo básico, que os professores mais anseiam, no caso assim que eles estão mais necessitando naquele momento. (entrevista – PG, em 29-9-2012)

Bem o sala de educador como você sabe nós temos a professora formadora que é do cefapro que quando inicia ela vem e a nossa coordenadora aqui, elas vem conversa, a gente faz uma reunião. Os professores participam. É o que vai ser viável para o sala de educador esse ano. Por que vai ser trabalhado. Aí os professores eles se reúnem, discutem e a gente coloca em pauta o tema que vai ser abordado durante

esse período que vai o sala de educador. Como desse ano que ficou estudo de caso, avaliação, relatório e metodologia. [...] (entrevista – PE, em 31-8-2012)

A formação, baseada em situações centradas em diagnósticos das problemáticas definidas pela escola, responde às necessidades da escola, afirma Imbernón (2009). É desta forma que a escola se transforma em lugar de formação, segundo este mesmo autor. No entanto, ele alerta que para que esse objetivo seja atingido, é preciso promover a autonomia e as condições necessárias. A escola deve aprender a modificar sua realidade. E uma participação significativa na formação implica sua ética, seus valores, sua ideologia que permite tomada de decisões para adequá-la de acordo com as necessidades e aspirações formativas de todo o grupo. Nessa mesma perspectiva, Ferreira (2003) se refere ao fato de que, para pôr em prática situações de formação que permitam aos professores aprender através da escola e de suas situações de trabalho, é preciso que a própria instituição aprenda a valorizar a experiência dos docentes e crie condições para que eles participem na tomada de decisões.

Outro momento importante no planejamento é a decisão dos dias e horários da formação, pois este fato dinamiza a participação maior ou menor dos professores. Realizar esta escolha juntos torna o processo mais democrático porque se tenta promover a vontade da maioria.

O planejamento do sala de educador é no início na semana pedagógica. Aí todos se reúnem e decidem como será feita o sala de educador. Em que dias será realizado. O dia favorável a todos. Quais são os temas. É tudo discutido em conjunto. Então em comum acordo. (entrevista – PJ – 25-9-2012).

Isso comporta um papel ativo dos professores no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias para as intervenções educativas necessárias tal como referido por Imbernón (2009). Conquista que está a depender do desempenho dos profissionais da escola. Quanto à manutenção dessa conquista, implica sempre um trabalho árduo em que a ação coletiva dita o tom. “A formação deve passar da ideia de “outros” ou “eles” para a ideia de “nós”. (id. 2009, p. 78).

Quando o assunto é a temática da formação, foi-lhes interrogado se a formação, do modo como é tratada, permite aos docentes expressar as demandas percebidas na rotina pedagógica? As entrevistas com os professores demonstram que a escolha da temática vem ao encontro das necessidades que os professores manifestam em sala de aula. Dentre elas o estudo do próprio Projeto Político Pedagógico – PPP – da escola, que acaba sendo documento de gaveta em muitas unidades, voltou a ser estudado.

[...] Então foi o que o grupo escolheu. Então foi feito um levantamento, coincidiram os levantamentos, o mesmo assunto e foi onde que dentro do P.P.P., tudo dentro. [...] Então cada grupo que escolheu uma temática já vai inserir dentro do P.P.P. Então no ano que vem já vai ser trabalhado desde o início e assim por diante. [...] A gente percebe que a família está abandonando um pouco os filhos, não tem mais aquela presença. [...] Tem aluno que eu não conheço pai, não conheço mãe. Tem dois, três anos comigo e eu não conheço. [...] A gente já fez reunião com os pais. Eles adoraram o assunto. (Entrevista – PC, em 10-9-2012).

Mais ou menos aquilo que a gente queria trabalhar, por que assim antes da reunião assim... vamos supor a coordenação a pessoa lá do Cefapro que é responsável. A gente senta o grupão antes e vê o que queremos discutir. Este ano mesmo nós queríamos trabalhar em cima do P.P.P. da escola, por que nem todos conheciam. Então foi uma forma assim de trazer os funcionários, os professores mesmo para discutir, e para perceber que faz parte do P.P.P. (Entrevista – PA, em 10-9-2012).

Isso eles sempre buscam assim, a opinião dos professores. A equipe vê se realmente é viável este tema e aí a gente busca estar desenvolvendo em cima disso. (Entrevista – PG em 29-8-2012).

Em algumas situações de formação, os temas propostos estão presentes na realidade dos professores, como é o caso da inclusão: a escola regular recebendo alunos portadores de necessidades especiais. Há muito, realmente, que aprender. No entanto, os professores expõem, no grupo, suas dificuldades relacionadas com a temática. Ainda assim, nem a coordenação de formação nem o grupo se dão conta, muitas vezes, desse pedido de “socorro” do professor. Ele, por sua vez, se cala mais uma vez.

Imbernón (2010) destaca que “realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores”. Este autor ainda elucida que, para gerar um conhecimento válido, importa partir do fazer dos professores. Para conseguir esse nível de envolvimento, a formação deve estar voltada para as necessidades e aspirações desfiladas.

Para conquistar esse nível na formação, é imprescindível que professores e gestores da formação eduquem seu olhar para começar a ver onde se encontram os verdadeiros obstáculos que impedem que a prática pedagógica se transforme. Não se trata, diga-se isto em bem da verdade, de um olhar superficial, indiscreto, dissimulado. Deve-se debruçar sobre os problemas para ver onde se escondem, o que eles efetivamente querem dizer. Oportuno, no caso, apegarmo-nos ao pensamento do poeta Carlos Queirós: “Ver tão só com os olhos é fácil e vão: por dentro das coisas são”. Nada tão verdadeiro: no fixarmos o olhar no interior das coisas, descobrimos sua própria raiz, sua identidade, sua razão de ser.

Pelo que se observa, a prática da escolha da temática, para a formação, sucede em cada escola, não nos conduzindo a uma unidade. Cada núcleo realiza esta atividade à sua maneira. Em algumas, a temática é apresentada pelo coordenador, de acordo com sua

observação durante o trabalho anual. Noutras, conforme a disponibilidade de mediadores, divididos por áreas, todo o grupo junto, quando não por ciclos. Mas apesar de alguns avanços conquistados, em alguns estabelecimentos a escolha se efetiva para um pequeno grupo.

[...] Cada escola se organiza de algumas formas. Em algumas escolas o coordenador prepara aquilo que ele avaliou da prática dele, de coordenação. Ele já traz uma organização de ideias. Outras escolas se organizam pela dificuldade apresentada em conseguir mediadores, é ... algumas escolas se organizam assim: quem quer falar sobre algumas coisa. Ah! eu professor tal, vou falar de tal coisa, você tem um mediador porque se levar algumas proposta você pode não ter mediador para aquela proposta. Outra escola divide o grupo por área e essas áreas refletem e propõem e estabelecem no coletivo. Então é meio dependente da escola, essa organização. A orientação é que seja no coletivo. Nem que se divide por área tal. E pensa no coletivo, fecha esse planejamento das temáticas, mas não é sempre assim. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Em sua maioria por um pequeno grupo e conforme veem a necessidade da escola. (entrevista – PF3, 8-12-2012).

Observa-se que somente a construção de um projeto não é suficiente para garantir uma formação apropriada aos docentes. Faz-se necessário, de igual modo, que se definam melhor a forma como trabalhar a temática escolhida pelo grupo como ilustra a seguinte transmissão de um registro de observação.

A temática do Projeto é: "AS CINCO REGIÕES" - Brasil: Um país dividido mas unido.

Quando vi a temática fiquei um tanto curiosa para ver o rumo que as discussões iriam tomar. O projeto estava bem estruturado: Identificação, Apresentação, Justificativa, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Público-Alvo, Duração, Cronograma, Conteúdo, Recursos Humanos, Recursos Financeiros, Recursos Materiais, Metodologia, Avaliação e conta com alguns anexos e explicava detalhes das atividades.

No entanto, é um projeto a ser considerado incompatível para formação de professores, pois está totalmente voltado para uma atividade com os alunos e não para tal.

O Projeto em si e seu desenvolvimento não mostrou outra coisa, pois as coordenadoras foram lendo o projeto e explicando como o projeto se desenvolveria com os alunos de agosto a outubro. O qual se culminará em uma gincana e em uma mostra cultural.

A Apresentação diz: “O referido projeto busca a integração e a valorização para o nosso país, bem como reconhecer que o Brasil é um dos maiores países em extensão territorial do mundo e para que sua administração tivesse êxito o governo dividiu-o em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste. O projeto também se preocupa com o compromisso de enriquecer os conhecimentos de nosso alunado sobre a divisão regional do Brasil observando assim, a necessidade de se estudar os aspectos naturais e culturais de cada região [...]”.

A grande preocupação de um programa de formação continuada de professores deve ser a de preocupar-se inicialmente em enriquecer o conhecimento dos professores, para que eles estejam preparados para realizar um trabalho com qualidade junto aos alunos.

O Objetivo Geral pretende “Apresentar as cinco regiões em que o Brasil está dividido, de modo que o estudo e o conhecimento do país proporcione a interdisciplinaridade, interligando assim, as culturas e etnias”.

Qual é o objetivo do projeto para com os professores. O que se espera que os professores aprendam?

Público Alvo: “Este projeto é destinado a todos os alunos desde o 2º Ciclo as três Fases até o 3º ano do Ensino Médio e a comunidade escolar”.

Quem é o público alvo de um programa de formação continuada? Deve prioritariamente ser os professores. É verdade que o que todos querem é que os resultados destes estudos cheguem até os alunos, mas para isso, os professores devem ser formados.

A Metodologia utilizada para a realização deste projeto se valerá de pesquisas em sites, livros, revistas e outros, aula de campo, música, vídeo educativo, história infantil, jogos; software educativo, danças, teatros, confecção de artesanatos regionais, preparação de comidas típicas, lembrancinhas e mapas, amostra e Gincana. Cada professor conselheiro trabalhará um tema relacionado às regiões com sua turma. Esse tema servirá para a amostra e para a gincana. A amostra será realizada no 4º dia (11-10) a partir dos trabalhos realizados em sala com o conselheiro, com temas específicos de cada turma, para toda a comunidade. A gincana envolverá os alunos do matutino e do vespertino, cada qual em seu período, serão formadas 5 equipes denominadas Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste e serão realizadas diferentes provas em cada dia. Haverá uma mesa julgadora, a turma que vencer em cada período receberá como prêmio um passeio.

As atividades estão voltadas para as cinco regiões brasileiras. A metodologia para o trabalho que será desenvolvido com os alunos. Em nenhum momento, tanto na escrita como nas discussões no encontro, foi elencada a possibilidade de algum professor ter alguma dificuldade de conhecimento de algo específico de alguma das regiões e que precisaria se aprofundar, trocar informações.

A avaliação também não contempla as discussões voltadas para a formação dos professores. A avaliação diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos e que serão avaliadas pelos professores, coordenação e gestão escolar. (observação – Sala de Educador Escola A, em 11-8-2012).

Pelo que se observa, o projeto é um excelente planejamento a ser trabalhado com os alunos. Mas qual foi o diagnóstico que demonstrou a dificuldade encontrada pelos professores em desenvolver tal projeto. Em consenso com Imbernón (2010), de forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. O desafio não está apenas em aproximar a formação dos professores, mas em potencializar uma política de formação que ressitue os professores a serem protagonistas ativos de uma formação que lhes traga alternativas para melhorar a prática.

Alguns formadores e gestores já percebem e se sensibilizam com tais dificuldades encontradas pelos professores e gestores escolares. E estão em busca de uma metodologia que venha a sanar as dificuldades encontradas pelas escolas. O processo está em construção e é preciso que cada um faça sua parte, para que não demore tanto tempo para pôr à mostra os avanços conquistados.

A Política de Formação do Estado de Mato Grosso (SEDUC, 2010, p.15) reconhece que o desenvolvimento profissional está ligado com o desenvolvimento da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalização. Nessa perspectiva, estabelece que a formação possibilite a articulação do desenvolvimento pessoal e profissional.

5.2.2 Dinâmicas da formação – a difícil articulação entre a participação e o envolvimento na formação

O modo como o Programa funciona, indica a autonomia que se dá aos participantes e a responsabilidade desses com o que foi planejado e com o que está sendo trabalhado. Para nortear a escola na elaboração de seus projetos de formação continuada, a SUFP os encaminha aos Cefapros, que, por sua vez, envia às escolas um orientativo que objetiva regulamentar o período – de março a outubro, a carga horária de no mínimo 80 horas – e, algumas sugestões de temas que podem ser estudados. Esse processo tem o acompanhamento do Cefapro, que ao final vai aprovar o projeto para que se inicie. Esse acompanhamento do Centro de formação se dá em função de se garantir o que é proposto pela política de formação. No fim do ano, o Cefapro expede o certificado aos participantes, de acordo com a carga horária de cada um.

[...] Tem um orientativo que vem da Secretaria. Para esse ano foi muito positivo ano passado ter saído em dezembro esse orientativo, porque dá para o Cefapro estudar e pensar na organização. Nos outros anos saía em fevereiro, março. Ele traz algumas sugestões de foco para o sala de educador e se alguma mudança de regra de organização. Eles se organizam dizendo assim, por exemplo, esse ano ficou no orientativo, até 15 de março as escolas enviarem o projeto, aí de 15 de março até o final de março, seria quinze dias o formador, o Cefapro tem que dar o aval. Aprovar esse projeto. Dar todas as orientações, definir e a partir de abril, o projeto começar de fato. Só que a gente sabe que a escola tem algumas dificuldades e se ela começar em abril e ela não consegue fechar até outubro. Porque o orientativo traz o fechamento até outubro. Porque é uma lógica, porque em novembro você tem o processo de contagem de ponto das escolas, de avaliação, de atribuição até o início de dezembro. Então você precisa fechar até outubro para em novembro a gente dar conta de imprimir os certificados, conferir as listagens, fazer todos os processos para certificar os professores [...] (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

O projeto sala de educador ele funciona da seguinte forma. Foi determinado pela secretaria que a carga horária dessa formação fosse de 80 horas. Então a escola ela tem o ano todo geralmente de abril a outubro para desenvolver esse projeto da escola de 80 horas. No mínimo 4 horas semanais que é o que a gente assegura para a hora atividade do professor. [...] O cefapro tem que aprovar esse projeto. E, a partir da aprovação desse projeto é que a escola começa a sua sala de educador, que tem todo o parecer do cefapro, do formador do cefapro, da coordenação do cefapro. Esse parecer é importante porque como eu já disse que estamos num processo de criação para o sala de educador então a gente tem que ver se essas temáticas do sala de educador está atendendo aquilo que está sendo proposto pela secretaria então às vezes a gente tem que propor modificações, conversar com a escola. Aí no final tem a avaliação do sala de educador feito pela escola. (entrevista – GC1, em 25-6-2012)

O Referencial para Formação de Professores (MEC,1999) ilumina que o princípio da formação continuada de professores deve conciliar tanto as necessidades do sistema, quanto às demandas dos professores. A política de formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010) estabelece a participação ativa dos professores em constituir suas necessidades formativas no Programa Sala de Educador e a orientação do sistema, por meio dos Centros de Formação. Para García (1999), isso influencia no processo de desenvolvimento profissional, na

organização e funcionamento das instituições, pois exige tomada de decisões coletivas que podem facilitar ou dificultar o processo formativo centrado na escola.

Para os professores formadores, esta atividade também é um desafio. Dependendo da carga horária de trabalho desses profissionais, cada um orienta de cinco a nove escolas. Focar o que estudar no Sala de Educador ainda é um dilema a ser vencido, uma vez que, apesar das orientações, as decisões da escola, às vezes, estão voltadas para construção do PPP, para reuniões pedagógicas e, por que não, para questão de cunho administrativo.

[...] no início do ano entramos em contato com as escolas, então com relação ao cefapro, diante dos formadores que temos é dividido as escola, atualmente me parece que cada formador tem entre cinco a nove escolas, depende da carga horária de cada formador. Os formadores entram em contato com as respectivas escolas, da qual eles vão acompanhar naquele ano letivo. Tem mais ou menos um esboço do projeto. [...] Nós começamos a entrar em contato a priori com a coordenação que teoricamente é a pessoa responsável em articular, fazer a articulação do projeto, na escola, que deveria ser a coordenação pedagógica. É dado um momento, um prazo para eles elaborarem esse projeto, a partir, pressupõe temáticas que venha das necessidades formativas dos professores, dos profissionais que vão participar do projeto e isso no mês de janeiro, fevereiro e março já começa os encontros que cada escola define duas horas e daí tem um orientativo da superintendência, com relação à carga horária mínima de duas a quatro horas semanal. Enfim, algumas temáticas... a questão de reforçar que o sala de educador é um momento de estudo e não um momento de elaboração do PPP, e não um momento de reunião pedagógica acho que essa é uma das grandes... reuniões subentende que é em outro momento e não em sala de educador.[...]. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

Outra dificuldade está pautada na semana pedagógica, que é utilizada para planejar a formação, segundo outra formadora, já que o quadro de professores não está completo, limitado aos professores efetivos. Como os interinos também participam da formação deveria ser observado um momento em que todos estivessem presentes para planejar a formação. Lembra que, embora haja avanços em várias escolas, outras ainda apresentam dificuldade no elaborar o projeto Sala de Educador.

Primeiro vem um orientativo lá da Seduc. Logo na primeira semana pedagógica para gente orientar que a gente vá às escolas. O que nunca dá certo também, por que a semana pedagógica é uma falha grande essa primeira semana já, que a gente tem que estar acompanhando, por quê? Por que nessa primeira semana, por que é para ser a pedagógica, que vem no orientativo da Seduc, só tem professor efetivo. Essa semana ainda esta sendo a atribuição dos interinos e eu acho que o que acontece na escola tem que ser para todos. [...] Aí fica essa situação desagradável, mas depois a gente pelo orientativo a gente tem que logo no começo, no início das aulas é uma turbulência. [...] Por que na semana pedagógica é semana da atribuição dos interinos [...] (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

D'Agostini (2010) destaca que tarefa importante para as instituições que desenvolvem ações de formação de professores é a de envolver a coletividade dos docentes ao longo do processo de planejamento e execução delas. A contribuição de todos é fator importante na construção da formação, pois franqueia maior possibilidade de atender às

expectativas dos participantes, evita que as pessoas se sintam desmotivadas e que as metas almejadas sejam atingidas.

Vale lembrar que os professores interinos também vão participar do Programa Sala de Educador, no decorrer do processo. Nada mais justo que eles sejam incluídos no período de planejamento, e que igualmente apresentam suas dificuldades pedagógicas. Como parte do corpo profissional da escola, é momento de pensar numa política que contemple estes profissionais em todas as atividades realizadas na escola, principalmente no que diz respeito à sua formação.

Segundo as observações na escola C, pode-se dizer que não existe a construção de uma cultura na escola quanto à importância do momento destinado à formação continuada. Qualquer assunto que se queira discutir, no tocante ao Sala de Educador, algumas escolas reservam a ele as reuniões administrativas, prestando-se a mero tema de recado, destituído de serventia alguma. A ponto de uma funcionária da escola afirmar que aquele momento é um momento de mesmice. O que ela quis dizer com isso? Que se estuda, estuda, estuda, e não muda nada? É para pensar! E por que razão ela não está ali, presente com o grupo em todos os encontros, para contribuir, orientar, tornar esse momento mais dinâmico?

Antes de ir para a temática do dia a diretora falou com o grupo sobre a festa da primavera que será em 29-9. Que o tempo já está curto e que é preciso tomar algumas decisões quanto a algumas prendas que a escola já ganhou. Na próxima sexta-feira ela terá reunião com o conselho deliberativo da escola e em seguida com os pais. Essa discussão levou uns 20min. (entrevista – Sala de Educador Escola C, em 13-8-2012)

[...]. Estava previsto que uma Técnica da Superintendência de Formação viria para trabalhar no laboratório de Informática com o grupo. Trabalhar como utilizar a tecnologia a serviço da sala de aula. No entanto, neste mesmo dia, a professora responsável ligou para escola dizendo que não poderia estar lá naquele dia, pois teve um imprevisto na Seduc e não conseguiu sair. Ao chegar lá, a coordenadora de formação me disse logo que cheguei que havia mudado o rumo do encontro por conta disso. E que hoje a pauta seria: Rever o Projeto da Primavera, Falar sobre o diário eletrônico e sobre a Festa da Primavera que será neste mês. [...] Às 17h30min a coordenadora deu início as atividades falando sobre os projetos. [...] Nisso, a Secretária da escola, [...] que nestes dias que participei do Sala de Educador, não a vi presente, entrou na sala e disse que ia falar rapidinho sobre os diários eletrônicos. [...] A Secretária disse que tinha uma proposta a fazer para o grupo: “Pensei em propor para vocês para no sala de educador a gente pegar e fazer uma oficina sobre os diários eletrônicos. O que vocês acham? Por que fica na mesmice essa sala de educador, não sai do lugar. Vamos para o diário, que o diário é dinâmico. O tempo passa que vocês nem vê.” E os professores... aceitaram a proposta da secretária, mas ainda não ficou marcada uma data. Depois disso, ela foi se embora. Depois dessa discussão, passou-se para a discussão sobre a festa da Primavera [...]. (observação – Sala de Educador Escola C, em 03-9-2012)

[...] A discussão de hoje como combinado no encontro anterior era sobre relatórios descritivos. No entanto, quando cheguei à escola, o tempo estava formado e começou a cair uma chuva muito forte. A coordenadora de formação disse que eu poderia voltar. Imagina! [...]. Pois ela já tinha conversado sobre relatório com os

professores durante o dia. De todas as etapas do período matutino e vespertino. A coordenadora de formação deu início e falou ao grupo que havia realizado este trabalho durante o dia. Perguntou se alguém ainda tinha dúvidas com relação ao relatório. Nenhum dos professores teceu algum comentário, se tinha ou não dúvidas. [...] Dispensou a todos e passou a lista de frequência, já que não poderia por falta para ninguém com o tempo daquele jeito. (observação – Sala de Educador Escola C, 24-9-2012).

Infelizmente, a realidade de algumas escolas ainda se dá pelo isolamento de alguns profissionais. Sua responsabilidade começa e termina com o desenvolvimento puro de sua função, qual seja a de mero professor na sala de aula, de técnico administrativo educacional na secretaria. E assim, por diante.

Para Libâneo (2011), essa situação pode agasalhar outro fim, com a adoção de práticas participativas em que os professores e demais profissionais aprendam nas situações de trabalho. Mais: que compartilhem conhecimento e tomem decisões conjuntamente. Porém, a ideia dessa coletividade não pode ser confundida com a falta unificação entre funções e papéis da equipe escolar. Vale lembrar que a escola precisa funcionar bem e, para isso, este autor acentua que a ênfase neste aspecto da gestão implica funções e papéis diferenciados para cada membro da instituição. Ou seja, quando cada um cumpre sua função ou seu papel com a qualidade que ele exige, todos saem ganhando.

Participar somente por participar de uma ação formativa, sem se envolver com o que ali está sendo proposto, não contribui para que sejam realizadas mudanças na prática pedagógica. Quando se discute, nas entrevistas, se vale a pena o tempo e o esforço dispensados à participação no Programa Sala de Educador, em razão do conhecimento lá construído, a maioria dos entrevistados se revela satisfeita. Uns demonstram que a aprendizagem contribui para continuidade dos estudos. Outro que é momento de conhecer seus alunos, no olhar de outros professores, de valorizar o trabalho que o grupo tem em pesquisar e preparar o encontro de formação.

Vale por que no final de tudo você tira conhecimento. Vale. É válido. Todo conhecimento é válido. Principalmente quando você tem outras vontades. [...] Tenho vontade de fazer um mestrado. Leio bastante. Leio o site da UFMT tudinho. Não sei quando é que vai ser. Mas eu tenho vontade [...] (entrevista – PB, em 10-9-2012).

O tanto que vale a pena é que eu não falto uma segunda-feira. É por que a gente aprende, a gente faz a troca. É o momento em que até os profissionais, nós nos socializamos. Então acho que é muito importante o momento que quando nós estamos no nosso horário é complicada essa troca. Cada um está dedicando a sua sala. A sua aula... então, não tem como. E, na sala de educador é esse momento que um conhece o aluno do outro, no entanto, quando o professor vai para uma fase que esse aluno que está lá na sala de educador a gente tem essa oportunidade de estar conhecendo aluno, por aluno. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Vale a pena por que a gente aprende. Então assim, eu como profissional eu tenho que estar buscando conhecimento. E... é um estímulo. Eu preciso estar estudando.

Os colegas passam informações essenciais, através das pesquisas que eles fazem. Então não vou desmerecer isso, de forma alguma. E assim, os meus colegas fazem isso muito bem. A gente tem esse compromisso, mesmo sem querer, sem gostar. [...]. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

No entanto, ainda há aquele que participa por conta da carga horária e do certificado ao qual atribuirá um valor, na contagem de pontos, para atribuição de classes e/ou aulas, no fim ou início do ano.

Bem como eu falei para você que eu estou aqui, por causa dos pontos. Aí você fala aí vale a pena, estou sendo hipócrita. Mas assim, vou dizer o seguimento, vale a pena quando você faz aquilo que você realmente quer. Quando você busca o conhecimento por que você quer aprender, por que você quer modificar sua prática. Aí vale a pena, mas quando você vem obrigada a vir, não vale a pena. Não vale mesmo. Por que você vai vir aqui vai ficar aí dormindo, odiando e tudo mais. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

“A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2011, p. 328). Este autor ressalta que a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas escolares, de modo que se construa um clima favorável entre todos os sujeitos, mesmo no que alude à tomada de decisões. É possível, segundo ele, que ainda aflorem alguma resistência a favor de formas conservadoras de organização das atividades escolares.

Para Day (2001), as oportunidades de aprendizagem docente são mínimas e, muitas vezes, ocorrem no próprio horário de trabalho do professor. Para ele, o mais importante é que essas oportunidades sejam significativas e relevantes para as necessidades de aprendizagem dos professores. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, para instigar uma participação mais ativa e prazerosa destes, nos encontros de formação, a tarefa se habilite a investir num trabalho de sensibilização dos professores. Fiquemos com Imbernón:

A mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam ser sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Várias são as maneiras pelas quais os docentes expressam a demanda percebida em sua prática pedagógica. Porém, esta atividade não é uma rotina muito tranquila, diante do olhar que o professor tem, do olhar que outro professor tem ou terá sobre ele, já que o fato de se reportar às suas fragilidades pedagógicas ainda pesa em sua participação.

Sim. Pedindo e buscando formações. (entrevista – PF2 – 16/10/2012).

[...] Então o grupo de professores eles sabem de onde eles precisam de um respaldo maior. Eles não têm dificuldade de falar não. [...] E nós somos bem correspondidos aqui na escola. A nossa coordenadora sempre procura ver isso. [...] ela é muito

sugestiva. Você vai lá com um “assuntinho” desse tamanho e ela te dá uma opinião enorme. Ela te faz pensar em várias situações. [...] (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Acho que sim. [...] por isso que é importante trabalhar uma temática da real necessidade do professor na sala de aula. Da realidade da escola. [...] Por que em cima dessas temáticas a gente pode fazer os questionamentos. E aí surgem as dúvidas e as dificuldades do profissional, em sala de aula. Eu considero que sim. Por que muitos professores têm dúvidas sobre os alunos, sobre deficiências, quais são, como é? Como trabalhar com essa deficiência? Um aluno que está, vamos dizer muito agressivo, por que ele está assim? Ele está tomando um medicamento? Cadê a mãe, cadê o pai? Existe uma estrutura familiar desse aluno? Assim, muitas dúvidas surgem. Aí é hora do sala do educador poder sanar essas dúvidas em grupo. Eu considero que sim, que há muitas dúvidas, muitos questionamentos a se fazer ainda, por isso é muito importante ter esse envolvimento com a real necessidade da escola, da sala de aula, do professor. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

Há muitos indícios de que a formação continuada provoque forte impacto no pensamento e na prática dos professores, discute Libâneo (2011). Por isso, ele diz que as necessidades de desenvolvimento devem ser sistematicamente analisadas, de modo que vão ao encontro das necessidades e expectativas de aprendizagem dos docentes. Este autor lembra que quando a formação não tem em conta as fases de desenvolvimento dos professores, bem assim seus propósitos e suas necessidades, é bem provável que contribua pouco para melhorar os encontros formativos.

Deixa eu ver... Na sala de professor eu não vejo isso não. Pelo menos nas salas de sábado eu não vejo. Até por que assim, eu vejo no sentido de como lidar com isso. [...] Por exemplo, a questão... o professor admitir olha eu estou tendo dificuldade, eu não estou conseguindo, o que vocês me sugerem? Às vezes eu vejo alguém externalizar algumas coisas assim. Mas é de um modo geral é aquilo que a gente externaliza na sala dos professores. Por que é difícil, por que a gente tenta fazer assim, não consegue. Por que tem a dificuldade assim e assim. Nesse sentido sim. Os professores externalizam. Agora, por exemplo, [...] o ideal seria alguém guiar isso. Trazer assim... é claro você não vai trazer soluções. Por que cada um tem um jeito. Mas eu acho que quando você traz experiência, olha eu lido com isso assim e assim. Eu lido com isso, assim e assim. Isso ajuda, mas nem sempre todos estão abertos para receber, ouvir o outro.[...]. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Olha tranquilo às vezes não! Por que cada ser humano é diferente, age diferente. Às vezes você expõe uma dificuldade sua e o outro não aceita, e às vezes, há conflitos. Mas a gente tem que saber entender o outro lado. A gente como seres educados, compreensíveis, esclarecidos tem que entender isso. Mas assim, eu sou muito questionadora. Quando eu não concordo eu falo. Tento ver o melhor momento esperando que o outro também veja os pós e os contra. Às vezes gera conflito, normal. [...] Então no meu grupo às vezes eu falo. Se eu sinto segurança, confiança no meu grupo eu falo [...].(entrevista – PJ, em 25-8-2012).

Nesse sentido, importante da formação continuada é atender às expectativas pessoais e profissionais dos profissionais que ali se encontram. O prazer que a participação possibilita pode estar atrelado à própria preocupação que o sujeito apresenta com seu crescimento pessoal. A troca de experiência no coletivo, auxilia em melhor desenvolvimento do saber docente, mas também do alargamento das capacidades individuais.

É muito importante. [...] Eu mesmo, as pessoas, às vezes, até falam: Ah! Você não tem necessidade e tal, por que você é efetiva. Por mais que você fique lá embaixo,

sua vaga está garantida. Mas eu preocupo com meu crescimento profissional, então eu acho muito importante mesmo. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

É o próprio exemplo, a troca de experiência. A gente sempre conversa. Às vezes o que aconteceu de manhã, como fica integral, como o grupo é integral, então é essa troca. [...] Igual eu tenho esse aluno meu que é complicado. Às vezes ele é do contra. Se você falar para ele não vai, ele vai querer ir. Se você falar para ele vai. Aí ele já fica. Então às vezes ele quer ficar lá dentro do banheiro direto, não quer sair do banheiro. Aí se você quer sair e você falar vamos está na hora de sair. Aí ele fica lá dentro. Aí que ele não sai mesmo. Mas se você falar, então tá, pode ficar aí o tempo que você quiser. Aí ele já fala. Não, não eu já estou saindo. Então quer dizer. É uma técnica que eu já vi que deu certo que as meninas da tarde está fazendo com ele, aí ele obedece certinho. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

[...] Não adianta você vir com coisas de fora, com coisas que não é do coletivo aqui, do dia-a-dia deles aqui. [...] você vê que a participação daqueles que muitas das vezes tinha até vergonha de estar falando. Tinha vergonha de estar se expressando, tinha vergonha de sentar, de usar uma máquina e falar eu não sei. Diferente quando é assim. Se essa forma, uma ação continuada e ocorrem junto com todas as unidades escolares talvez este contingente que tem esta dificuldade não participaria ou se participasse ficaria calado. Não é verdade? E aqui dentro não. Aqui eles são livres. (entrevista – GE1, em 4-8-2012).

Para outro grupo, essa participação atende mais às perspectivas profissionais, no que diz respeito, à contagem de ponto. Aos cinco pontos. Participam por que se sentem obrigados atendendo a uma normativa. Caso contrário, podem perder a vaga para um profissional que participou da formação. Há justificativas de que a falta de vontade está enlaçada a tal obrigatoriedade. Será que se não houvesse os tais cinco pontos, a participação seria maior?

[...] dá até dó de falar por que o professor só participa mesmo por causa da carga horária. Se falar que não, é mentira. Principalmente o professor contratado. Eu era contratada até o ano passado e a gente pensa assim. Então eu acho que não deveria ter essa contagem de ponto em cima desse conhecimento. Por que todo conhecimento do professor é válido. Como professor teria que fazer o sala de educador sem pensar na carga horária. Sem pensar que no final ele vai ter aquela contagem de ponto. Deveria ter outra forma de avaliar o educador sem ser nos pontos. [...] Ai você realmente ia perceber aqueles que querem estar ali, por estar por aprender, para contribuir. [...] Eu tenho que ter prazer de estar no sala de educador. Eu tenho que ter prazer uma formação continuada. Tenho que ter prazer, por que eu quero fazer aquele curso por que ele vai servir para o meu conhecimento. Eu não quero fazer aquele curso sobre avaliação, por que final do ano eu vou ter tantos pontos. Por que para mim, qualquer curso que a gente faz, a cada três anos ele vence. Em questão de conhecimento, o que ele vale? [...] Eu tenho um calhamaço de certificado. Não serve para nada. Em relação à contagem de ponto. Por que em relação ao conhecimento eles me valem muito. [...] Não, é difícil você pensar que você vive e registra e você é número. Final do ano se você tiver tantos números você é contratada, se você não tem. E o seu conhecimento? E aquela questão que você é boa professora? E aquela questão que você consegue ter uma metodologia maravilhosa? Perde essa professora por que vem outro com pontuação maior. Então acho que o estado deveria repensar essa questão de pontos em relação à formação continuada. (entrevista – PB – em 10/09/2012).

Eu vou falar para você. Eu tenho aqui no colégio, [...], o mínimo de efetivos, vamos colocar que seja 93% de interinos e 7% de efetivos. Por que será que eles procuram tanto os cursos. [...] Enquanto educadora que sou, [...] estou nessa função passageira, sou professora 80% eles estão no sala de educador para melhorar, você vê que esses 80% eles aplicam o que eles aprendem até em termos de teoria quando vai para um

relatório, até a prática pedagógica deles. A gente vê melhora. Mas eu tenho um contingente que só está ali de corpo. Seria utopia minha se eu falasse para você que esse 100% é só, são todos engajados no seu objetivo, não tem! Você vê que 80% não têm faltas, não têm nada. Você vê que tem aquele que veio por que ele está sendo obrigado por ele mesmo! Por que eu preciso dos cinco pontos! É verdade! Infelizmente é verdade! [...] Aprendem, mas eles veem duas coisas, eles não têm um único objetivo lá, a aprendizagem deles, mata dois coelhos com uma paulada só. (entrevista – GE1, em 4-8-2012).

Com tanta preocupação com a certificação, será que o Sala de Educador está conseguindo fortalecer a formação no interior da escola? Os estudos de Day (2001) mostram que a formação continuada deveria fazer as pessoas sentirem-se valorizadas pelo trabalho que executam; permitir-lhes realizar bem o seu trabalho para receber *feedback* positivo essencial para a motivação e satisfação profissional; encorajá-los a obter satisfação e entusiasmo pelo seu envolvimento no processo de mudanças; e fazer com que as pessoas se sintam disponíveis e competentes na contribuição construtiva do desenvolvimento da escola.

Pelo que se observa, em algumas escolas, este passo está sendo dado. Com o passar dos anos, a própria política de formação tem sido reestruturada de modo a dar ao Cefapro e às escolas mais autonomia para construção de seus projetos de estudo. Projetos estes voltados à realidade da escola e às necessidades dos professores.

Ao menos na nossa escola sim. No primeiro ano nós tivemos muita dificuldade, porque o que a gente pensava o Cefapro barrava. Então se praticamente eles tolheram muita coisa que a escola tinha como proposta. Praticamente nós fomos obrigados a aceitar o que foi proposto pelo Cefapro e não pela escola. Mas no segundo ano em diante, essa discussão mudou. Já que mudou também os formadores. Mais recentemente a nossa formadora nos ajuda bastante, ela vestiu a nossa camisa. Tem compartilhado conosco. Então acredito que esse crescimento se deu justamente [...] por que houve o apoio do Cefapro. Então, no interior da escola, as práticas que nós temos efetivadas são aquelas que nós tentamos divulgar dentro do sala de educador. Então há essa troca de educador. Do sala para sala de aula.

Sim. Com certeza. Uma coisa é você ter um ano todinho para rever o que foi feito. Analisar o que poderia ter sido melhorado e colocar como proposta uma coisa que vai ser viável. E outra coisa é você de repente apresentar um projeto e alguém dizer – não, não pode ser isso, tem que ser dessa forma. Então se a escola tem condições de analisar sua realidade e trabalhar para melhorar, isso é fenomenal. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Tem muito sentido, por que a gente não acerta 100%. Então quando você fala, surge a professora, mas como a senhora consegue fazer isso em sala de aula? Por que a senhora faz isso? Como que é? Então é valido você falar sobre sua prática no sala de educador, onde você pode expor o que você faz em sala de aula, os seus conteúdos. Ou pode colaborar com outros professores, mas também podem te questionar, mas por que você está fazendo isso. [...] Você está se questionando, se perguntando, será que estou fazendo errado, será que não! (entrevista – PF, 29-8-2012).

Pelo que se pode observar, o investimento na formação continuada de professores, com a intenção de remodelar a prática pedagógica do professor, só será legítimo, para Nunes (2000), se esta formação apresentar como princípio organizativo o atendimento à “etapa formativa” que ele se depara. O percurso profissional, para esta autora, por ser singular a cada

sujeito, enseja determinadas expectativas que se diversificam no decorrer de tal trajetória. Para o sucesso da formação, o ciclo de vida profissional de professores – ao analisar o ciclo de vida profissional de professores – identifica as seguintes “fases ou estágios” por que passa o professor no decorrer de sua profissionalidade e que devem ser considerados no momento de definir programas de formação continuada de professores: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) pôr-se em questão; 5) serenidade e distanciamento afetivo; 6) conservadorismo e lamentações; 7) desinvestimento (HUBERMAN, 1992, p.31-61, apud NUNES, 2000, p. 46).

Em relação aos caminhos que se podem percorrer nesta construção, devem ser ponderadas, no momento em que se planeja a formação, três considerações fundamentais.

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola [...].

Todo processo de formação continuada deve ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (NUNES, 2000).

Desse modo, como discorrem Gatti e Barreto (2009, p. 231), “os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham”.

5.2.3 O Centro de Formação – Cefapro: O papel, a formação dos formadores, as conquistas e os desafios

A figura do professor formador está em construção. Na literatura, alguns estudos, segundo Vicentini et al. (2008), apontam para a terminologia “formadores de professores”. Isso se deve ao fato de entender esses profissionais como professores e também pela natureza de seu trabalho revelar como docência de adultos, somados à complexidade que envolve a ação docente, dizem os autores.

Para alguns, este domínio já pode ser observado pelos diferentes *stakeholders* do Sala de Educador. Um dos quesitos considerados pelos professores é o conhecimento do formador. Mas, além disso, de que modo ele trabalha com este conhecimento em meio ao

grupo? Com clareza, realizando intervenções adequadas, que impulsionam o grupo a continuar os estudos?

Ao encerrar cada apresentação a professora formadora faz intervenções relevantes de modo que incentiva o grupo a continuar os estudos. Fala da relevância discutida pelos grupos, do grito de desespero dos pais e ao mesmo tempo de pedido de ajuda à escola. Destaca a importância do trabalho coletivo da construção da identidade da escola e da liderança do grupo. (observação – Sala de Educador – Escola B, em – 10-9-2012)

Eu gosto muito de nossa professora formadora. Acho ela maravilhosa, no quesito de falar, explicar. Eu gosto. [...] E acho que o respaldo da formadora em si... que ela que representa o Cefapro dentro da escola é muito bom. Ela é muito inteligente, quando ela não sabe, ela é humilde para falar que vai mandar uma resposta no e-mail, [...]. vejo como ela consegue passar aquele conhecimento dela de forma clara. [...] Acho que ela fala a nossa língua mesmo. [...] Ela está sempre... o que você precisar ligar, manda e-mail. [...] Eu tenho um texto, que assim, que vai ao encontro disso aqui, sabe. Ela é muito sábia. Ela sabe lidar com a situação. Ela sabe lidar com a gente. [...], ela entende a gente [...] (entrevista – PB, em – 10-9-2012).

Está ótimo. O papel está sendo cumprido. Tanto esse ano como ano passado, anos anteriores teve a participação, das formadoras. Esse ano que é essa que nós temos. Está ótimo. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

O envolvimento do formador com os professores possibilita aumento de confiança por parte do grupo, o que contribui para que a formação seja impulsionada e melhore a relação entre os diversos participantes.

Olha eu considero que tem sido válido. Por que é... a nossa formadora ela tem esse feedback conosco. Ela fala se gostou ou não. Ela questiona, ela faz perguntas. Ela se envolve com os temas. Na escolha do tema também ela esteve presente. Eu considero que sim! Ela se envolve com o sala de educador, não é aquele profissional que vem alguns dias e não sabe nem o que está sendo falado ou comentado, acontecendo, não! Ela se envolve, ela sabe o que está acontecendo nos grupos. [...] Ela se inteira do assunto, faz as anotações dela. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

Ele é o eixo da nossa formação. Se ele for um formador desmotivado. Um formador que não participa, que não cobra, automaticamente, essa sala de educador, não se estrutura. Então, essa sala de educador, o formador, falo que ele é o eixo por que, ele é responsável por toda engrenagem. Ele impulsiona o sala de educador. Ele realmente faz com que dentro da rigorosidade dele, ele faz com que acontece o sala de educador. [...]. Ele faz um... um elo entre o diretor, entre o coordenador e entre os professores. Então eu falo que ele é especial [...]. Bem pelos anos que nós estamos, nossa formadora mesmo é para três ou quatro anos e é assim nós não queremos perder ela. Por que ela é companheira, ela participa e sempre quando têm cursos ela está sempre nos impulsionando. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

A formação continuada, entendida como trabalho, impulsionou a construção de Centros de Formação que envolvem a orientação, a intervenção e a avaliação desse trabalho nas escolas. Como discutem Vicentini et al. (2008), tais iniciativas acarretaram a condição de professores formadores. “Desta maneira, podemos dizer que a realidade forjou essa função, e a competência profissional para exercê-la, em geral, é fruto da própria prática como formador (id. p. 91)”.

Mas a história não foi sempre esta. Já houve na escola, formador que, no olhar de alguns profissionais, deixou a desejar. Não apresentava a preparação adequada. Algumas situações foram superadas, outras, aos olhos da escola ainda não. No entanto, os próprios professores têm consciência de que o grupo também tem que dar abertura para participação mais ativa do formador. Afinal, sua atuação também depende da receptividade dos professores.

Olha foi o que eu falei eu já tive experiência não nessa escola, mas em outra escola. De pessoas que vinham no Cefapro e deixou muito a desejar. Tanto assim que nesse momento eu falo assim. Poxa mais eu vim aqui para adquirir conhecimento, ver uma mudança e tal. E você percebe que não tinha uma preparação. Hoje não, melhorou muito. Existe um envolvimento maior. [...] De quatro anos para cá, melhorou bastante. Existe dedicação maior, por que assim é mesma coisa quando você vai para sala de aula se teu aluno percebe, você não tem um planejamento, você não domina o assunto que você vai trabalhar. [...] Eu vejo ela dedicada. Ela se propõe a buscar e a te ajudar. Está entendendo? Eu acho que é a função dela. E ela está sempre disponível para ti. Disponível em que sentido. Se você precisa de algo a mais, ela fala eu vou ver para ti. Ela liga, ela manda por e-mail. Então ela se preocupa. E isso é importante, por que é uma forma de motivar você também. Poxa eu estou correndo atrás e você não? [...] (entrevista – PA, em 10-9-2012).

[...] quando ela vem aqui e olhou os nossos trabalhos e tudo o mais é mais de ouvir o que nós estamos fazendo. É como se nós estivéssemos assim, dando satisfação do que nós estamos fazendo para ela anotar. Para mostrar que estamos fazendo como está ali... Policiando e pronto. Mas por exemplo, dar uma sugestão, por exemplo, poderia sugerir, olha que tal a gente ver um palestrante. Quer que eu consiga para vocês, por que é do Cefapro tem mais contato. Seria muito mais fácil para eles. [...] Só que por outro lado também.... Eu tenho colegas que trabalham no Cefapro, também que ficam “putos da vida” com esse negócio e não gostam de trabalhar no Cefapro por que quando vai para o sala de educador e quer dar opinião, quer sugerir isso e aquilo o pessoal torce o nariz, então (risos) é uma faca de dois gumes, complicado. Vai muito da aceitação. Vai da interação que existe entre o grupo e o próprio formador. [...]. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Apenas pontuação, questionamento, pelo menos nesse ano. Nos outros anos, vinha às vezes apresentava algum trabalho e tudo, dava palestras. Mas assim, as experiências que nós tivemos ao meu olhar que fique bem claro isso, não foram positivas. Por que assim, as palestras dadas, nós percebíamos que era uma realidade, eram colocados questionamentos, conceitos que nós percebíamos que estavam muito distante do que acontecia em sala de aula, da realidade da escola. Assim, teorias que na prática são jogadas ao vento. [...] (entrevista – PJ, 25-9-2012).

A estrutura organizativa da Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010, p. 22) “traz que o professor formador deve ser um pesquisador e um produtor de conhecimento sobre a educação, sobre o que e como ensina, investigando na e sobre a prática”. Dessa forma, acredita-se que estará preparado para atuar como referência de apoio teórico e metodológico aos profissionais que estão na escola.

Inicialmente, o papel preponderante do professor formador estava na atualização do professor, explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. Aos poucos, diz Imbernón (2009), foi brotando a consciência de que o professor formador deve assumir

papel mais prático, mais reflexivo, fundamental para criar espaços de formação para ajudar os professores a compreender sua prática e a elaborar projetos formativos que os ajudem a melhorar. O que observa é que alguns professores, nas escolas, demonstram conhecimento deste processo. E que a prática vem contribuindo, no cotidiano da formação, para que o professor construa um perfil formador.

Para os diferentes gestores, o papel dos professores formadores também está sendo cumprido. Segundo eles, os formadores orientam, tiram dúvidas, são participativos e estão sempre apresentando sugestões para a problemática enfrentada pela escola.

A orientação é que o formador seja um mediador, que consiga encaminhar o diagnóstico das necessidades formativas, em parceria com a coordenação pedagógica. E que ele, mesmo percebendo inconsistências no PSE da escola, ao longo do desenvolvimento do projeto vá apontando para a escola as fragilidades encontradas. [...] Ser mediador das orientações da SUFP, como também conhecer de perto os desafios, dilemas vivenciados pelo Cefapro, a fim de que o conhecimento dessa realidade possa contribuir nas reformulações da política educacional da Seduc. (entrevista – GSE5, em 5-12-2012)

A professora formadora do Cefapro junto com a gente. Ela senta junto com a gente. É o que eu falei para você, no final do ano antes, [...]. Mais ou menos uns quinze dias antes do encerramento ela já começa a vir para escola, a gente se reuni aqui e ela já fala. E aí pessoal vamos fazer uma avaliação do que foi trabalhado. O que vocês querem que continuem atacando, continuem fazendo, o que nós vamos decidir para o ano que vem. O que vocês acham que está acontecendo dentro da escola que está pegando e precisa mudar? O que o Cefapro pode fazer por vocês? Quem vocês querem que eu esteja trazendo? O que eu posso estar contribuindo com vocês? Aí é hora, define-se. Quando chega em dezembro, nós nos reunimos de novo aqui. A professora formadora do Cefapro vem e falamos: professora, é isso. Mas isso é flexível. Por que você pode começar lá muito bem conforme isso aqui e lá na frente a gente ver que tem outras necessidades. (entrevista – GE1, em 4-8-2012).

Orientar. Ajudar. Tirar as dúvidas. Participar com a gente. Trazendo ideias, experiências, sugestões. Isso mudou muito. (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

Outra observação que se pode fazer é que a construção deste perfil do formador impõe uma estrutura flexível e descentralizada. Mais ainda: que favoreça estejam eles mais próximos às instituições educativas, para propiciar o desenvolvimento de um modelo formativo em que o professorado assuma o protagonismo merecido e planeje, execute e avalie sua própria formação, versa Imbernón (2009).

De acordo com o disposto acima, alguns professores formadores sintetizaram qual é seu papel nas escolas.

Mediando temas nas discussões, nos encontros do projeto. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

Colaboro na confecção do Projeto, atendo sempre que solicitado para alguma formação, da área ou assunto que estiverem precisando. (entrevista – PF2, em 16-10-2012).

Oriento a elaboração do projeto e das temáticas que devem ser elencadas, a partir dos diagnósticos das problemáticas e necessidades dos profissionais. Acompanho o

desenvolvimento do sala de educador, realiza mediações nas salas, faço intervenções colaborativas, entre outras, (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

[...] se nós considerarmos a demanda de trabalho, hoje nós temos uma sobrecarga grande, para poucos formadores. Para atender tanta demanda. [...] do que é o cefapro, do que é esse trabalho de acompanhar as escolas, o que é de fato esse projeto, os encaminhamentos, as orientações para esses formadores, nós precisamos também ser orientador,[...]. Eu enquanto formador acho que até amadureci. [...] acho que hoje tenho um pouco mais de maturidade, para fazer algumas intervenções nas escolas que antes eu não conseguia. Isso é claro com muito cuidado. Por que você está num espaço que não é seu. E você tem que respeitar o outro sim, e acho que isso é o principio. [...] está saindo e não está entrando. Agora mesmo vai sair... só esse semestre vai sair mais dois, já é certo. No próximo semestre, mais um. Aí, foi feito processo seletivo, abriram poucas vagas, mas também, não foram preenchidas. Só passou um. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

De acordo com a pesquisa realizada por Monteiro (2007), este pensar:

Os problemas, as inquietações, as dificuldades e os conflitos, eram apontados pelos professores formadores que se sentiam divididos entre as exigências da SEDUC, que lhe pedia para assumir um conjunto de atividades de formação cada vez mais diferenciada o que causava insatisfação quanto ao seu papel e fragilizava o trabalho em equipe. [...] (MONTEIRO, 2007, p. 120).

Pode-se analisar atualmente que, a despeito de vários avanços, ainda existe uma sobrecarga de trabalho que dificulta o trabalho dos formadores.

Para Coordenadora de Formação da Superintendência de Educação, o Sala de Educador é um projeto da escola e é preciso que ela conceba isso. Em seguida, destaca que a presença do Cefapro na escola é para orientar o que estudar e como estudar. Momento este que está em transição em relação a outro em que era utilizado para fazer qualquer coisa, a exemplo de reuniões pedagógicas, administrativas, menos para estudo.

O papel do Cefapro para Coordenadora tem sido o de contribuir para que a escola perceba que o tempo destinado ao Sala de Educador é o mesmo em que os profissionais da escola têm para estudar. Além de conhecer a escola, suas crenças, para melhor ajudá-la. Esse processo ocorre de maneira diferente, de escola para escola e de formador para formador, finaliza.

[...] por que o sala de educador é um projeto da escola. E isso é importante que a escola perceba. E o Cefapro está ali para ajudar, para orientar a questão de formação do que estudar, como estudar. Então algum tempo a sala de professor [...] e hoje com a sala de educador os professores aproveitavam aqueles momentos para discutir qualquer coisa, menos estudar, fazer discussões de... trabalho... é fazer planejamento, fazer é... reuniões... Enfim, não exatamente para estudar e hoje eles já começaram a perceber, [...] que o sala de educador é o momento que eles têm para estudar. [...] E nisso, o cefapro tem ajudado. A reencaminhar, a perceber que esse trabalho tem que ser feito dessa forma que se eles... é... continuarem a utilizar esse espaço para outras demandas, eles não vão atingir o objetivo do projeto que é fazer com que o professor estude. [...] Ainda temos muitos equívocos, ainda temos o que estudar. É... como se conduzir esses estudos. É o que eu falo. É processo. Então não é tranquilo, não é fácil. É você mudar toda uma postura, é mudar toda uma crença. [...] Então até o professor formador, o cuidado que ele tem que com a escola de que

eu estou aqui para te ajudar, até onde você aceita minha ajuda. [...] o professor formador tem mais possibilidade de fazer isso. Estudar melhor, conhecer melhor a realidade da escola, para poder dizer para escola, olha vocês estão trabalhando neste sentido, mas a gente pode reconduzir nesse sentido... você vai conseguir mais efeito. Então isso depende muito da relação do professor formador com a escola, depende muito da pré-disposição que a escola tem para estudar. Depende muito das características das escolas. [...] e de formador para formador. [...]. (entrevista – GSE3, em 30-8-2012).

Imbernón (2010) descreve que o papel do formador será bem mais produtivo se ele colaborar nos diagnósticos em conjunto, do que tão só propiciar soluções para problemas encontrados pelos professores. Para este autor, isso implica, aos formadores e às políticas de formação, esta conclusão:

Uma visão diferente do que seja formação, do papel dos professores nesta, e, portanto, uma nova metodologia de trabalho com os docentes. Compartilhar não é o mesmo que transmitir-ensinar-normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

O professor formador exerce uma atividade significativa na formação dos professores e sua formação é outro desafio, na política da educação. Para tentar suprir as necessidades encontradas pelos professores, foi criado o Sala de Formador, versão do Sala de Educador, para formar os professores formadores. Como o Sala de Educador está passando por um processo de construção, nas unidades escolares, o mesmo se deu com o Sala de Formador, por certo período. Hoje já está consolidado, no interior dos Centros de Formação.

Várias estratégias já foram utilizadas pela Superintendência de Formação para formar os formadores, entretanto, até o presente, nenhuma se materializou. Isso acaba fazendo com que esta formação continue sendo pontual. E, ao mesmo tempo, lança ao Cefapro a provocação de fortalecer o Sala de Formador:

A sala de formador é a versão sala de educador dentro do cefapro [...]. todas as discussões que são feitas dentro das escolas nós trazemos para discutir dentro do cefapro e todas as orientações da secretaria de educação e da superintendência de formação a gente discute aqui dentro. Então, nosso momento de estudo chama Sala de Formador que é justamente, a preparação desses formadores, para atender a demanda da escola. Também, foi um processo de construção, porque a mesma resistência que tinha na escola para formação continuada dentro da escola, no cefapro, também, tinha. A gente cobrava da escola, mas não realizava. Então nós começamos esse processo. Hoje é tranquilo dentro do cefapro. [...]. Até por que a gente se autoforma para atender as escolas. A gente tem pouca formação externa, então a gente tem que estudar por aqui mesmo. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Desde sua implantação, os Cefapros vêm se concretizando como referência para a formação dos profissionais da rede pública, segundo a Política de Formação de Mato Grosso (2010). A formação continuada dos formadores dos Cefapros é responsabilidade da

SUFP/Seduc e tem sido realizada através de parceria com instituições de ensino superior e consultores das diversas áreas.

Olha é uma situação complicada. A gente sabe que isso é difícil você pensar nessa questão. Assim estrategicamente. Porque nós somos, hoje, nós temos aí uma base de 200, quase 300 formadores em todos os Cefapros. Não são poucos professores. Divididos aí nas áreas de conhecimento. Então você pensar formação para esses professores, para esses formadores estrategicamente não é muito fácil porque requer recursos grandes. Trabalho às vezes, que tem que ter certa continuidade e aí não se dá tempo dessa continuidade porque a gente tem que exercer o trabalho. Então, às vezes acaba a formação sendo um pouco pontual. Então você vem junto a todos os formadores num determinado período, faz a formação desses formadores e aí já se pensou... teve outras que era todos juntos, outra época dividiu por áreas. Então mas assim... a gente, embora a gente veja o esforço da secretaria, essa questão da formação, do formador, ela ainda deixa a desejar. Ela não ... agora, assim, se eu tivesse lá, também teria dificuldade de montar uma estratégia para atender continuamente esse formadores. Também não consigo visualizar uma coisa clara, olha esse é o caminho. Então nós vamos buscando por nós mesmos. Cada cefapro conforme a secretaria vai dando os orientativos, cada cefapro vai buscando sua autoformação [...]. Agora existem algumas situações que a secretaria é bem tranquila. Por exemplo, se nós temos congressos, se nós temos formação oferecida pelas universidades federais, estaduais, a gente procura estar sempre liberando os coordenadores para estar participando dessas ações formativas. Por que a gente entende que vão contribuir para formação desse formador. Nesse aspecto a secretaria tem nos dado apoio. Então a gente vai ... igual essa semana vai ter... A UFMT está oferecendo uns cursos formativos que vão atender as nossas necessidades, então os formadores foram todos convidados a participar dessas atividades, que é uma forma de estar suprimindo um pouco essa necessidade. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Devido aos desafios enfrentados pelos Centros de Formação, relata a Política de Formação, a necessidade de investir na consolidação do “Programa de Formação de Formadores”. Programa este voltado para o aprofundamento dos conhecimentos nos campos epistemológico, filosófico e metodológico. O objetivo desta ação é capacitar os professores formadores para as demandas específicas de suas funções.

Eis um exemplo de como se dá a formação no Sala de Formador: Como os formadores trabalham por área, mas cada um atende a determinadas escolas – quando a escola reclama por um profissional de outra área, realiza-se um planejamento pelo Centro de formação –, sentiu-se a necessidade de os professores da alfabetização compreender como aprendem os adolescentes, e os professores das demais áreas compreenderem como aprendem os alunos da infância.

Aí é o seguinte, nós trabalhamos por área ... alguns professores... por área... alfabetização para atender alfabetização. As Ciências da natureza vão atender os professores da matemática... tudo dentro das orientações curriculares. [...] E, outra situação que aconteceu em função de todo um planejamento, por exemplo, os professores do III Ciclo têm dificuldades de trabalhar com os professores do I Ciclo. [...] no I Ciclo é unidocência e no III Ciclo é dividido por disciplinas, a gente tinha dificuldade até para entender como se dava a aprendizagem do aluno, da criança porque é diferente lá do adolescente, então na sala de educador nós pegamos as alfabetizadoras e elas deram uma formação mínima para gente ter noção de como é que o alfabetizador tem que trabalhar com as crianças. Hoje por exemplo qualquer

professor do ensino médio do III Ciclo ele pode discutir com certa tranquilidade as questões da alfabetização. Do mesmo jeito os professores do ensino médio aqui do cefapro os professores formadores do III Ciclo deu uma formação de como se dá a aprendizagem da adolescência. Aí se essa formação se necessária for ele pode discutir com o ensino médio e terceiro ciclo as questões da aprendizagem. É claro que isso é só para ter uma geral, saber do que se tratando, então a gente não tem essa questão do ciclo de formação humana. Todo mundo do cefapro tem que estar com isso na ponta da língua. Independente de que área for. Tem que saber discutir isso com certa propriedade. [...] (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Monteiro (2007, p. 120) encarece que “tornar-se professor formador requer uma intencionalidade, envolvimento, disponibilidade para mudanças e para enfrentar situações incertas, conflitos...”. Esta autora ainda lembra que “os percursos de vida, os acontecimentos, as decisões, as experiências pessoais e profissionais, os períodos da carreira e as condições de trabalho são contextos formativos de desenvolvimento profissional”. (id.).

Neste sentido, os professores formadores quando questionados sobre a formação que é oferecida aos formadores e se ele atende às suas necessidades, respondem que as formações ocorrem de acordo com a necessidade dos programas que vão iniciando. Afirmam que foi assim que se deu com a formação voltada para trabalhar com as Orientações Curriculares – OC’s.

A maior parte de nossos estudos surge da necessidade por conta de programas que vão surgindo. (entrevista – PF2, em 16-10-2012).

Nós recebemos formação uma vez por ano organizada pela Seduc referente as OC’s, e temos a Sala de Formador. Sala de Formador que são momentos de estudo, mas também ocorre reuniões administrativas nesses momentos. (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

Outros dizem que essas formações sucedem uma vez por ano, mas não atendem às necessidades, pois não se trabalha com a parte prática, relativa à formação. Portanto, poderia ser investido, um pouco mais, para que os formadores não se sentissem sós, como às vezes se verifica no tocante às escolas.

Através de encontros promovidos pela Seduc. Não atende minhas necessidades, pois não tem a parte prática. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

[...] Acho que poderia investir um pouco mais nos formadores, pelo trabalho que tem que ser desenvolvido, [...]. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Há umas tentativas, mas a gente se sente muitas vezes meio abandonada... Às vezes como as escolas também se sentem... Assim, como as escolas eu sei se sentem, as escolas se sentem sós, nós nos sentimos sós, as equipes da secretaria se sentem só. E, é estranho isso, por que estamos dentro de um sistema que deveria ser articulado, deveria estar em rede, que isso que é a ideia, [...]. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

Diante das novas perspectivas da formação e do que se exige dos professores formadores, seu papel também sofre transformações importantes. De acordo com Munford et al. (2005, p. 1), “formar professores não mais significa meramente fornecer conhecimentos técnicos para melhor ensinar ciências, mas também criar oportunidades para apropriação dos

conhecimentos, para avaliação crítica destes conhecimentos e para a produção de novos conhecimentos”.

Isso leva o formador a repensar seu papel e a se reconhecer como sujeito desse processo, de modo que começa a enumerar as necessidades formativas que sente. Importante se faz que a equipe, no acompanhar o trabalho dos professores formadores, consiga, associada a eles, diagnosticar quais elementos devem ser introduzidos na formação destes profissionais. Tudo isso para que eles possam identificar as limitações didático-pedagógico-metodológicas que podem se tornar entraves ao desenvolvimento da formação e encontrar meios para melhorar a sua ação formativa, na qualidade de efetivo formador, e a dos professores, no espaço escolar.

Gestores da Superintendência de Formação demonstram ter consciência deste fato. O desafio é construir um grupo que seja capaz de formar o formador. Há conhecimento de que as equipes dos Cefapros, hoje, estudam muito, sentem a necessidade de se autoformarem e cobram da Seduc uma medida que contribua esse fim.

Então... sempre cobram essa formação para o professor formador. Eu estive num processo de devolutiva da avaliação dos formadores [...] e disse assim que pelo menos dentro do que eu pesquisei, embora eu esteja bem afastada da parte pedagógica, ultimamente, mas do eu pesquisei, são poucas as instituições que trabalha por área, ainda. Então o professor formador para entender, por exemplo, saber ou para nós Seduc oferecer uma formação para eles para fazer, a gente não tem referencia de fazer assim ó. Tem um grupo muito bom para vocês saírem daqui preparados para serem formadores. Mas eu sinto que os professores do cefapro hoje estudam muito. Antes nós tínhamos uma preocupação que tinha muita gente para sair fazer uma qualificação, fazer um mestrado, doutorado, mas hoje eles estão sentindo que dentro da escola tem também pessoas que vão provocar que eles, o processo de avaliação da ação deles também está fazendo com eles reflitam na prática deles. Então acho que a gente está iniciando. Você estava aqui, ainda, quando nós iniciamos todo esse processo da avaliação, mas assim que esse processo vai avaliar o trabalho dele, mas para melhoria dele, se ele está atendendo realmente a contento. Isso está fazendo que eles sintam a necessidade de autoformar, por que e cobra de nós essa formação. [...] Então acho que tanto a gente sabe da nossa necessidade de oferecer, mas também de mostrar para eles a necessidade de buscar a sua autoformação que nós não conseguimos até hoje achar quem forma o formador. (entrevista – GSE4, em 31-8-2012).

O Referencial para Formação de Professores (MEC, 1999) aborda que esta tarefa não é fácil, mas é preciso ser aprofundada à medida que a formação evolui. Isso significa que os professores formadores também necessitam estar inseridos nesse processo de desenvolvimento profissional contínuo. O trabalho do formador requer um espaço de interlocução entre a própria prática, a de outros formadores, e a dos professores.

Uma alternativa que vem sendo testada é a própria equipe da Superintendência de Formação promover ações que contribuam com os Centros de Formação, para disseminar a política de formação, nas escolas.

Olha nós fizemos ano passado foi uma atividade que os cefapros fizeram até um certo elogio do trabalho que foi... a própria equipe aqui. Tipo assim analisando os projetos do sala de educador[...], às vezes, eles não tinham um bom diagnóstico da escola. Que intervenções eles fizeram nesse projeto para eles realmente verificarem que esse diagnóstico não está bom e que esta dificuldade não está aparecendo lá. Que às vezes, é uma necessidade da escola, às vezes, é uma necessidade do professor, mas não lá da prática dele. Então as meninas da equipe fizeram um trabalho sobre a avaliação, fazer um diagnóstico da escola, analisando os próprios projetos que os cefapros tinham das escolas, desses processos de formação continuada das escolas e aí a equipe preparou o material, tanto na parte teórica, como prática para eles sentarem e aí eles perceberam. Ah! Agora sim nós estamos vendo por que está refletindo sobre a nossa prática, por que estão chamando atenção para a gente, os olhares que nós temos que ter para isso. Então agora mesmo com as orientações curriculares, foi algo que eles ajudaram a construir, mas para disseminar isso também, não é só dizer o que está escrito. Como fazer isso? Então vai ser também em forma de oficina. Então nós estamos buscando isso diante da nossa política, das nossas metas que nós precisamos disseminar as nossas ações aqui da Seduc para chegar até às escolas levando para os Cefapros. E aí nesses momentos é construir junto com eles, [...]. (entrevista – GSE4, em 31-8-2012).

No pensar da coordenadora de formação, os momentos de formação para os Cefapros são muito específicos. Há todo um processo a ser construído pelo professor que sai da escola e passa a ser formador. O Sala de Formador contribui para esta construção. A superintendência, ainda perseguindo seu modo de ver, oferece formações voltadas para as políticas, para as orientações, para as concepções de acordo com a necessidade deles, além de seminários, eventos, conferências. Formação a distância, em suma.

Olha nós temos momentos muito específico de formação para os cefapros. Os cefapros também precisam de tempo para maturar todas essas ideias. Nós temos que lembrar que os professores do cefapro eram até ontem professores da escola. Como a escola eles não tinham hábitos de leitura, não tinham hábitos de conhecer a legislação, não tinham o hábitos de conhecer é... políticas públicas, eles não tinham o hábito de conhecer diretrizes e parâmetros. E aí quando eles entram no Cefapro eles têm que começar a se conscientizar da existência de todo esse material. Então isso é um processo. [...]. Para isso é preciso ler, conversar, eles precisam discutir, precisam ouvir assim, o Cefapro, como as escolas, eles tem um espaço de estudo é claro que mais ampla que na escola para estudar. Então se a escola tem duas ou três horas para fazer o sala de educador. O cefapro tem a manhã ou o dia inteiro para dependendo da organização deles, eles têm simplesmente para estudar entre eles, para discutir, enfim. Eles têm o sala de professor... formador. [...]. Eles têm o momento de leituras, momentos individuais de formação deles eles têm momentos onde nós da Superintendência de Formação oferecemos formações específicas voltadas para as políticas, voltadas para as orientações, ou para as concepções, que a gente pretende ou que a gente percebe que eles têm mais necessidade. Ou então, tem o momento mais específico da Seduc. Eles têm momentos em que eles podem participar de eventos dos mais diversos, pode ser seminários nacionais, regionais, enfim, eles têm momentos em que eles podem participar de eventos, conferências, seminários. Enfim, enquanto formação eles tem momentos de... vamos dizer de formação à distância que...nós temos dentro da Superintendência uma coordenadoria de Tecnologia que proporciona a eles o acesso a materiais diversos para estudos. Deixe me ver que outros momentos eles têm momentos de planejamento que eles

têm que terminam sendo momentos formativos por que existem as necessidades pessoais deles. [...] Tem coisas que são coletivas. Que são políticas. Então esses momentos eles têm dentro do Cefapro como se organizar para isso. Eles têm essa disponibilidade de tempo. E tem também aquele momento que eles têm que se preparar para atender as escolas. Aquele momento que eles têm que se preparar em cima das dificuldades mais específicas. (entrevista – GSE3, em 30-8-2012).

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas que as disponibilidades das capacitações oferecem, lembram Gatti e Barretto (2009). Portanto, o professor formador precisa compreender como ensinar de modo a considerar as diferentes formas de aprender dos professores, como “aprendentes adultos”.

Entretanto, as políticas públicas devem levar em linha de conta tais necessidades e oferecer oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que os formadores possam repensar seu papel e sua prática, visando a proporcionar avanços em seu processo de aprendizagem profissional. Para Mizukami et al. (2002, p. 74), isso “implica considerar o desenvolvimento profissional como um processo que se realiza em longo prazo”.

De acordo com alguns professores formadores, os principais avanços do Cefapro nestes anos, foram o Projeto Sala de Educador, a elaboração do PPDC, a implementação da Política de Formação, o acompanhamento do Sala de Educador nas Escolas, o reconhecimento das escolas quanto à importância da formação somado isso aos variados tipos de aperfeiçoamento conferido a formadores e gestores.

PPDC; Política de formação; Acompanhamento do Sala de Educador; Reconhecimento por parte das escolas sobre a importância das formações. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

Estar mais perto da escola. (entrevista – PF2, em 16-10-2012).

Projeto Sala de Educador e PDDC. (questionário – PF7, em 3-2013).

Acesso à escola e a possibilidade de colaborar com o processo de formação dos profissionais que atuam na escola. (questionário – PF8 – em 03-2013).

Conseguir com que os professores formadores estivessem mais próximos das escolas, assessorando, acompanhando e orientando as ações pedagógicas in lócus. (questionário – PF11, em 3-2013).

Na própria Formação Continuada “Sala de Educador”, com a maior aceitação das escolas quanto ao acompanhamento e intervenção dos formadores. O Sala de Formador, proporcionando momentos de estudos focando as ações vigentes, buscando estratégias para estas formações. (questionário – PF9, em 3-2013).

Acredito que o maior avanço tenha sido implementação de uma política de formação continuada no interior das escolas. Contribuir para que os professores discutam com seus pares os problemas da escola e sua própria prática, aponto como maior avanço. Disseminação das políticas públicas de educação do Estado tem representado um grande avanço para o Cefapro. (questionário – PF13, em 3-2013).

Participação efetiva das escolas no Projeto Sala de Educador. Acompanhamento do projeto no horário do seu desenvolvimento. Sugestão metodológica para o desenvolvimento do projeto em grupos de estudos. Acompanhamento e

assessoramento de outras ações formativas (SIGA, Alfabetizar). (questionário – PF14, em 3-2013).

Adesão de todas as escolas no projeto sala de educador. O Cefapro está mais próximo às escolas e sabe apontar os problemas que elas enfrentam. Parte considerável dos formadores são mestres. (questionário – PF15, em 3-2013).

Nos últimos anos, o Cefapro sentiu a necessidade de construir uma identidade como Centro de Formação. Nessa esteira, o primeiro passo foi retomar a concepção de formação continuada, trabalhada pela política e pelas escolas, e aprofundar esse estudo com vista a fortalecer a formação continuada. Assim, a sugestão consistiu em propor nova estratégia metodológica a ser trabalhada em algumas escolas em 2012 e ir ampliando, a partir de 2013. A metodologia é de grupos de estudo e consiste no refletir sobre as práticas educativas, no sentido de ação-reflexão-ação.

[...] o Cefapro propôs uma nova formatação (abordagem metodológica) para as unidades escolares. As escolas receberam positivamente este novo formato, estamos como muitas expectativas e esperamos que para este ano, os professores percebam a importância deste espaço formativo. (questionário – PF10, em 3-2013).

O estreitamento entre a SUFP/Cefapro/Escolas. Formação com os gestores escolares. Após embasamento de algumas concepções de Formação Continuada, foi proposto pelos formadores, no sentido de conceituar e fortalecer a identidade formativa do Cefapro, enquanto Projeto de Formação Continuada Sala de Educador. Propomos para 2013 estratégias metodológicas através de grupos de estudos, onde os profissionais disponibilizariam de tempo hábil para refletir sobre as práticas educativas no que tange os saberes inerentes a profissionalidade no sentido ação/reflexão/ação, com foco no processo ensino e aprendizado. (questionário – PF12, em 3-2013).

Para o gestor do Cefapro, vários também foram os avanços, dentre eles a vontade do Estado em querer avançar na questão formativa da qualidade do ensino. Com avaliação das escolas, começaram a ver o Cefapro como parceiro, atribuindo importância à presença do formador. Atitudes estas que, para o gestor, fazem com que a política de formação deixe de ser uma política de governo e passe a ser uma política de Estado.

[...] eu sou cefapriano. Eu sou defensor do cefapro. Acho que com todas as dificuldades que a gente tem, que a secretaria tem, que as escolas tem, que as assessorias pedagógicas tem, a gente percebe uma vontade grande do estado querer avançar nessa questão formativa de qualidade do ensino. Até por que é uma necessidade que está aí. Embora ajam alguns entraves políticos, o estado, a secretaria muito democrático, algumas ações são travadas por questões burocráticas. Políticos, mais burocráticos que a gente precisava avançar. Mas eu vejo a perspectiva do cefapro, na perspectiva de formação, muito boa, até por que isso é bem legal nós tivemos uma avaliação do cefapro feita pelas escolas ano passado, embora poucas escolas tenha avaliado o cefapro de Cuiabá. Outros cefapros tiveram uma avaliação quantitativamente melhor avaliando o cefapro. Mas as escolas que avaliaram o cefapro de Cuiabá elas veem o cefapro como parceiro. Eles sentem que quando o formador não vai ele sente falta, e quando o formador vai, que o cefapro está presente eles acham legal. Que a presença do cefapro é necessária. E aí a gente entra naquela questão. Se as escolas acham que os cefapros têm ... são necessários dentro da escola, mas do que nunca deixa de ser política de governo, passa ser política de estado. [...] (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Para os gestores da SUFP algumas conquistas se deram no âmbito das gratificações e da licença para qualificação, isso previsto em lei. Ampliaram-se os recursos, fazendo os encontros de formação mais próximos dos formadores, nos polos. De igual modo, construiu-se a cultura de estar presente no cotidiano da escola, na busca de tentar compreender as necessidades formativas que ali se apresentam.

Conquistou os 33% de gratificação para todos os formadores e diretores. Os diretores conquistaram maiores gratificações, além dos 33% de acordo com o porte do Cefapro. Licença para qualificação profissional. Há recursos destinados para viagens, para apresentação de artigo, uma vez por ano. Sede própria. Seletiva para formadores. Encontro de gestores. Encontro de formadores por polo. (entrevista – GSE6, em 5-12-2012).

Estar constantemente dentro das escolas, para mim foi o principal avanço. Compreender que as necessidades formativas emanam da escola foi fundamental. (entrevista – GSE7, em 5-12-2012)

É preciso que os efeitos positivos, que ocorrem durante o processo de formação, sejam efetivamente apropriados e incorporados à prática docente pedagógica e formativa. Gatti e Barreto (2009) encarecem que, para isso, há necessidade de continuidade nas políticas que apoiam estas iniciativas, para que elas possam avançar significativamente. Para elas, não há receitas, mas os elementos fundamentais desta política precisam dar atenção ao contexto cultural do professor, às condições de trabalho, a valorização profissional e à gestão com acento na participação democrática e nas responsabilidades, nos desdobramentos destes ingredientes.

Muitos desafios já foram transpostos pelos Cefapros, desde sua criação, o que deve contribuir para que se possa avançar na política formativa. Dentre eles, a sugestão para enriquecer as discussões do Sala de Educador, por meio de grupos, atendendo à área de conhecimento. Ou por polos, entre escolas, ou por microrregiões. O que dizem os professores, sobre isso?

[...] eu estava até conversando com uma amiga minha e ela disse que antes ela disse que não era assim focado nas escolas. Ela disse que tinha cursos, palestras, que reunia professores de diversas escolas. Eu acho que isso é importante por que há troca de experiências. Como é um, como é o outro, aqui a gente fica aqui só focada nesse nosso mundinho, só no nosso problema e a gente acha que é o maior do mundo e de repente eu tenho se a gente sai desse foco aqui e faz uma parada de quando reuni os professores de outros locais, que seja por polos, por regiões, mas que troque experiências. [...] (entrevista – PI, em 27-9-2012)

Dentre os desafios postos aos Cefapros, encontra-se, hoje, o da escolha de uma metodologia que oriente melhor a escola neste percurso da formação. Desde a elaboração do Projeto Sala de Professor e depois Sala de Educador, a escola é quem escolhe a metodologia com que quer trabalhar. No entanto, na avaliação do Cefapro, de seus gestores e formadores,

há necessidade urgente de propor possibilidades diferenciadas de organização metodológica do Sala de Educador. Afinal, se há escolas que conseguiram avançar, outras ainda estão a passos lentos, nesta caminhada.

A escolha da metodologia, além de vir ao encontro de uma concepção de formação que se quer construir, pode tornar esse momento mais significativo para o professor, melhorando, quem sabe, sua participação.

[...] Acho que temos que propor possibilidades de organização da sala de educador para a escola. Até respeitando a própria fundamentação teórica da política. Por que se eu traga Nóvoa, se eu trago José Contreras, se eu trago Marcelo Garcia para falar sobre autonomia sobre história de vida como formação continuada[...]. Aí se eu chego e proponho só uma metodologia de organização eu estou ferindo a concepção, a autonomia, a história de vida. Acho que tem que se pensar quais são as possibilidades de organização. Aí a escola defini a sua melhor forma de organizar. [...] Eu penso assim, se é grupo de estudo, se a escola vai adotar a sala de educador numa metodologia de grupo de estudo. Como se organiza um grupo de estudo? O que é um grupo de estudo? [...] Se é um seminário. [...]. O que está sendo... só fiz sala de professor, enquanto professor e enquanto formador e não há nada mais negativo enquanto professor você chegar no final do ano, um olhar para o outro e dizer. Foi bom? O que acrescentou na minha vida, na minha trajetória de vida? Aí quando você percebe que nada acrescentou, [...]. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Precisamos urgentemente repensar a metodologia desse programa. As estratégias metodológicas. A metodologia pela qual ele está, não sei... acho que precisa ser repensada a metodologia. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

Nessa perspectiva, foi proposta a algumas escolas uma organização metodológica, correspondente a grupos de estudo. No grupo de estudo, são escolhidas temáticas de acordo com as necessidades levantadas pelos profissionais. Divide-os em grupos, e a estes são concedidas algumas horas para estudar e preparar a apresentação da temática ao grande grupo, concluindo por uma atividade de intervenção a ser feita com os alunos. Professores formadores, gestores escolares e professores relatam que a metodologia utilizada pelo Sala de Educador é boa, sobretudo porque elegida pelo próprio grupo, na escola. Dizem que tornam os encontros dinâmicos, o que tem envolvido os professores e os motivados a participar da formação.

Como é a minha primeira vez, uma das coordenadoras me pôs a par do desenvolvimento da formação na escola. Disse que após o período de planejamento, os profissionais foram divididos em grupos. Esses grupos realizaram diversas discussões de acordo com as necessidades levantadas ao planejarem. Nestes encontros agora estão apresentando proposta de como trabalhar o que discutiram nos encontros, em sala de aula. (observação – Sala de Educador – Escola B, em 20-8-2012).

Quanto a metodologia, eu acho que ela é boa. Desde que seja feita, se a escola tiver um compromisso, por que é ela que escolhe. Então se ela tiver esse compromisso, ela acontece muito bem. [...]. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

[...] a gente abraçou o projeto. Olha professora, vejo que foram estratégias assim que tem dado certo. Pessoal, assim, a participação em que todos participam dessa e que tem envolvido bastante os professores, eles demonstram mais preocupados o

interesse de vir de participar. Tanto que a gente tem tão pouca ausência deles, nós começamos com um número [...] de 30, normalmente terminam ali. Tanto que está ali o número que começou. (entrevista – GE2, em 5-9-2012)

Eu acho muito boa, porque são dinâmicas que antigamente é como te falei. Era uma coisa assim morta. Que você já vem, pronto, acabado. E a partir do momento que as escolas passam a tomar a desenvolver seus conteúdos para as temáticas, até com parcerias dos cefapros, como está acontecendo agora, em todas as questões, em todas as elaborações. [...] Então a estratégia que está sendo adotada pelo cefapro é muito boa. (entrevista – GE1, em – 4-8-2012)

A reflexão deve partir de questionamentos à semelhança destes: O que de fato é estudado? Quais as metodologias que nós vamos utilizar? O que em verdade é importante estudarmos? Para isso, há necessidade de executar um bom diagnóstico e empregar uma metodologia que dê conta das respostas que os professores procuram. Uma delas sugerida no ano de 2012 pelo Cefapro, foi a de grupos de estudo.

Na questão da essência mesmo. É um grupo de estudo? O que é um grupo de estudo? O que nós vamos estudar? Essa, sinceramente, seria a essência e acaba se tornando menos importante, me parece, para algumas escolas. O que de fato é estudado? Quais as estratégias metodológicas que nós vamos utilizar? O que de fato é importante estudarmos? Parece-me que a escola ainda não tem claro. E até é entendível isso, não é uma cultura nossa, vamos dizer que o professor precisa estudar que ele tem que arranjar um tempo. Nós entramos num ativismo, de ir lá dar nossa aula área, pronto e acabou. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

Temos ainda problemas neste aspecto, na escolha de um bom diagnóstico, [...] sentem dificuldades de fazer essa seleção. [...] Isso também não é uma orientação nossa, mas acho que todas as formações possíveis para a gente experimentar, de repente pode ser que seja uma possibilidade para a escola focar naquilo que o centro de formação já há tanto tempo acompanhando, como tema recorrente. [...] Nós achamos que não é só no Mato Grosso é a nível Nacional essa dificuldade de diagnóstico, nós temos ainda dificuldade no IDEB, nós temos dificuldade ainda de chegar num nível mais micro do diagnóstico, mas penso que gradativamente as pessoas estão se apropriando disso e percebendo que não pode ir mais no achismo. Ela tem que ter dados, partir de algo que seja mais concreto para ela atacar o real problema. (Entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

A orientação é que seja a partir do diagnóstico da escola, então todo PPP que é construído a partir dos diagnósticos anteriores ou daquilo que as pessoas vão percebendo. Eles podem usar o IDEB, o resultado do ENEM, a Provinha Brasil ou Aprova Brasil, ou seja, a escola tem um leque de opções para fazer o diagnóstico dela e a partir dali ela ver o que gostaria de estudar durante o ano. Ela faz o pré-projeto, esse pré-projeto é encaminhado ao centro de formação, os formadores que acompanham a escola analisam e então faz uma devolutiva, conversam com a escola. [...] O cefapro depois pode mediar porque quem coordena depois disso lá na escola, é a escola, o coordenador, às vezes ele delega para alguém que pode ajudá-lo. Porque às vezes tem escolas que a sala de educador acontece todos juntos, em outras acontece por área. Acho que temos que dar essa autonomia para escola. [...]. (Entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

Através de grupos de estudos, debates e socialização posterior, como proposto este ano. (questionário – PF9, em 3-2013).

Acredito que as metodologias devam ser diversificadas, assim como na sala de aula. Dentre elas: grupos de estudos, mesa redonda, debates, leituras entre outras. (questionário – PF15, em 3-2013).

Professores formadores que já tiveram certa experiência com a metodologia de grupos de estudos relatam que ela dinamiza e possibilita momentos diferenciados – estudos reflexivos, análise das possibilidades interventivas, ações de intervenção e avaliação. Essa maneira de estudar pode envolver o professor e transformá-lo num pesquisador de suas ações, de modo que ele colete dados de sua experiência e os confronte com diferentes teorias para propor novas formas de ensinar.

Este ano o Cefapro de Cuiabá sugere uma metodologia na Sala de Educador emanada das reflexões que (Cefapro/formador, coordenadores pedagógicos, professores e demais participantes) indicaram. Essa metodologia dinamiza e possibilita momentos diferenciados (estudos reflexivo, análise das possibilidades interventivas, ações de intervenção e avaliação) este ano esta proposição foi aberta a todas as escolas. Estratégia metodológica que nasceu ano passado e foi vivenciado em algumas escolas que as alfabetizadoras atuavam e que agora foi socializada às demais. (questionário – PF8, em 3-2013).

Penso que a melhor forma de desenvolver um trabalho eficaz é realizar pequenos grupos de estudos e/ou pesquisa no interior da escola, de forma que os professores passem a ser protagonistas de suas histórias/ações. Não vejo que teremos grandes mudanças se não encararmos o professor como um pesquisador de suas ações. É preciso que ele, num processo contínuo, colete dados de suas experiências, confrontem com outros diversas, confronte suas ações com as diferentes teorias, proponha diferentes formas de ensinar, reflita sobre suas ações e, por fim produza textos, materiais didáticos. Tá certo que estamos longe de conseguir tal feito, porque estamos acostumados que nos digam como é o ensino, como ele está organizado, como devo ensinar e com quais recursos. [...]. (questionário – PF13, 3-2013).

O grupo de estudo é uma forma capaz de conduzir a reflexão, pois creio e conforme os teóricos da formação de professores é o espaço onde há trocas de experiências e fortalecem as ações de reflexão – ação- reflexão. (entrevista – GSE5, em 3-2013).

A defesa centrada nos grupos de estudo, ainda se dá pelo fato de os estudos poderem ser por ciclos, áreas ou modalidades. É o momento em que os professores se agrupam, trocam experiências, estudam e refletem sobre sua prática pedagógica e, maior que tudo, sobre a forma de garantir que o professor aprenda, reforçando a realidade da escola como lócus de formação.

[...] É interessante a formação de pequenos grupos de estudos [...]. Pois se o foco é o processo ensino-aprendizagem, é interessante que os educadores se agrupem para trocar experiências, estudarem e refletir sobre a sua prática pedagógica e sobre como garantir que seus alunos aprendam. Precisamos reforçar a escola como lócus de formação. As instituições de ensino precisam ser vistas como produtoras de conhecimentos e a formação continuada deve propiciar aos professores a reflexão de seu fazer pedagógico e interferir em suas práticas, buscando aperfeiçoá-las. Os professores precisam ter participação ativa neste processo, por isso, cursos e palestras precisam se tornar menos frequentes. Precisamos avançar de um modelo de formação que se funda na racionalidade técnica e partir de uma perspectiva que valoriza as experiências dos docentes, não deixando é claro de evidenciar a importância dos conhecimentos específicos e pedagógicos. (questionário – PF10, em 3-2013).

Metodologias que proporcionam ao profissional fundamentar sua prática a partir de um diagnóstico sobre as necessidades de aprendizagens de seus alunos. E os levem

a desenvolverem ações interventivas em sala de aula, socializando e partilhando o resultado desta com a comunidade escolar. (questionário – PF11, em 3-2013).

Aquela que proponha reflexão das práticas educacionais e que sugira melhorias no processo ensino e aprendizado. (questionário – PF12, em 3-2013).

Desafio, ainda, enfrentado pelo Cefapro é quanto ao número de formadores. Para integrar o Cefapro, não se pode estar em estágio probatório. O professor tem de cumprir o estágio na escola. Por outro lado, quem entra no Cefapro tem que estudar muito, perseguir de constante sua autoformação. E isso vem facilitar o ingresso dos formadores em cursos de pós-graduação, os quais às vezes, passam em concursos de universidades estaduais ou federais e deixam o Cefapro. Quando isso ocorre, não há substituição de formador: o Centro de formação aguarda por novo processo seletivo.

[...] nesse último concurso do estado que ficou definido que não poderia no estágio probatório você estar no cefapro. Então como muitos formadores que estavam no cefapro fizeram esse concurso para pegar a segunda cadeira eles tiveram que sair, porque eles tinham que cumprir o estágio probatório na escola. Não tem como ficar com uma cadeira aqui no cefapro e outra na escola, porque inviabilizaria o trabalho do cefapro. E outra... o cefapro ele tem uma coisa muito interessante... como a gente estuda muito... quem entra aqui e quer dar conta da formação ele tem que estudar. Ele tem que autoformar. Isso acaba facilitando o ingresso desses formadores daqui numa pós graduação, mestrado, num doutorado, ou às vezes até concursos para IF, UFMT para UNEMAT. Então, eles fazendo, eles vão embora, eles não ficam. Então, por conta disso, a uma certa rotatividade que às vezes atrapalha um pouco o andamento do trabalho. E nem sempre como aqui não há substituição, quando esses professores sai a gente tem que esperar um outro seletivo para poder preencher aquela vaga em vacância. (entrevista – GC1, em 25-6-2012)

Associado a questão do número de formadores, está atrelada a distância entre uma escola e outra, bem assim o número de escolas que cada formador acompanha, prejudicado pela insuficiência de carro oficial para atender à demanda. A bem dizer, isso onera o trabalho do formador, fato que implica um trabalho mais individualizado entre os formadores.

Em primeiro lugar o maior desafio apresentado tem sido o baixo número de professores formadores para atender a enorme demanda de formação, aliado a falta de incentivo àqueles que pretendem ingressar nos Cefapros. Outro ponto que considero um grande desafio é a construção de uma identidade ao Cefapro e a constituição do verdadeiro papel do professor formador, pois precisamos atender as demandas advindas da Seduc como um todo e acabamos fugindo do principal objetivo que é a formação continuada em serviço. Precisamos dar conta de inúmeros programas federais e estaduais que, por vezes, fogem ao nosso verdadeiro papel. Outro desafio, no caso do Cefapro [...], é a enorme distância entre as escolas, sendo que devemos atender várias escolas nos mesmos dias e horários em longas distâncias, [...] (questionário – PF13 em 3-2013).

Acompanhamento e assessoramento com maior qualidade e frequência atendendo as necessidades formativas da escola. Esse é ainda um desafio, diante do nº de escolas que cada profissional acompanha e assessora. Tempo para estudar e planejar as ações formativas nas escolas. (questionário – PF14, em 3-2013).

Número reduzido de formadores. Muitas escolas localizadas em pontos distantes. Não temos auxílio transporte para visitar as escolas. Ainda desenvolvemos muitos trabalhos isolados, pois cada um atende muitas escolas, com realidades

diferenciadas, o que impede o desenvolvimento de mais trabalhos coletivos. (questionário – PF15, em 3-2013).

A problemática citada interfere, também, na atuação do formador, pois o fato de ter muitas escolas a serem atendidas dificulta sua preparação para as intervenções que deveria realizar no acompanhamento que realiza. O apelo é para que a Seduc/SUFP defina qual o papel do formador do Cefapro, porque, diante de tanta demanda, dificilmente, o Cefapro terá condições de fazer um acompanhamento do projeto Sala de Educador.

Infelizmente atualmente o formador é visto pelas escolas apenas como um fiscal que averigua se de fato a escola está cumprindo as 80 horas. O formador não tem tempo para estudar as temáticas abordadas na sala de educador. É humanamente impossível acompanhar 13 salas de educador e ter tempo para estudar as temáticas e intervir para contribuir com a unidade escolar. Este fato nos faz entrar mudos em determinadas salas e sair calados. Um formador que atende CEJA, Escola organizada por ciclos de formação humana, educação infantil, ensino médio regular, EMI, EMIEP e etc., não terá condições de dar atendimento adequado a toda estas diversidades educacionais. Enquanto essa situação não mudar, dificilmente o CEFAPRO terá condições de fazer um bom acompanhamento do projeto sala de educador. A SEDUC precisa decidir qual deverá ser de fato o papel do formador do CEFAPRO. Diante destas condições de trabalho, o formador não consegue cumprir com suas atribuições. (questionário – PF10, em 3-2013).

Atender a todas as demandas de formação quem nem sempre são claras, o que inviabiliza o CEFAPRO ter uma organização com foco na formação continuada. (questionário – PF11, em 3-2013).

Os desafios para este ano de 2013 serão as ações propostas pela SUFP/SEDUC/MEC como Pacto pela Alfabetização e ações com o foco no Ensino Médio. Além de realizar um trabalho de qualidade com um número reduzido de formadores. (questionário – PF9, em 3-2013).

Houve uma época em que o Cefapro oferecia formação, no Centro de Formação. Vinha um professor de cada escola, com a responsabilidade de ser o disseminador na escola. No entanto, ele não conseguia empreender isso no chão da escola, e a formação se perdia. Passou-se, então, a atender não só a um professor, mas a um polo. As coisas começaram a fluir. No entanto, outro problema surgiu. O Cefapro não deu conta de atender à demanda. Se atendia dez escolas, ficavam cento e oitenta entregues ao abandono. Daí, a saída foi optar por aquelas escolas que apresentam índice do IDEB com maior fragilidade, bem como o SIGA. Tem-se conseguido, segundo o gestor do Cefapro, perceber certo avanço com este trabalho.

[...] Quando nós oferecíamos aqui no Cefapro, nós oferecíamos uma formação para atender a necessidade da escola, aí vinha um professor de cada escola. Tinha escola que não mandava professor. Aí os professores saíam daqui com toda aquela formação, olha você pode seguir esse caminho. Mas ele não conseguia disseminar isso dentro da escola. Era um só Chegava lá ele era engolido por uma gama de professores. Aí a formação se perdia. A partir do momento que a gente pensou em atender não só um professor por escola, mas atender um polo, onde a escola em si as coisas começaram a melhorar. Só que é complicado também, porque é a questão de demanda. Você atende, por exemplo, 10 escolas, vão ficar 180 sem ser atendidas. Precisando dessa mesma formação. Porque não tem como você trazer todos esses professores de uma vez só, meio que dividido por áreas, para dar essa formação. Então a gente vai escolhendo aquela escola que tem mais... a gente vai olhando os

índices do IDEB. Olha essa escola está precisando disso. Ai a gente vai chama todos os professores dessa escola para fazer esse atendimento. Com o sistema integrado de gerenciamento da aprendizagem o SIGA e que está trabalhando exatamente com os descritores e capacidades e aquela coisa toda. A gente dentro dessa coisa toda tem um diagnóstico de necessidade formativa da escola. E a gente pode a partir desse diagnóstico oferecer formação para aquela escola. Olha essa escola está com dificuldade na capacidade tal no I ciclo, II Ciclo. Aí a gente chama esses professores. A gente faz um atendimento mais coletivo e percebe um avanço, quando um formador vai lá ele percebe que conseguiu envolver o coletivo da escola. Não é só um professor que vai lá e vai tentar fazer aquela... isso acontece com o coordenador pedagógico, às vezes, a gente dá umas orientações para o coordenador pedagógico para ele trabalhar na escola e chega lá e ele não consegue fazer essa orientação. Ele sozinho não dá conta disso. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

O gestor do Cefapro cita, ainda, a necessidade de investir na formação do formador. Melhorar a qualidade do Cefapro, como agência formadora, para que o formador possa atuar melhor dentro da escola, sem precisar ficar selecionando escolas, privilegiando professores. É preciso, segundo ele, aprender a qualificar o diagnóstico dentro da escola, para atuar, de forma mais focada, na necessidade da escola.

Primeiro é a formação do formador. Isso é um desafio que a gente precisa melhorar. Melhorar a qualidade do cefapro, enquanto agencia formadora. A gente precisa qualificar o Cefapro. Eu me lembro que o Secretário Ságuas falava que queria transformar o Cefapro em Centros de excelência. Acho que estamos caminhando, [...] a gente precisa avançar muito ainda. Acho que as condições de trabalho no cefapro hoje são muito boas. [...] Mas a gente precisa qualificar o formador, para que ele tenha uma atuação melhor dentro da escola. E aí concomitante a isso a gente não tem estratégia de formação que atenda o coletivo da escola. Todas. E não a gente ter que ficar selecionando escolas. Selecionando professores. Acho que é assim. Não é por que a escola tenha um caminho percorrido e outra tem um caminho maior para percorrer que a gente tem que toda vez tem fazer essa seleção. A gente tem que atender todos. [...] Se perguntar para mim qual seria essa estratégia eu não sou capaz de visualizar. Mas é um caminho que precisa percorrer. E aí tem outra situação que a gente precisa fazer diagnóstico. Precisa diagnosticar as coisas. Nós estávamos a pouco tempo atrás, só no achismo. Sem dados concretos. Embora hoje nós já tenhamos alguma coisas lá no sistema, nós precisamos qualificar esse diagnóstico dentro da escola, dentro da formação, (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Os encontros dos Cefapros que deveriam ser mais frequentes. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

A organização prática com os professores dos eixos/capacidades propostos por área de conhecimento. (questionário – PF12, em 3-2013).

Além das problemáticas arquivadas acima, outra agravante abordada pelos professores formadores são os cinco pontos que os professores ganham por participar, com frequência de 100%, do Sala de Educador. Agravante, porque uma maioria demonstra resistência em participar e, quando acedem ao convite, estão ali só de “corpo presente”. Alguns gestores escolares tentam incentivar os docentes, por outro lado há aquelas escolas em que os professores participam, em atendimento de seus interesses, decerto por conta da pontuação.

Bom... é um agravante do sala de educador é essa pontuação máxima que tem. Ao meu ver. Eu acho um agravante, por que muitos fazem por causa da pontuação. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

A resistência... eu não sei Irene se é pelo cansaço... pelo desânimo que sempre eles cobram muito, não tem jeito. Ou se é por ter escolhido uma profissão que foi mais fácil para eles escolherem e eles não estão na profissão certa. Por que eu vejo muita... eu tenho uma escola que olha dá tristeza de ir lá rrsrrsr por que a gente tenta fazer um trabalho legal tudo, mas eles vão mas você vê que só por corpo presente. [...] Você está me entendendo? Rrsrrsrs Então eu acho que muitas escolhem isso por falta de opção ou de condições talvez. [...]. Não foi uma escolha consciente. E daí chega a essas ações. Tudo reclama. Nada está bom. E daí no sala de educador eu vejo algumas situações assim, está lá por que está lá na escola. A gestão ainda tenta dar uma incentivada, outras não. Mas eles fazem por quê? Por causa da pontuação no fim do ano. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Verdade é que, às vezes, o espaço destinado à formação passa a ser utilizado para outras finalidades. Sem que o grupo perceba, o tempo acaba sendo despendido para outros assuntos, nada dizentes da formação.

Para alguns, parece uma obrigação. Efetivação de leituras e aproveitamento do espaço para fazer reunião pedagógica. (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

Uma nova organização. Os professores pedem práticas do tipo oficinas. Número de formadores insuficientes para atender as escolas. Formação continuada para os formadores; dificuldades de locomoção para ir às escolas. Condições de trabalho, autonomia da instituição. (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

Antes de ir para a temática do dia a diretora falou com o grupo sobre a festa da primavera que será em 29/09. Que o tempo já está curto e que é preciso tomar algumas decisões quanto a algumas prendas que a escola já ganhou. Essa discussão levou uns 20min. (observação – Sala de Educador – Escola C, em 13-8-2012)

[...] E que hoje a pauta seria: Rever o Projeto da Primavera, Falar sobre o diário eletrônico e sobre a Festa da Primavera que será neste mês. Ela também me informou que uma Superintendente da Gestão Escolar da Seduc ligou dizendo que iria dar uma passadinha na escola, por volta dos 18h. [...] passou-se para a discussão sobre a festa da Primavera que será em 29 de setembro. Foi discutido os tipos de pratos a serem servidos, valores. Decoração. Apresentações. Animação. Barracas e Distribuição de serviços. (observação – Sala de Educador – Escola C, em 3-9-2012).

Neste momento fomos interferidos pela visita de uma vó de um candidato a vereador pela cidade, trazida por uma profissional da Seduc, pedindo voto ao seu neto. (observação – Sala de Educador – Escola C, em 17-9-2012).

É no cotidiano da formação, nas situações concretas, que os avanços e os desafios se tornam evidentes. Segundo D'Agostini (2010), convém sempre incrementar a participação e o envolvimento dos participantes ao longo de todo processo formativo. É imprescindível estimular, fomentar e oferecer condições para que todos participem e tenham flexibilidade para expor as necessidades encontradas. Afinal, nos dias que correm, sobretudo, a responsabilidade da formação não é mais só do formador, mas encampa os próprios professores, que exercem diferentes papéis.

Se os saberes construídos por meio da formação continuada não forem incorporados, discutidos e refletidos, dificilmente serão assinalados na prática, lembra este

mesmo autor. Por isso, a importância de vários elementos destacados como avanços, no olhar dos formadores, tais como: Projeto Sala de Educador, Implementação da política de formação; Acompanhamento do Sala de Educador nas escolas; Reconhecimento nas escolas da importância da formação; A escola sentiu a importância da presença do formador; A escola concebeu o Cefapro como parceiro; Proposição de uma nova estratégia metodológica – grupos de estudo; O avanço da política em melhorar a qualidade do ensino.

Verifica-se que a questão metodológica aparece tanto no grupo dos avanços como dos desafios. D’Agostini (2010) recomenda que a escolha da metodologia deve atentar-se às características e estilos de aprendizagem dos envolvidos. Indica ainda que, mais correta, é aquela que mais facilita a aprendizagem, considerando as características individuais ou dos grupos. Para tanto, faz-se importante realizar tal escolha de modo participativo.

Outro fator imprescindível para tornar os atuais desafios em futuros avanços pode ser a definição das tarefas dos diferentes grupos de formadores, professores e decisores políticos. Prever, com clareza o que fazer e quem o faz. Assumir responsabilidade significa, além da participação, conferir oportunidade para desenvolver atitudes como de liderança, de comunicação e de interação. Além do quê, pode evitar o constrangimento de situações em que uns esperam pelos outros, e ninguém faz o que deveria ser feito. Para D’Agostini (2010), o que vale aqui é o princípio de que todos possuem condições de dar sua contribuição. E, juntos, intentam alcançar o sucesso da formação.

5.3 Relações com a prática docente

5.3.1 Necessidades formativas – do discurso às necessidades da prática

As práticas e os efeitos da formação procedem essencialmente de um trabalho fundamentado nos contextos de trabalho e na experiência dos sujeitos, não se restringindo, portanto, às dimensões técnicas e didáticas.

Nesse sentido, Ferreira (2003) pondera uma mudança para atender a tal perspectiva que está, ainda, influenciada pelo modelo escolar. Pressupõe que a formação continuada de professores se ajusta numa relação entre formadores e formandos semelhante à que existe entre professores e alunos, no espaço da sala de aula, baseada num programa que não tem em conta as situações de trabalho dos professores e das escolas. Este autor defende que, para haver as transformações esperadas é preciso considerar a formação em contexto, em

que as práticas formativas se articulem com o cotidiano dos professores e das instituições educacionais.

Ao se reportar às necessidades formativas, sem dúvida, uma das questões a ser discutida é se a política contempla esse quesito.

Na Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010, p. 21 a 24), a Secretaria de Educação concebe a formação continuada como um comprometimento com a formação continuada dos docentes, assumindo a escola como um espaço de formação coletiva, em que todos precisam se formar continuamente. Tal formação, segundo a política deve, se dar tendo como base a tematização da prática e o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos profissionais.

A política registra, também, que os Cefapros “definem sua agenda de trabalho conforme sua matriz de formação e as necessidades formativas diagnosticadas nas escolas”. Faz isso, “considerando a demanda dos profissionais a serem atendidos, a área de atuação docente e o cronograma de execução da formação”. (id., p. 23).

Pelo mesmo ponto de vista, gestores do Cefapro, das escolas e professores formadores concordam que houve certa melhora em contemplar as necessidades formativas dos professores. Concentrar a formação no espaço da escola fez com que ela, de aleatória, assumisse caráter continuado. Mas, ainda, há muito que melhorar. Por exemplo, levar em conta as particularidades de cada escola, bem assim considerar a importância da formação, não circunscrita à pontuação. Sobretudo, conceber que reservar algumas horas por semana, para estudo, significa crescimento profissional ao professor.

Sim. Mas pode melhorar muito ainda. Eu acredito que ainda está muito recente, não tem nem 10 anos ainda. Ainda tem muita coisa para ser melhorada. Principalmente quando a gente, se for pensar, em termos de estado, mesmo sendo cada escola com sua particularidade, tem muita coisa que... perpassa por todas as escolas. [...] Acho que tem que ser trabalhada de uma forma melhor, a particularidade de cada escola, tentar reverter essas dificuldades. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Eu acredito que sim porque... a formação que não era continuada ela acontecia de maneira bastante aleatória. Era professor que fazia curso no Senac, professor que fazia curso na Unic, professor que fazia cursos em outros lugares. Não tinha esse vínculo um com o outro. Ah! Eu fiz um curso em tal lugar. Com a formação continuada dentro da escola, a intenção é que todos tenham o mesmo caminho. Agora a maneira de trilhar é diferente [...]. Nem todos assimilam da mesma forma. [...]. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

São 189 escolas e eu não posso afirmar, mas minha percepção é pelos cinco pontos. É pela obrigação. Aí vou te dizer onde está fundamentada minha percepção. É quando a escola pede para diminuir a carga horária do sala de educador. [...] Ai eu percebo que não há comprometimento com a proposta. O que há é um tafetismo. É mais uma tarefa que a Seduc nos impôs. E que os Cefapros vêm para acompanhar para ver se nós estamos fazendo. Vejo um pouco sentimento que eu tenho. Que na

função de coordenador isso fica mais evidente para mim, entendeu? Por que assim, quando você faz a discussão porque reduzir a carga horária que hoje é no mínimo de 80 horas. Ah! É por que o professor não tem tempo. Mas como na minha profissionalidade docente eu não vou ter tempo para estudar. Eu não posso dispor de 80 horas anuais para estudar e que hora que eu vou estudar, então? (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Olha... eu acredito assim... trouxe poucas... eu não sou uma pessoa pessimista... sou uma pessoa bem otimista! Só que na avaliação que nós fizemos desde que eu vim para o cefapro em 2009. Então sempre na avaliação, no final do ano, eu gosto além deles registrarem, eles falam, então percebe, assim que foram poucas, não foram muitas. Como estou falando para você. Algumas avançaram mais, outras avançaram menos. Mas assim é claro que tem um pano de fundo aí, que é a pontuação. Se hoje falasse que não tem mais pontuação, eu não sei como isso ia acontecer. Se ia parar. Qual a falta que isso teria hoje. Mas sei que teria algumas escolas que continuaria fazendo os estudos. Aí é quando eu falo para você que a equipe gestora que é a chave de tudo [...], (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

Para apreciar as necessidades formativas dos professores, os formadores dos Cefapros estão com o desafio de fazer esse diagnóstico com a escola. A despeito de que um dos focos das dificuldades encontradas pelos mediadores e professores é chegar ao ponto de dizer: O que o grupo precisa saber? O que falta trabalhar? O que sabemos sobre determinado tema que já foi trabalhado? O que precisamos saber? Em que precisamos avançar, nisso que já estudamos? Tais questionamentos que devem permear o planejamento da formação, pois, assim como diz o gestor, logo abaixo, quase todos os anos, a escolha da temática de formação pela escola não se distancia muito das anteriores. Será que é isso mesmo, que é preciso estudar? De que valeu o estudo realizado no ano anterior? Até onde contribuiu?

Rodrigues e Esteves (1993) sugerem que o formador apoie o formando na construção de suas necessidades, mediante a criação de espaços e momentos favoráveis à conscientização de seus problemas, dificuldades e interesses, ao longo da formação.

[...]. Por isso que é importante o professor mediador do centro de formação, para ele fazer isso, fazer esse diagnóstico junto com as escolas. Nós temos alguns exemplos muito bons, [...]. Acho que nós enquanto professor, temos dificuldade de chegar nesse: o que realmente eu preciso saber, o que realmente me falta para trabalhar, desenvolver determinada habilidade no estudante. Acho que ainda temos dificuldades. Os professores apontam, notaram muitas coisas importantíssimas, mas a gente tem percebido muita coisa genérica, como disse anteriormente. Que quase todos os anos as temáticas são muito próximas ou por que realmente aquilo não fica reiterado, ou por que ainda há certa dificuldade. Que às vezes a gente acha que tem que aprender o conteúdo. Mas será que ele não teria que saber metodologicamente como é que eu faço para desenvolver tal capacidade com a criança. Um aluno. Acho que uma das grandes dificuldades que nós ainda temos é chegar nesses diagnósticos. Realmente é isso que nós temos que estudar e ver. [...] O que é essencial e o que periférico aqui. [...]. (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

As práticas de formação desenvolvidas indicam que os formandos devem ser “ouvidos”, porque ninguém conhece melhor os problemas e as soluções do que aqueles que os vivenciam. As necessidades formativas se tornam, então, de utilidade social, procurando

adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. Dessa forma, Rodrigues e Esteves (1993) advertem que elas são instrumentos menos técnico e mais pedagógico.

Com isso, na luz possibilitada por Abdala (2006), nas ações de formação continuada, dada a relação direta com os problemas da escola, as necessidades passam a ser mais coletivas, em busca de mudar o espaço escolar. Fato este que, para Rodrigues e Esteves (1993), ao envolver e co-responsabilizar os formandos na definição dos objetivos e na escolha de conteúdo e estratégias, diminui a resistência à formação e potencializa seus resultados.

A formação tem oportunidade de refletir diferentes formas de concepção do trabalho docente na escola. De mero transmissor do conhecimento, neutro, preocupado com seu aprimoramento técnico, o docente passa a ser visto como agente político, comprometido com sua transformação formativa.

Ao escolher a temática de formação, faz-se um levantamento do que os professores já sabem sobre aquele assunto, o que não sabem e o que querem saber, antes de planejar tal atividade formativa? Existe articulação entre as ações de formação e as necessidades de formação dos professores para resolver os problemas da sala de aula? O caminho da formação se sustenta, de forma especial, na busca de compreender e superar as necessidades da profissão. Nesse andar, Abdala (2006) lembra que é preciso que com a política de formação, formadores e professores compreendam melhor o que lhes faltam, o que desejam, e o que querem melhorar para orientar o olhar durante o período de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da formação. Nesse sentido, para Rodrigues e Esteves (1993) a necessidade “torna-se parte integrante do processo formativo, sendo o formando concebido, não como um mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta”.

Há controvérsias quando o assunto a ser tratado é se a temática escolhida para formação se articula com as necessidades pedagógicas dos professores. Para uns, isso não se dá de modo planejado. Acaba sendo tão só para aqueles que conseguem participar da formação, e relacionando-a com a prática. Para outros, a formação dá respaldo à prática, quando o professor dá conta de articular o que está estudando ali, com o que está trabalhando em sala de aula.

Para Candau (1996) e Mizukami (2002), alguns eixos constituem consenso entre os profissionais, quando o assunto é construir uma concepção de formação continuada.

Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (CANDAU, 1996, P. 143 e MIZUKAMI, 2006, p. 27 – 28)

O que Mizukami (2002) ressalta aqui é que se trata de questão de coerência entre o que os educadores aprendem e o que lhes pedem para ensinar. Nesta direção, esta autora propõe alguns princípios que podem nortear as políticas de formação docente – docentes como sujeitos e não como beneficiários; visão estratégica em longo prazo, que supere a visão quantitativista e de curto prazo; articular formação inicial e formação em serviço entendida esta como um contínuo ao longo da vida; recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e de reflexão; articular pontos de partida e pontos de chegada, e um sistema de formação docente ao mesmo tempo unificado e diversificado para responder aos perfis e às possibilidades de cada contexto, buscando criar uma unidade e a coerência da formação como sistema.

[...] E isso acaba sendo uma troca, quem sabe absorver esse conhecimento, acaba sendo uma reflexão sobre a docência em sala de aula. Só que no geral mesmo você não visualiza isso. A pessoa dizer, olha tem que ser assim, na sala de aula. Mas assim na conversa, a troca de informações. Como trabalhar. A gente acaba absorvendo essa maneira de fazer em sala de aula. (entrevista – PH, em 27-9-2012).

Sim. Sim. Por exemplo, teve um ano que nós tínhamos um problema muito grande com a questão de gênero. Então o que foi trabalhado. A questão de gênero. Por quê? Houve essa necessidade. Esse ano o que foi sentido pelos professores foi justamente a questão da inclusão, é que nós temos alunos que chegaram que são deficientes auditivos, tem alguns que tem problemas de déficit de atenção, então... tem que ser inclusiva, [...]. Então esse tema foi colocado justamente para poder dar uma melhoria na recepção desses alunos. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Sim. Promove bastante, por que nós procuramos trabalhar sempre temas que seja voltado para nossa realidade. Na questão eu vejo assim metodologia de avaliação. Prática em sala de aula, então, a gente está sempre... Toda vez que surge um assunto. É sempre... tem um exemplo da prática, então a gente percebe que está fazendo valer. Por que se você está falando aquele assunto, a professora está conseguindo trazer aquela teoria da prática dela. Ela começa a perceber que ela está trabalhando teoria e prática [...]. Uma fundamenta a outra. [...]. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

A política de formação do Estado de Mato Grosso busca inserir a formação no contexto das políticas públicas, com o objetivo de “transformá-la em compromisso, com a valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais.” (SEDUC, 2010, p. 14). Divide essa responsabilidade com o profissional que deve assumir papel relevante em seu desenvolvimento: “Aglutinando componentes como cultura,

respeito às diferenças, conhecimento curricular, competência metodológica e didática, enfim, todas as modalidades de ensino.” (idem, p. 15).

Por este ângulo, quem é a “clientela” do Programa Sala de Educador? Se o Sala de Educador é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, os sujeitos desse programa são os gestores escolares, os técnicos e o apoio administrativos, bem assim aqueles que contemplam esta avaliação – os professores. Questão esta que parece não estar bem-definida na implementação da política, em meio aos professores.

É discutido assim, os temas que são necessários serem trabalhados de acordo com a necessidade da clientela. A clientela é educandos. Quais são os problemas que afligi a escola, que afligi os educandos, que é interessante para a gente estudar, para gente estar trabalhando com eles durante o ano. É feito esse tipo de levantamento, e depois os temas se a gente não tem o domínio até por que os temas são feitos sorteios, para ver quais os grupos que trabalharão quais temas. Então assim é igual te falei, a gente tem que correr atrás de pesquisa e tudo o mais. Tentar fazer da melhor forma possível. Para que todos entendam, para depois ter uma culminância para gente trabalhar com os alunos. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Sim. [...] De certa forma isso prepara a gente para os conflitos de sala de aula, para os conflitos da escola. Eu acredito que ajuda bastante. Mesmo tendo assim certo despreparo nosso, de estar aprimorando mais estes temas por falta de tempo. É muita coisa. Não é fácil. É só o professor mesmo que consegue fazer mil e uma coisas junto. Mas nós temos que questionar. Será que essas mil e uma coisas saem bem feitas? (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Chama-se a atenção, novamente, ao fato de que, se os alunos são a clientela da escola, quem é, então a clientela de um programa de formação continuada de professores? É preciso pensar o que aflige os educandos ou os educadores? Com certeza, toda atividade a ser difundida na escola é para beneficiar os alunos. No entanto, os docentes devem estar cientes de quais são suas dificuldades didático-pedagógicas perante determinada temática, para que possam ter domínio didático e de conteúdo para saber ensinar.

Mizukami (2002) aponta que a ênfase das políticas sobre formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão fundamental da aprendizagem daquele que ensina – o professor. Com certeza, um dos desafios a serem ultrapassados.

Quando o questionamento se volta para o planejamento da formação, com intuito de averiguar como é escolhida a temática, se as discussões contemplam o que se sabe sobre aquele assunto, o que os professores querem saber, o que transparece é que a temática é escolhida, os grupos são divididos e estes, dentro do domínio que tiverem, realizam a apresentação e discussão.

Como relata a professora, para elaborar um programa de formação, em primeiro lugar, tem-se que visar o professor, porque é ele que vai participar da formação. Buscar as deficiências, meios de dinamizar as aulas nas diversas áreas do conhecimento, refletir para tornar as aulas mais criativas, e a troca de experiência ajuda a fazer isso realidade, desabafa ela.

Não! O tem que pôe lá. Ah! Sexualidade e Mídia alguém mais concorda. Então vai ficar esse tema. Não há essa discussão. Não me lembro de ter uma discussão desse tipo. Ah! O que vamos discutir sobre Sexualidade e Mídia. [...]. Tinha uns que falaram é muito abrangente e então [...] vamos focar mais. Mas não foi assim com cada tema. O que nós vamos buscar nisso. [...] Elaborar um programa de formação, tá! Em primeiro lugar eu acho assim que para elaborar um programa de formação é... ele tem que visar o professor, por que é ele que vai participar desse programa de formação. Então tem que visar as necessidades dele. Quais são as necessidades, quais são as, por exemplo, as deficiências. É buscar nesse campo as deficiências. É como otimizar essas as aulas em determinadas áreas. Como é... transformar essas aulas, deixar essas aulas mais criativas, mais ... por que o professor ele fica ali durante anos e anos e eu imagino assim. [...] e é claro que quando vem alguém com algo novo, como que podemos, alguém que tem experiência, [...] alguém que vivenciou a prática, que está ali. Que buscou novidades e olha eu vivi isso. Vivi em determinados locais. Determinadas situações. Pratiquei assim e assim. Por que aí você vai ao encontro com os anseios desses professores. Por que ele está ali com uma sala complicada, ele quer dar aula. Ela já lançou mão de tudo que ele sabe, de tudo que ele conhece e às vezes ele sabe muito mais, é preciso que alguém dê uma dica. Olha e se fizermos assim. Ah... por que às vezes você está tão ali focada no problema que você não consegue ver sua capacidade. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Algumas escolas já avançaram um pouco no quesito do diagnóstico. Conseguem identificar a dificuldade do aluno e a dificuldade que ele, professor, tem para trabalhar com esse aluno. E, isso, tem contribuído para ações mais efetivas no Sala de Educador.

O termo necessidade é constituído pelo indivíduo num dado contexto. Para Rodrigues e Esteves (1993), exprimir uma necessidade significa declarar uma intenção de ação e de mudança, ou seja, o que se traduz num objetivo que possibilita planejar os momentos formativos.

[...] A formação continuada que tem, ele não tem essa dificuldade. Ele consegue passar o diagnóstico do aluno, da dificuldade e até mesmo a dificuldade dele para estar utilizando uma determinada metodologia para trabalhar com esse aluno. Ele consegue identificar a dificuldade que o aluno tem e a dificuldade que ele tem para com o aluno. Ele já tem essa visão. Ele já consegue fazer essa autoavaliação dele como educador, como profissional. [...] (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Olha um diagnóstico assim, há esse questionamento aí você fala a prática dele para relacionar com o que é feito na formação, na tentativa da prática, para que essa prática venha se avançar a cada momento. Tem avançado. Tem contribuído ali a discussão, os temas, as temáticas para voltar, para dar um retorno, por que fazendo aquilo, como se diz o sala de educador é a reflexão, é o momento para a ação, então tem contribuído, tem... (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Dão sim. Inclusive a gestão nesse sentido está bem mais consciente quanto a isso, por que antes, às vezes, eu chegava na escola e eles iam ah! Ajuda aí! Dá uma ideia de uma temática. Quanto nós escutávamos isso. Agora não. Agora já estamos

chegando na escola e eles falam olha eu só quero que você me ajude a ver como que eu coloco essa temática, por que eu preciso disso e preciso daquilo e disso. Então para você ver que vem mudando mesmo! Antes eles não tinham noção, temáticas... escolher as temáticas para eles ... é assim aleatório... agora esse trabalho que a gente vem fazendo no fim do ano, faz aquela avaliação em cima disso e com orientação, eles realmente estão ficando antenados. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Para a gestora da Superintendência de Formação, as orientações residem nisto: que toda ação formativa seja construída, a partir de um diagnóstico, embora tenha sensibilidade de que um dos problemas, ainda enfrentados, é a dificuldade na elaboração de um bom diagnóstico. Acredita que, gradativamente, as pessoas vão se apropriar disso, por perceber que não será mais concebível fazer formação no achismo. Fazem-se relevantes dados mais concretos, para que o real problema seja atacado.

O Projeto Sala de Educador (SEDUC, 2011) orienta a organização dos estudos por meio de um projeto que contemple o diagnóstico da necessidade formativa. Ao mesmo tempo, a Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010) define, como uma das funções dos professores formadores, diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas nas escolas da rede pública de ensino.

A orientação é que seja a partir do diagnóstico da escola, então todo PPP que é construído a partir dos diagnósticos anteriores ou daquilo que as pessoas vão percebendo. Eles podem usar o IDEB, o resultado do ENEM, a Provinha Brasil o Aprova Brasil, ou seja, a escola tem um leque de opções para fazer o diagnóstico dela e a partir dali, ver o que gostaria de estudar durante o ano. [...] a escolha do tema é da escola. Temos ainda problemas neste aspecto, na escolha de um bom diagnóstico, [...] Porque às vezes tem escolas que a sala de educador acontece todos juntos, em outras acontece por área. Acho que temos que dar essa autonomia para escola. Mas esse é um dos problemas que ainda enfrentamos. Praticamente todos as nossas reuniões com os centros de formação com os gestores do Cefapro esse é um assunto que entra. Temos algumas sugestões de alguns centros de formação que vamos observar este ano. [...]. Isso também não é uma orientação nossa, mas acho que todas as formações possíveis para a gente experimentar, de repente pode ser que seja uma possibilidade para a escola focar naquilo que o centro de formação já há tanto tempo vem acompanhando. [...] . Mas o tema é da escola, a partir desse diagnóstico, que ainda é falho. [...], nós temos dificuldade ainda de chegar num nível mais micro do diagnóstico, mas penso que gradativamente as pessoas estão se apropriando disso e percebendo que não pode ir mais no achismo. Ela tem que ter dados, partir de algo que seja mais concreto, para ela atacar o real problema. (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

D'Agostini (2010) nota que um dos elementos centrais a ser enfatizado na formação continuada pelas escolas é o diagnóstico das necessidades, desejos e expectativas dos participantes. Para este autor, as necessidades, além de serem objeto de autopercepção, referem-se a critérios e objetivos específicos. Para Libâneo (2011), os professores podem analisar, no coletivo, os problemas e fazer diagnósticos mais amplos, para além do trabalho isolado de matéria. Fato este que, segundo este autor, pode reforçar o entendimento da escola

como local em que se pensa o trabalho escolar e em que os professores aprendem em conjunto.

Para um dos coordenadores de formação, uma das problemáticas da formação está na ausência de uma concepção de formação, bem-definida, na política de formação, no Cefapro e nas escolas. Mesmo o Centro de Formação já ter dado início a esse estudo, ainda há certo caminho a percorrer. Outro ponto, levantado por ele, é que o coordenador pedagógico ainda não se vê como coordenador de formação e sente a necessidade de uma formação voltada para estes gestores que discuta por que o grupo de professores não consegue externalizar suas reais necessidades formativas.

A gente sempre orienta um diagnóstico. [...] acho que o grande problema é a metodologia da sala de educador... é um grupo de estudo, é um grupo de estudo de caso, é um seminário... o que é a sala de educador. Acho que as escolas tem essa dificuldade. [...] porque aí ano passado a partir de setembro nós desenvolvemos estudos com seis estudiosos da formação continuada [...] porque o próprio grupo sentia assim, o que é formação continuada de fato e como desenvolver essa formação continuada, [...] hoje eu acho que ainda não está bem tranquilo essa resposta, mas está bem encaminhada. [...] Espera aí se o projeto sala de educador é um projeto para discutir o processo ensino aprendizagem que é uma proposta de formação continuada, mas como eu vou pensar dessa maneira se eu ainda não compreendo o que é formação continuada. [...] Se eu não sinto que é importante a formação continuada eu não vou me dispor a ser um mediador num assunto. [...] o coordenador pedagógico não se vê como coordenador de formação. [...] Por isso que estamos pensando numa formação continuada para os coordenadores, para os gestores das escolas. [...] Estamos pensando em algo de 40h. e que traga essa discussão para o gestor da escola. O que é formação continuada. [...] Para ele começar pensar mesmo. Como vou pensar a formação continuada. [...] Quais são as necessidades? [...] Porque não existe o problema, ou porque eu não estou enxergando o problema? [...] e aí as verdadeiras necessidades formativas ficam obscuras. Eu levanto questões gerais. Violência, integração curricular, interdisciplinaridade eu trago temas macros... Avaliação, mas eu não consigo, o que dessa avaliação? Que na prática dele ele não consegue externalizar. [...] E ele tem medo de se expor também e o grupo dizer que como você é um professor e está com dificuldade. [...]. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

As atribuições do Coordenador Pedagógico estão dispostas em conformidade o disposto na Portaria n. 306/2012/GS/SEDUC-MT, que orienta critérios a serem adotados para o processo de atribuição de classes e/ou aulas dos profissionais da escola. Dentre esses critérios, a portaria também se refere aos requisitos necessários para o candidato à vaga de coordenador. No entanto, além do que é trazido por esta portaria, há indicação de outras duas a serem consideradas pelos professores que vierem a se candidatar e a assumir a função: são as Portarias n. 361/12/GS e n. 300/12/GS, ambas da Seduc de Mato Grosso.

Será que, dentre tantas atribuições, ainda sobra tempo para o coordenador ser mediador na formação continuada? Reforço: a função de mediador arregimenta outras dezesseis funções, a comporem sua tarefa.

O desafio neste quesito é grande. Coordenadores, professores formadores e gestores estaduais precisam se reunir e definir qual é a função do coordenador pedagógico. E, por igual, qual a função do coordenador de formação. Uma pessoa só consegue assumir as duas funções? Se não, é preciso rever com certa urgência a política que orienta esse trabalho, para que se alcancem os objetivos que se pretende. Se positivo, faz-se necessário, também, reestruturar a política, de modo que estas funções tenham mais clareza. Oferecer formação para este profissional, pois, além de dar conta das tarefas pedagógicas, que ele se forme e se sinta preparado para investir na atividade da formação continuada.

Para haver as transformações esperadas por meio da formação é preciso considerar que as práticas formativas se articulem com o cotidiano dos professores e das instituições educacionais. De acordo com a política, a formação deve-se dar tendo como base a tematização da prática, a partir das necessidades diagnosticadas nas escolas e o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos profissionais. Neste sentido, gestores do Cefapro, das escolas e professores formadores comungam da ideia de que houve certos avanços nesses quesitos. O desafio posto está em aprimorar a atividade de diagnóstico com a escola, com os professores. Este instrumento de ordem pedagógica – o diagnóstico – contribui para que os professores reflitam e compreendam melhor o que lhes faltam, o que desejam, o que querem melhorar através da formação. Ou seja, que traduzam em objetivos as possibilidades de planejamento das ações formativas.

5.3.2 Utilidade e efeitos da formação – motivações e dificuldades em implementar mudanças na prática pedagógica

O desenho pelo qual as escolas estão constituídas, leva à fragmentação do trabalho e, conseqüentemente, ao isolamento dos sujeitos, afirma Damiani et al. (2009). Desse modo, com frequência, ocorre uma junção de trabalhos e, efetivamente, um trabalho colaborativo/cooperativo, no qual o âmbito privilegiado é o do grupo. Muitas vezes as pessoas se unem em grupos, mas não apreendem os objetivos de sua participação, nesse contexto. Em consequência disso, não conseguem desenvolver um trabalho colaborativo/cooperativo.

A formação por meio do Sala de Educador, na escola, se converteu em trabalho colaborativo necessário e imprescindível para melhorar a prática docente e a interação entre os profissionais dos diversos turnos?

Pelo que se analisa, a formação por meio do Sala de Educador tem conseguido promover o trabalho colaborativo. Conforme Damiani et al. (2009), esse tipo de trabalho encerre frutos importantes. Para estas autoras, as escolas que valorizam esta cultura são mais inclusivas, conseguem índices mais altos de sucesso escolar entre os alunos e maior satisfação profissional e pessoal entre os professores. Promovem aprendizagem significativa e efetiva, de autonomia e capacidade de resolução de problemas e intervenções adequadas entre os participantes.

Para eles o trabalho colaborativo auxilia a ver o outro com outros olhos e a entender a importância da participação de todos. Ajuda também a unir grupos, para trabalhar juntos e colaborar um como outro. O conhecimento que um constrói sobre o outro propicia um ponto de apoio para administrar as dificuldades e as conquistas de cada um.

Sim. É possível a gente chegar mais perto. A partir daí a gente passa a ver com outros olhos por que a gente acaba entendendo que todos fazem parte, que eu não estou só, não está para trabalhar isoladamente mais. Igual professora, eu estou aqui... pensando vou fazer isso, não... normalmente acho que cada vez que passa a gente tem sentido assim, essa aproximação. (entrevista – GE2, em 5-9- 2010).

Sim. Por que, aqui o grupo era bem separado. Então o projeto sala de educador serve até para essa situação. Que nós somos obrigados a nos encontrar a juntar a equipe. [...]. Nesse momento somos obrigados a trabalhar juntos nessa colaboração. Um tem que colaborar com o outro. Então é nesse momento que junta, que conhece. Normalmente a turma da manhã trabalha em outro lugar e a turma da tarde, às vezes nem se encontra, e esse é o momento que se encontram. Momento que estão todos os professores juntos. Formam grupos. A professora formadora, os grupos que ela procura, a gente estar formando estão sempre colocando assim, mesclado. Período da manhã. Período da tarde. Funcionários. [...]. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

É... além da troca de conhecimento... É o contato que a gente tem mais assim com os professores, com os funcionários. Que até então no dia-a-dia é corrido. É oi, bom dia! Na sala dos professores o assunto é aluno. Às vezes, a gente chega meio desmotivada. Aí ó... não professora! Daqui a pouco eles estão melhores. E na sala de educador além daquela troca de conhecimento a gente também tenta trocar o quê? Que metodologia que você usa com seus alunos. Prestar atenção é serem pesquisadores... então dentro da sala tem esse contato que a gente falta no decorrer no dia-a-dia. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

Sim, por que a gente se depara com a deficiência de cada um e pelo menos entre nós professores de como a gente tem que fazer um estudo em conjunto, determinar o que falar, quem falar. A gente se depara com as necessidades, com as dificuldades de cada um. E nessas dificuldades a gente vai administrando. [...] (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Uma das capacidades a serem construídas no Sala de Educador é o trabalho colaborativo. E pelo que se vê, de acordo com o relato dos diferentes intervenientes, está sendo desenvolvido a contento, na busca da melhoria da prática docente, por meio da interação entre os profissionais da escola.

Acho que um momento para a gente estar junto. Se conhecer melhor. É... ver a opinião de cada um, por quê? No momento que a gente apresenta os temas, questiona, fala a gente vai se conhecendo um pouco mais, tanto das dificuldades,

como das facilidades. E até um ponto de apoio. Ah eu não domino tal tema, mas tem aquele professor que domina. Que tem mais conhecimento naquela área. Então já é um ponto de apoio para mim vamos supor. [...]. Você já pensou se cada um ficar olhando só para si o que não vira a escola? Todas as escolas deveriam ter esse momento sala de educador para isso, se conhecer, se ajudar, se unir, por uma causa maior que é o aluno. [...]. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Sim. Aqui eu considero que sim. Por que é como eu falei. Acaba que gera alguns questionamentos, algumas dúvidas, acaba que um professor se envolve com outros. Por que os mesmo alunos da parte da manhã são os mesmos da tarde, porque funciona integral. [...]. No sala de educador tem esse encontro. Então fulano como está ciclano com você? Comigo ele estou fazendo isso, isso e isso. E com você? Comigo não! Ah mas você pode fazer isso que está funcionando na sala de aula, faça com ele a tarde também, ou faça com ele de manhã. Pode ser que dá certo. Eu acho interessante esse encontro por isso. Acho que há envolvimento, a contribuição dos professores. [...]. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

[...] É um momento de se encontrar, de trocar ideias sobre os alunos. [...]. Então ele é útil até demais, por que é esse momento que os professores, os profissionais se encontram, eles tiram dúvida de alguma coisa que está acontecendo. A gente pode encontrar com a gestão da escola. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

Trabalhar em grupo é uma aprendizagem, no entender de Libâneo (2011). Para ele envolve um conjunto de habilidades, entre as quais o relacionamento com os colegas, a disposição para colaborar, o saber expressar-se e argumentar com propriedade. Além de saber ouvir e compartilhar interesses e motivações. A reflexão conjunta dos professores sobre as experiências profissionais possibilita apoio e se torna riquíssimo instrumento de formação.

Apesar de muitas escolas terem dado passos largos na construção do trabalho coletivo, outras têm longo caminho a percorrer. Uma das problemáticas encontradas é com relação a alguns professores que atuam em mais de uma jornada de trabalho, não conseguindo participar de outras atividades da escola, além da atividade da sala de aula, pela qual ele foi contratado. Outra se associa aos gestores que não participam da formação, no acompanhar seu desenvolvimento na escola e contribuir no que está bom e em que precisa melhorar. Afinal, uma de suas atribuições, na qualidade de gestor, é acompanhar o desenvolvimento pedagógico de sua equipe.

Sim, assim. Depende. Tem os professores que tem aquela carga horária dobrada que às vezes o encontro não dá certo. A gente combina para gente pesquisar, elaborar. Aí como eles trabalham em outras escolas fica um pouquinho complicado. Mas, assim, aqui na escola, até que no meu grupo eu não tive problema. Por que a gente marcava horário que todos podiam. Então a gente sempre marcava aqui na escola. Então cada um corria atrás da sua parte e juntava. Aí nós vínhamos, elaborávamos. Então comigo eu não tive problema. Mas tem grupos que realmente a carga horária não bate. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

O querer fazer, o querer mudar dos próprios profissionais. A gestão também preocupação... muitas vezes... tem gestão que é muito dez para isso... mas tem gestão como te falei aquele hora que muda e tal... parece que não faz muita questão. Tem gestor que nem participa do sala de educador. Acho que é fundamental o gestor estar participando, para ele saber as discussões que estão acontecendo lá dentro, para ele também tomar alguma posição. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Para Mizukami (2002), alguns elementos são fundamentais para que os docentes e demais profissionais realizem um trabalho bem-sucedido.

- pensar o trabalho como um complemento substantivo de função profissional;
- desenvolver atitudes consolidadas de colaboração;
- assumir que é possível realizar com os companheiros uma ação fecunda em benefício mútuo, respeitando e tolerando diversas opções, mas intensificando a busca de metas comuns que dão sentido a toda comunidade educativa;
- valorizar todo trabalho colaborativo como uma possibilidade real de garantia e capacitação de todos os membros da escola;
- assumir o trabalho em equipe como a base de potencialização do conjunto de membros da comunidade educativa;
- praticar, ajustar e dominar estratégias que tornem possível o trabalho profissionalmente;
- estruturar espaços e tempos de forma que seja possível realizar tarefas reais de trabalho colaborativo;
- evidenciar, no organograma de ações e práticas da escola, a existência de compromisso com o trabalho colaborativo;
- entender o trabalho colaborativo como um espaço de reciprocidade, contribuição e superação compartilhada;
- refletir em equipe sobre as possibilidades e limitações desta modalidade de trabalho, convidando todos os membros para que o assumam como fundamental na formação solidária, evitando inibir o ‘protagonismo’ de cada participante e tolerando as mais diversas propostas. (MIZUKAMI, 2002, p. 100 – 101).

Além do trabalho colaborativo, outra utilidade do Sala de Educador está na questão da aprendizagem do professor, espaço que ele tem para refletir sua prática de sala de aula e tentar melhorar e para buscar orientação de como trabalhar melhor em sala de aula. Afinal, como se questiona uma professora: Para que eu venho aqui? Por que eu venho fazer essa formação? Ao mesmo tempo, ela se responde: para construir meu conhecimento e levá-lo para prática.

A utilidade que é nessa questão da aprendizagem. Acho que faz com que o professor reflita. É a prática na sala de aula. O professor tem que entender essa situação. Não vou falar o nome, mas tem uma colega que não aceita essa mudança. Que os alunos estão rebeldes. Os alunos estão rebeldes sim, nós já escutamos, nós vamos sempre escutar. Quem tem que fazer a sala de aula é o professor. Então se o professor não procurar uma metodologia que se adequa ao século XXI, ao século digital, a geração Y, e se nós continuarmos com essa mesma metodologia que nós tínhamos em 2008, 2007, 2011 nós não vamos conseguir trazer os alunos para nós. Então é essa vantagem de fazer o sala de educador. Por que ali a gente pode lavar a roupa suja. Falar que ninguém vai te discriminar. Então é esse o caminho. É essa vontade de fazer o sala de educador. Você refletir a sua pratica e tentar melhorar. Mudança é difícil é. Gera conflito, gera, mas é nessa mudança, nessa geração de conflito que o aluno percebe que você está na dele. [...] Então esta questão o professor tem que estar sintonizado. alunoXprofessorXaluno. Para mim esse é o papel fundamental do sala de educador. O foco é a escola, a nossa realidade e o aluno. Trazer uma forma. Não vai trazer uma receita, vamos fazer uma forma, um respaldo. Alguma coisa que vai te orientar a trabalhar na sala de aula. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Então... nesse sentido, por que o que que eu vejo? Eu vejo que o que nós discutimos aqui ele tem que ir para prática. Eu penso assim. Ora para quê, que eu venho aqui? Para quê, que eu venho fazer essa formação? Para eu construir meu conhecimento e ele ficar no meu pedestal? Não! Ele tem que ir para a prática. Se ele não vai para prática então para que serve. Para mim não é assim. Por que para mim eu estou lá em uma aula de gêneros discursivos, ou de literatura e eu já estou pensando em

como vou transformar isso em conhecimento para meus alunos. Então ele tem que ter essa prática. [...]. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Eu acredito que ele é bem útil mesmo. É como eu falei, tudo para gente aqui, igual aconteceu das deficiências, é igual médico, tanta coisa, tanta nomenclatura que a gente vai descobrindo com os alunos que vai entrando aqui na escola. Então você vai correndo atrás. Então a criança tem um tipo de doença que ela vem assim, igual a um caso que temos aqui, que ele nunca vai chegar igual aos outros, por que o desenvolvimento dele cada vez que passa ele vai atrofiando, [...] Então é um tipo assim de coisas que eu nunca vi. Que achava que era uma coisa mais simples que ele poderia chegar, melhorar e tal. Então, assim, eu acho que a gente tem que estar sempre estudando sempre encima dessas deficiências de todos eles. Por que cada caso é um caso. Sempre vai aparecendo e a gente vai ter que estar buscando conhecimento encima disso. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

É formação na parte pedagógica, metodológica. Como eu falei para você, anteriormente, que são conteúdos dentro da nossa realidade. Para contribuir na prática pedagógica do professor que é de suma importância, que tudo que é trabalhado que é de interesse nosso, que quando a gente pensa aqui dentro, a gente pensa no que vai contribuir na melhoria da aprendizagem deles. Sempre voltado na melhoria para eles. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Os benefícios do trabalho colaborativo são discutidos por Damiani et al. (2009), que apresentam inúmeras evidências da aprendizagem construída pelos professores, trabalhando em conjunto em diferentes atividades. Pires (2009) explica que a ressignificação da prática docente pode ser efetivada por meio de reflexões coletivas, autorreflexões e desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, recomendo a estratégias processuais, dinâmicas, coletivas e contínuas.

Esta autora ainda lembra, citando Fullan e Hargreaves, que, não bastasse a partilha de recursos e ideias, os professores que trabalham em grupo realizam reflexões críticas acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazem.

Na formação, convém sempre incrementar a participação e o envolvimento dos participantes ao longo de todo o processo formativo, relata D'Agostini (2010). É imprescindível ainda estimular, fomentar e oferecer condições para que todos participem e compartilhem problemas e sucessos com os colegas.

Se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, tem-se que partir de suas culturas, retrata Estrela (2003). O que, aliás, será mais coerente com a defesa do que se faz, em termos teóricos, de “dar vez e voz” aos professores e com a importância atribuída aos contextos para compreensão da ação formativa ou educativa.

Várias são as dimensões que motivam os professores a participar de um Programa de Formação Continuada. Afinal, a motivação é que contribui para que a participação seja mais ativa e que se construam respostas do por que estar ali. Especificamente do Sala de Educador, em primeiro lugar o que se deseja saber é se a participação dos docentes está

relacionada com a motivação, com o desenvolvimento profissional, com o apoio à mudança das práticas e à valorização profissional? Em seguida, a formação por meio do Sala de Educador é concebida pelos docentes como algo a mais que mero incentivo à contagem de pontos? Os encontros do Sala de educador propiciam compartilhar problemas, sucessos e fracassos? O questionamento seguinte é se o Sala de Educador estimula a prática de valores democráticos, quanto à participação, ao diálogo e ao respeito às diferenças? E por último, se quer saber se esse Programa incentiva o professor a transformar-se em um profissional inovador?

A participação dos professores no Programa Sala de Educador se relaciona com diversos quesitos, entre eles com a motivação, com o desenvolvimento profissional, com o apoio à mudança e a valorização profissional. Quanto a isso, professores dizem que é preciso estar sempre estudando, para poder trocar experiência com o grupo, assentados na segurança.

As organizações de aprendizagem não surgem do nada. Para Bolívar (2003), são fruto de um conjunto de atitudes, compromissos, processos e estratégias que têm que ser cultivados. A tal respeito, o ambiente de formação deve favorecer a reflexão, a visão partilhada, a aprendizagem em equipe, a autonomia e o exercício da liderança.

Estudar. É gostoso por que a gente tem que estudar. A gente precisa buscar [...], para passar para o outro com segurança. Então eu acho que é essa a motivação. Então é cansativo um ano. Quando começou... até setembro... setembro já chegou... nossa Sala de Educador já acabou e foi tão gostoso. Este ano foi tranquilo. Eu gosto desse estudar, desse juntar do grupo. É um sabe uma coisa, outro sabe um pouquinho. A eu não sei. Então vamos procurar. Como nós vamos elaborar, o começo. [...]. É tão significativo para nós. Para mim eu passei num concurso por que eu estudava, eu gosto de estudar e eu pego as apostilas do Sala de Educador.[...]. Essa é a vontade de fazer o sala de educador. Você tem de estudar. [...]. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

É o conhecimento. É a pesquisa! Com certeza e os temas também. É igual o P.P.P. a maioria sabe que ele existe, os professores, mas nunca procurou, eu percebo assim, que nunca procurou ler ele profundo assim do início, ao fim. E esse ano não. Esse ano todos tiveram contato. Hoje em dia se perguntar para qualquer professor que participou ele domina aquele assunto. Ele conhece realmente o P.P.P. da escola. A nossa identidade [...]. Então esse ano se falar assim... ah! Eu não gostei é mentira. Por que é muito válido mesmo. Teve oportunidade para expor sua opinião. Ano que vem olha ali foi minha opinião, minha temática. Eu participei. Realmente o que está no papel, fluiu. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

Outros ainda destacam que o que motiva promover mudanças em sua prática pedagógica é o desenvolvimento do aluno, pois o que é inadmissível é o professor fingir que ensina e o aluno fingir que aprende.

O principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas. Para Formosinho (2009), o que os professores esperam é obter efeitos na melhoria da aprendizagem dos alunos, seja através da atividade didática do professor, em contexto de sala

de aula, ou através da atividade organizativa da escola. Para que isso ocorra, é fundamental que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas dos professores na condição de profissionais.

É o próprio desenvolvimento da criança. Que a gente fala que é acostumada a falar criança, mas é que a mentalidade deles é de criança. São adultos com mentalidade infantil. Então é essa questão da aprendizagem deles mesmo. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

O que me motiva a mudar é... ver nos olhos dos meus alunos o brilho, a atenção. [...] Que eu consegui tocar, por que para mim ensinar é tocar o outro. Então se eu não conseguir tocar o outro, não funcionou. [...] Então quando um aluno chega para mim e fala assim: professora você me disse coisas assim que foram muito importantes. Que eu nem me lembro o que eu disse, mas se foi importante, deve ter sido. Para mim eu já ganhei o ano inteiro. É eu também não aceito esse negócio de fingir que eu ensino e os alunos fingem que aprender. [...]. entrevista – PI, 27-9-2012).

No momento que a discussão chega ao auge, se a participação está relacionada com algo a mais que mero incentivo à contagem de pontos, alguns dizem que não: se não fosse contar ponto na atribuição de aula, não participariam. Uns, porque estão na pós-graduação, outros porque tem filhos pequenos e se desmotivam, apesar de saberem que os estudos ajudam a entender os conflitos da escola.

São os pontos. (risos) sabe por que? Como eu estou estudando por fora, estou buscando por fora. Eu preferia ir para biblioteca no sábado de manhã continuar meus estudos. Então estou bem sincera com você, por que eu estou buscando conhecimento. Então para mim seria muito mais produtivo no sábado de manhã ficar lá na biblioteca com os livros, lendo, por que eu vou descobrindo um monte de coisas nas leituras desses livros e que me ajuda também entender os alunos, a trabalhar com os alunos. A trazer para eles conhecimentos. Então assim, se falasse assim, não a gente não vai atribuir em relação ao sala de educador. Eu não sei se eu viria não. [...] (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Assim... motivar ... sinceramente é... eu venho obrigada! Por conta de eu ter filha pequena. Aí eu tenho que vir por conta dos pontos. Mas assim, é... dependendo do tema trabalhado, da dedicação dos meus amigos, dos meus colegas de sala de aula eu tenho que reconhecer isso. Que o esforço que cada um faz para estar apresentando aquele tema para o colega. Então assim, todo esse trabalho que cada um desenvolve para estar apresentando esse tema, apresentando esse estudo. Nada é feito de qualquer jeito. Mesmo sem esse domínio, que eu te falei do tema. Mas assim, há todo um trabalho de pesquisa. Há todo um preparo. E a gente tenta da melhor forma possível estar passando para o colega, em relação a teoria, em relação a prática. Como lidar com os conflitos da escola. [...] Então, é a cada encontro que a gente vem motiva em relação a isso. [...]. Então é assim nós não temos uma vida social. Muitas vezes a gente tem que largar uma confraternização de família, um aniversário da filha, por que tem que fazer trabalho de escola, sim! Então será que isto é visto? É o meu questionamento. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

[...] eles valorizam muito esse momento pela troca de experiência, valorizam bastante. [...] Como certificação eles tem aí...algo que incentiva. [...] (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

Algumas vezes a falta de incentivo dos professores em participar da formação, e acabam por fazê-la, está na necessidade de clareza e atualização das políticas de formação. Neste sentido, Imbernón (2009) relata que existe um tipo de política de atualização e

incentivo do professorado que raras vezes tem repercussão sobre a qualidade dos projetos educativos.

A formação também auxilia o professor a compartilhar problemas, sucessos, fracassos, e estimula práticas de valores democráticos, participação, diálogo e respeito às diferenças. É o professor preocupar-se com o aluno, como ser integral. E, assim, contribuir para despertar, no outro, os diferentes saberes, a socialização de temática que faz com que toda instituição cresça.

Para que se avance cada vez mais nesta faceta da política, é preciso ressituar o professor para ser protagonista de sua formação em seu contexto de trabalho. Combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. Segundo Imbernón (2009), isso será conseguido mediante a mudança de políticas educativas auxiliadas pela reivindicação dos professores de uma maior autonomia profissional, de sua capacidade de se formar e gerar mudanças, da possibilidade de que lhe permitam maior participação com todos que intervêm na educação.

É o próprio crescimento pessoal como o profissional, por que tem tanta coisa diante da educação especial, tanta coisa nova assim, tantas deficiências que a gente vê, que vai estudando, que você nunca sabe tudo. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

A melhoria do aluno. A melhoria do aluno é você ver que ele quer e quando, assim, traz essa mudança, você percebe que você conseguiu é muito gratificante, por mais simples que seja. Então, é assim, eu vivo falando isso aqui na escola e vou continuar falando, a minha maior preocupação dentro da instituição é o aluno. [...]. (entrevista – PA, em 10-9/-012).

As trocas de experiências. É onde você pensa que você aprendeu e de repente você vê que naquele momento dá um estalo, e você fala. Olha, eu não havia pensado nisso! Era nisso que teria que chegar, Era isso que o aluno teria que chegar. Aí já motiva o outro também. Então acho que o fundamental no sala de educador é quando um desperta no outro a persistência do ensinar, da descoberta e onde também há troca que onde o professor, acho que isso aí é o avanço [...]. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

A sala ela favorece muito é... ela possibilita a socialização, a discussão de temáticas frente a própria instituição no caso o P.P.P. ela faz com que todos os funcionários se interagem no sentido ao assunto. Da vez para todos falarem. Para colocarem suas problemáticas. A sala de educador ela veio para inovar. E realmente está inovando. (entrevista – PA, em 10-9-2012).

E, com isso, incentiva o profissional a tornar-se num profissional inovador, que, apaixonado por sua profissão, vê na formação, no desenvolvimento de seus alunos, que o resultado, a experiência e cada desafio que se tem é uma motivação para o crescimento profissional. Mas, destaca um professor, é a necessidade que faz com que o professor busque mudar a prática.

[...] Eu amo minha profissão e estou pretendendo continuar e [...] eu não entendo que as pessoas as vezes falam assim. Poxa, dar aula! Mas todos passam por nossas

mãos. É uma pena que hoje a categoria não é vista com um olhar assim mais... sei lá com mais seriedade... mas, é maravilhoso! [...] Adquirir conhecimento. Eu acho maravilhosa a troca de ideias sabe. Você discutir o assunto. Você ver que tem possibilidade de melhoria é maravilhoso. [...]. (entrevista – PA, 10-9-2012).

Ah eu penso que...o que me motiva a mudar são os meus alunos. Principalmente, quando algo não funciona. Principalmente, na prática, quando você faz um planejamento e chega em sala de aula e não surtiu efeito nenhum. Então me motiva mudar. [...]. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

O resultado que eu tenho, porque cada experiência e cada desafio que a gente tem aqui é uma motivação a mais para você, principalmente quando você é uma educadora apaixonada. Então você realmente consegue ver os avanços, você consegue ver a evolução e quando você tem uma evolução por mais mínima que você consegue visualizar em seu aluno, para você é muito, é maior. Então, vale a pena, é um gás a mais que você ganha. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Acho que é a necessidade. A gente muda quando precisa. A gente sempre fala que a mudança traz conflito e ninguém quer saber de mudança. [...] Então é nesse sentido, quando a gente sente necessidade, tem que procurar uma forma de se adaptar e de conseguir passar por cima, fazer... procurar uma nova metodologia, uma nova forma. [...]. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

Para mudar a prática é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, desaprender. O que é preciso construir de novo, ou reconstruir o velho. É possível, para Imbernón (2009), modificar as políticas e as práticas da formação permanente do professorado. Para se conseguir isso, é fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptar continuamente a formação às suas necessidades e aspirações.

A principal força impulsionadora da mudança são os professores que trabalham de forma coordenada e colaborativa nas escolas e que se empenham em fortalecer a democracia da escola. No entanto, segundo Carbonell (2001), as resistências são de natureza muito variada. Entre elas, a ausência de compromissos firmes para compartilhar objetivos e projetos comuns; os confrontos, as tensões que impedem apresentar alternativas e gerar expectativas; os ritmos e tempos na hora de tomar decisões e fixar prioridades e, por fim, a rigidez da organização e gestão da escola, assim como dos tempos e espaços escolares.

Neste ponto de vista, muitas são as dificuldades que aparecem quando se quer promover algum tipo de mudança na prática pedagógica. Que dificuldades são essas? Como os professores lidam com elas? Como relatam os professores, uma delas é a própria aceitação da mudança. Pois, quando o professor aceita, ele ainda tem que lidar com o processo de aceitação do colega de trabalho e, até mesmo, dos alunos.

Outros dizem que não mudam: pronto e acabou. Porque a mudança gera conflito. Na maioria das vezes, o trabalho aumenta e, assim, o professor tem que deixar o certo pelo duvidoso. Isso além de ter que enfrentar as dificuldades que esse processo lhe trará.

Aceitar. O aceitar. Por que tem aquela assim. Tem o professor que ainda trabalha o tradicional que é muitas vezes a fila. E tem o professor que já gosta da sala agitada. A minha sala é um pouco agitada. Eu já até falo para o professor de matemática. Olha não se preocupa não! Aqui tem dia que a sala vai estar em silêncio e tem dia que ela vai estar muito barulho. Então assim eu sempre. Eu tento mudar. Ou é uma mesa redonda, ou é um seminário ou é um teatro. Um simples textos eu faço ter sentido para eles. Então agora nós estamos vendo causos. Professora o que é causo. Comecei a explicar. Então a partir da minha explicação, ah! professora meu avô é que conta causo. Então eu falo... então, não é mais novidade. Hoje a aula foi sobre causos. O aluno foi tão profundo na entrevista com o avô que foi novo para ele. Quando ele aceitou o novo foi fácil. [...]. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

A aceitação da mudança. Tem pessoas que não aceitam a mudança e dificultam aceitar as mudanças, tem gente que fala eu não vou mudar e pronto e acabou. Mudança gera conflito, por que mudança gera que você tem que trabalhar mais ou menos. [...]. Quando vem mudança. Junto com a mudança vêm as dificuldades. Ninguém não gosta das mudanças. Quando passou da série para o ciclo. Quantas cabeças aqui de professor faltaram pirar que não queriam. Nisso eu estava fazendo estágio, nesse processo. Não quero... o professor não quer, mas infelizmente a realidade é esta e é preciso aceitar, então. Gera então esse conflito na cabeça do professor. Como vou lidar com essa mudança. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Nos sistemas educativos, de acordo com Pérez Gómez (2001), as mudanças e as reformas que se propõem e se executam supõem a implantação de decisões externas que se impõem sobre a vontade e a competência dos agentes implicados. As mudanças assim implantadas, por si sós, não contam com a vontade e o convencimento espontâneo dos sujeitos envolvidos.

Para aquelas mudanças que implicam assumir riscos, inseguranças relativamente à ordem, disciplina e rendimento dos alunos, demandam dos professores, conforme García (1999) mais informações e tempo para introduzi-las. É neste caso, diz o autor, que se fala em resistência à mudança, para referir aos fatores que dificultam aos professores a implantação de novas atividades e organização do ensino.

Tem aquele professor que considera que tudo que é novo é complicado. É difícil, mesmo. Mas ele tem consciência de que essa mudança, na prática, é necessária, porque tudo muda, os alunos estão em constante evolução. É preciso, então, mudar a metodologia, o modo de trabalhar no coletivo, de conceber as maneiras de participação, de ver o ser humano. Com cautela, você entreabre as mudanças necessárias, sem muito choque com a realidade.

Porque tudo que é novo é complicado. É ... principalmente, na área da educação, é tem professor que tem muito tempo atuando como professor e muitas vezes ele não consegue ver que tudo lá é uma evolução, que tudo muda. Então nós temos que estar em constante mudança, porque o nossos alunos eles estão em evolução e nós temos que estar acompanhando esse processo. O ensino está em processo, nossas metodologias está em processo, então a mudança com ela vem no meio não tão na área do conhecimento, mas na área do coletivo, da participação, do ser humano, para ele é um entrave.[...]. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

A mudança educativa tem a ver com o desenvolvimento, por parte dos indivíduos envolvidos, de estratégias pessoais para responder, e influir sobre o impacto das mudanças estruturais e culturais do cenário escolar e social. Dessa forma, para García (1999), a mudança educativa se torna uma experiência de aprendizagem e experimentação para os que se envolvem de modo ativo nela, provocando a transformação consciente e decidida, tanto das práticas e das estruturas organizativas da escola, como das percepções dos docentes a propósito de seus papéis e responsabilidades.

No entanto, há aqueles que ainda buscam certos fatos que ocorrem, na própria política educacional ou na comunidade escolar, para justificar a falta de motivação que se dá no desenvolver algum trabalho inovador, no espaço escolar. Um deles é com relação ao Ciclo de Formação Humana, sobre o qual a professora cita que acabou com a motivação do aluno estudar, porque ele vai para escola e sabe que não precisa fazer avaliação, ou seja “não reprova”, ficando os professores refens, desses alunos. O que se observa é que esse tipo de professor, ou a maneira como a política educacional chegou até esse professor, não deu conta de fazer com que ele compreendesse a concepção dessa organização escolar. Nesse caso, a formação continuada pode ser uma aliada, nesta escola, para auxiliar os professores a compreender melhor a proposta da Escola por Ciclos de Formação Humana.

De repente essa falta de questionamento. Dos alunos. É a falta de interesse. Sabe? Os olhinhos brilhando assim, quero mais, quero mais formação. E questionar. Não tem mais isso! Não tem mais isso! Sabe! Essa história do Ciclo de Formação Humana acabou... com o que tinha ainda de ... vamos dizer assim de motivação para o aluno motivar, passar. Ele simplesmente agora, ele não é motivado a mais nada, porque ele sabe que ele vai passar. Ele não precisa fazer uma avaliação. Ele não precisa medir o se ele sabe ou não. (entrevista, em 25-9-2012).

Colocar a culpa na família também não pode ser considerada boa estratégia. Pois, muitas são as questões a se levar em conta nesse momento. O que a escola está fazendo para trazer os pais para escola? Em que dia da semana? Em que horário? É sabido da necessidade do acompanhamento dos pais, mas é preciso também, acompanhar seu perfil social. Quantas horas trabalham por dia? Em que trabalham? Saber se realmente é por falta de interesse que deixam de comparecer à escola.

Olha muitas vezes eu vejo assim, a família. Eu tenho assim esse problema com a família. Por que a família muitas vezes ela quer passar um responsabilidade para ti que não é sua. Por que eu posso trazer uma melhoria que... mas se ela não somar comigo em casa, não adianta. Por que o aluno fica um tempo comigo, mas fica maior tempo dentro de casa. Acho que a família tinha que voltar para escola. Família tem que estar na escola. Família e escola é uma corrente. Então eu vejo assim que hoje nesse mundo que nós estamos capitalista correria do dia-a-dia, acho que os pais pecam muito nesse sentido. Por que nossa instituição, nossa escola tudo que nós precisamos dentro das possibilidades a escola oferece para nós. É se você ver a nossa escola é uma escola do estado, mas está preservada, está pintadinha, você não

vê bagunça, rabiscado, fio caindo. Então existe uma melhoria [...] (entrevista – PA, em 10-9-2012).

Para Pérez Gómez (2001), um das condições básicas do enfoque da mudança educativa é a confiança nos agentes envolvidos, na competência profissional dos docentes, nas probabilidades da escola como lócus de aprendizagem individual e coletivo, e na comunidade como fonte de recursos e de apoio.

Deste modo, em qualquer transformação educativa, ao professor, além de poder visualizar melhoria em seus alunos e nos sistemas educativos, é imprescindível que o benefício seja, também, profissional. Para Imbernón (2009), esta percepção implica um estímulo para levar à prática o que novas situações demandam. Tal estímulo pode ser por meio de investimentos das políticas de formação que considerem cada vez mais os professores como sujeitos que aprendem, que processam informações, tomam decisões, possuem crenças que influenciam sua atividade profissional.

Nesse sentido, a construção de uma cultura de formação passa por diversos aspectos que podem ser citados como a territorialização que facilita o acesso dos professores à formação; o apoio oferecido aos professores para implantação de inovações na prática e na organização e gestão escolar, bem como, a frequência de formação não acreditada em que os profissionais participam sem serem “obrigados” a participar, entre outras.

A política de formação do Programa Sala de Educador faz com que os professores participem dos encontros de modo a fortalecê-lo cada vez mais como espaço de aprendizagem?

Para uma das professoras formadoras, a cultura de formação, que colabora no fortalecimento de crenças, costumes e valores acerca da formação continuada, de modo a transformar a escola em espaço de aprendizagem, ainda está por ser construída. Um fator de destaque: gestores da Seduc, do Cefapro e da escola alertam para a urgência de um olhar mais direcionado para os gestores escolares que acabam por ser responsáveis pelo encaminhamento do trabalho de formação na escola. Mais que pelo encaminhamento, são responsáveis por mobilizar e incentivar os docentes a participar da formação e conceber que, por meio dela, podem encontrar muitas respostas às dificuldades do cotidiano escolar.

O que é sabido é que onde há gestores mais comprometidos, em que os coordenadores trabalham de modo mais articulado, o processo de formação desfila avanços considerados.

[...]. Atualmente ainda é muito mais uma busca de certificado. Isso que está sendo nossas angústias enquanto formadores. Sabe, ao ponto de eu estava ajudando na elaboração do projeto, porque a coordenadora estava tão desorientada que eu cheguei no dia lá do encontro, não tinha projeto ainda e, nesse momento da minha intervenção, com esse também é meu papel, não estou deixando para outro. Aí tive que articular e aí fomos e tal. E quando chegou no último dia, dia... acho que... não me lembro a data... dia tal é o dia, avaliação, finalização do projeto. Aí acaba esse tormento... Isso porque estava na minha frente e ela nem filtro. Eu disse não professora, não é assim professora, tormento. É um momento tão importante nosso, profissional, para pensar sobre nossa profissão, sobre nossas ações sobre nossas práticas, um momento tão importante profissionalmente. Ah! Eu sei, mas é muito cansativo, sala de educador é muito cansativo, esses encontros são muito cansativos. Assim, eu não estava ouvindo isso de uma professora, que a gente também ouve. Eu não estava ouvindo da merendeira, da agente de pátio. Eu estava ouvindo da coordenadora. Por que eu enfatizo a coordenadora. Por que ela deveria ser a primeira a articular esse processo. Ainda está focado no certificado, e sinceramente, a partir de 2013 se, institucionalmente, a secretaria baixasse uma normativa que Sala de Educador não iria mais contar os cinco pontos haveria um esvaziamento, desse programa. Então por isso que a cultura do estudo de entender que aquele momento de formação, do grupo de estudo, de estudar, de sentar, de ler, de produzir alguma coisa, de anotação ainda está a ser construído. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

[...]. Sabemos que estudar na escola com seu grupo, compartilhar com os companheiros é o ideal, mas nós ainda não colhemos tão bem esses resultados ainda. Nem por isso vamos desanimar e desistir, mas a gente não pode dizer que isso já deu frutos como gostaríamos. O que nós sabemos, nos locais onde tem um boa gestão, ou o diretor ou a coordenação trabalha de modo articulado agente percebe isso. Você vai perceber isso em algumas escolas. Você tem relatos disso. Mas isso vai depender muito do perfil do gestor que está lá naquele momento. [...]. (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

As relações sociais contribuem para determinar o que orienta a ação dos indivíduos e dos grupos. Por outro lado, os sentidos construídos interferem na interpretação e na ação dos sujeitos, como nas resistências e alternativas que se geram e se aceitam como possíveis. Assim exposto, Pérez Gómez (2001) lembra que, para mudar uma cultura estabelecida, é preciso conhecê-la como um empreendimento sem fim. E que somente o fato de pensá-la, repensá-la, questioná-la ou compartilhá-la já conjectura seu enriquecimento ou modificação.

Outro problema abordado, novamente, é sobre a questão da certificação, a participação está atrelada à busca do certificado. Então, se é para participar, a pessoa participa, mas seja qual for a temática em estudo, alguns professores não conseguem se fazer, verdadeiramente, presentes.

Essa é uma questão que se precisa avançar. Para um dos gestores do Cefapro, uma maneira que poderia trazer esse avanço, seria a instituição da avaliação institucional, do desempenho profissional. Assim, ele acredita que pode haver mudança.

[...] sabe qual é a pura verdade que tem que mudar, seria a cabeça de determinados profissionais da educação. Porque você tem [...] uma qualificação profissional que te dá respaldo em tudo que investe em você, qualifica você. Quanto estados gostariam de ter isso e não tem condições. [...]. Então quando eu deito no travesseiro e fecho os

meus olhos e vejo que vem um psiquiatra de fora, vem um psicólogo, vem um neurologista conceituado de fora que chega, está disposto a ensinar a repassar conhecimentos e você olha para uma sala, vamos supor de 50 e poucas pessoas, onde é 49% estão todos ali oh... e anotando, bunitinho e você tem um contingente pequenininho lá, que está bocejando que está olhando para uma outra, ou está aqui oh... no celular. [...]. (entrevista – GE1, 4-8-2012).

Aí vamos ter que fazer algumas ponderações. Tem escolas em que esse processo já avançou bastante. A formação já faz parte da organização da escola independentemente se vier certificado ou não. Agora eu tenho muitas escolas e muitos professores que eles estão por conta do certificado e alguns falam abertamente disso. Estou aqui por conta dos 5 pontos que vou receber dos certificado. Ah! Eu já sei isso aí que está sendo discutido. Às vezes, nem se envolve muito com a situação e a organização do sala de educador por conta do certificado. Isso é uma questão que agente vai ter que avançar ainda. E a gente só vai avançar quando nós avançarmos no processo avaliativo. Quando o estado conseguir implementar uma avaliação institucional. Em que a formação do professor ela seja somente mais um elemento para que ele continue ou não naquela escola e não o principal porque hoje está como se fosse a principal ponto de atribuição de aula é o certificado. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Ainda para Pérez Gómez (2001), a cultura potencializa tanto quanto limita as oportunidades de transformação. Abre ao mesmo tempo em que restringe o horizonte da imaginação e prática dos que a vivem. Em contrapartida, determina as possibilidades de criação, evolução ou estancamento, autonomia ou dependência individual e coletiva. No entanto, é preciso que esse discurso se liberte do caráter de obviedade e se transforme em política efetiva de formação.

Por outro lado, um dos gestores do Cefapro diz que, a despeito de os avanços na educação serem muito devagar, mas de tanto bater sempre na mesma tecla – de tanto elucidar Sala de Professor e/ou Sala de Educador, que completa, em 2013, 10 anos – a escola já vem sentido a necessidade de fazer um trabalho coletivo, um planejamento mais articulado. Então gestores e professores, segundo ele, começam a ter a percepção de que, hoje, não é possível enfrentar sozinho as dificuldades escolares.

Olha... eu sinto que na educação as coisas avançam muito devagar, às vezes, a gente se frustra com algumas coisas que a gente quer resultados imediatos e na educação as coisas não vem de uma hora para outra. Elas demoram. Mas uma coisa é muito claro que a gente percebe. É que vem batendo na tecla. A escola sente mais necessidade de fazer um trabalho coletivo. De fazer um planejamento mais articulado. Até por conta do ciclo de formação. [...] Ainda não é aquele avanço, mas é uma percepção que a escola tem que os professores têm e os gestores hoje têm. [...]. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

A cultura impõe sobre os indivíduos, que vivem nela períodos prolongados de estudos e experiência profissional, uma maneira de pensar, sentir e atuar fortemente arraigada, que perdura no tempo e sufoca as tentativas de autodesenvolvimento, cita Pérez Gómez (2001).

Cabe à política de formação, baseando-se nas ideias de Schwandt e Burgon (2006) sobre avaliação, dar atenção especial à experiência vivida dos professores. Pois ela reflete profundo respeito pelo convívio social e convida a uma análise cuidadosa dos participantes e das formas em que eles atuam e investem nas ações de formação para torná-las significativas e, dessa forma, introduzi-las na cultura da escola.

Para uma das coordenadoras de formação, já se podem observar algumas mudanças para melhor, no Sala de Educador. A escola hoje tem abertura para escolher sua temática de acordo com as necessidades da escola. Antigamente, ela recebia determinação. Hoje a escola recebe apoio do Cefapro.

Houve uma abertura, certa forma, quando se criou o Sala de Educador eu me lembro, era bem diferente. Se pensava em fazer esse estudo, mas não tinha sabe professora essa abertura que a escola tivesse esse contato, essa aproximação foi maior. Cresceu o sentido. A escola recebia determinação. Hoje a escola, recebe apoio. (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

Quando isso ocorre, o grupo sente que está sendo apoiado pelo Centro de formação e, ao mesmo tempo, já constrói uma autonomia para determinar em que o coletivo da escola precisa avançar. Ao conquistar esse nível, Imbernón (2009) diz que os principais interessados se apoderam da formação como parte intrínseca da profissão e passa a cumprir papel de protagonista de sua formação e de seu desenvolvimento profissional. Ao tempo em que essa trajetória é construída, a formação pode ajudá-lo a legitimar, modificar ou destruir certas crenças que o impedem de avançar.

Para certo número de professores formadores, algumas escolas já caminharam um pouco rumo à construção de uma cultura de formação, no interior da escola. Dizem que gestores, coordenadores de formação e professores já perceberam que este é o momento que têm para estudar. Sentem a necessidade de estudar, embora muitos professores demonstrem resistência, mesmo que não fosse mais “obrigatório”, algumas escolas continuariam com os estudos.

[...], porque eles já perceberam, esses que já avançaram, já caminharam um pouco, eles já perceberam que é o momento, principalmente, as coordenadoras e alguns diretores também falam isso, que é o momento que eles têm e que os professores tem para estudarem um pouco. Por que os professores não tem tempo para estudar para poder... eu não sei o que fazer com aluno assim... [...] Olha é bom, por que é um momento que eles também desenvolve alguns projetos, eles estudam. Eles pensam alguns, por exemplo, esse da inclusão. Eles estão estudando sobre a inclusão por quê? Por que eles tem alunos com deficiência chegando na escola e isso está angustiando eles, porque eles não sabem, eles não estão preparados. [...] Alguns já perceberam, mesmo que hoje não fosse mais obrigatória algumas escolas continuariam. (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

Em algumas escolas sim. Nos relatos dos professores, principalmente, observa-se o sentimento de necessidade de formação. (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

Sim. Embora muitos tenham resistência, pode-se observar o comportamento de vários profissionais. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

Paulatinamente, a formação tem dado início ao rompimento do tradicional isolamento da prática docente, favorecendo o encontro, a troca e a aprendizagem entre os pares, posiciona Mizukami (2006). Para ela, o desafio está em pensar uma formação integral, orientada àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos – aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e a resolver problemas, a investigar, a aprender e a ensinar.

Embora sabedores de que estes fatores definem e conservam as relações existentes na escola — a cultura da escola —, não se pode deixar de ponderar que a “cultura dos professores” é prioritária e dela depende parte do desenvolvimento que se pretende alcançar nas práticas educativas. A cultura dos professores revela, por meio de um conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

A mudança nas pessoas e, assim, na educação, na escola, na cultura da formação continuada do professor para Carbonell (2001), é processo lento, não linear. Para que ocorra, é fundamental lançar-se ao desafio de inovar.

Diante disso, observa-se que uma das utilidades da formação por meio do Sala de Educador tem sido a de promover o trabalho colaborativo. Segundo os participantes, por meio dele, é possível ver o outro com outros olhos e a entender a importância da participação de todos. Apesar de muitas escolas terem avançado na construção desse trabalho, outras têm vários obstáculos a serem vencidos – dupla jornada de trabalho de alguns professores; gestores que não acompanham o desenvolvimento da formação; dentre outros.

A formação ainda é útil por promover a aprendizagem do professor. Espaço que ele tem para refletir sua prática de sala de aula e tentar melhorar e buscar orientação de como trabalhar melhor em sala de aula. Propicia ainda reflexões críticas acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazem e, sobretudo, a possibilidade de compartilhar problemas e sucessos com os colegas de profissão.

Para tanto, várias são as dimensões que motivam os professores a participar de um Programa de Formação Continuada: a) um ambiente de formação que favoreça a reflexão, a visão partilhada, a aprendizagem em equipe, a autonomia e o exercício da liderança; b) obter efeitos na melhoria da aprendizagem dos alunos seja através da atividade didática do professor, em contexto de sala de aula, ou através da atividade organizativa da escola; c)

ressituar o professor para ser protagonista de sua formação em seu contexto de trabalho; e d) adaptar continuamente a formação às necessidades e aspirações dos professores.

Dentre os aspectos que dificultam promover mudanças na prática pedagógica estão: a ausência de compromissos firmes para compartilhar objetivos e projetos comuns; a sensação de que a mudança gera conflito; supõe a implantação de decisões externas a vontade dos envolvidos; a mudança implica assumir riscos e inseguranças relativos ao rendimento dos alunos; a falta de compreensão das políticas educacionais; e outras.

Nesse sentido, a cultura de formação, que colabora no fortalecimento de crenças, costumes e valores acerca da formação continuada, de modo a transformar a escola em espaço de aprendizagem, ainda está por ser construída. A necessidade está em gestores da Seduc, do Cefapro e da escola promover ações mais direcionadas aos gestores escolares, pois são eles que acabam por ser responsáveis pelo encaminhamento do trabalho de formação na escola. Mais que responsáveis, são estes profissionais que mobilizam e incentivam os docentes a participar da formação e conceber que, por meio dela, podem encontrar muitas respostas às dificuldades do cotidiano escolar. É sabido que onde há gestores mais comprometidos existem avanços bem mais considerados. Nesse sentido, algumas escolas já caminharam rumo à construção de uma cultura de formação, no interior da escola, mas ainda há muito o que ser feito.

5.3.3 Relação com a prática docente – necessidade da formação como investimento contínuo

Como se está a falar de formação continuada, aflorou, entre os professores formadores e o coordenador de formação, que há certa fragilidade quanto ao conceito de formação continuada, na política de formação. Fato esse que traz dificuldades em desenvolver o trabalho voltado à formação, no Estado. Resolveu-se, então, verificar esse conceito, entre os professores de sala de aula.

[...] embora que para mim o ano passado fizemos uma leitura daqueles caderninhos sobre a formação continuada, sobre a política de formação continuada no estado, eu ainda sinto certa fragilidade de uma política assim, de rumos, como vou dizer... começar pela concepção. Eu acho que o estado dentro dessa política ainda não está muito claro, que concepção de formação temos e qual queremos para rede e para todos os profissionais envolvidos, [...]. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

[...] o que é formação continuada de fato e como desenvolver essa formação continuada, acho que era a grande pergunta e que às vezes algumas críticas ao órgão central é que não tinha essa resposta, [...]. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

A Política de Formação de Mato Grosso (SEDUC, 2010, p. 14, 15) estabelece:

[...] a formação e as aprendizagens dos profissionais da educação na rede estadual de ensino de Mato grosso são entendidas como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem início com uma sólida formação inicial. [...]

Enquanto política pública de educação, a política de formação em Mato Grosso busca deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública; procura inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso, com valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais. [...] Porém, na concepção da formação ao longo da vida, não basta a oferta de oportunidades para o formação: seu desenvolvimento é de responsabilidade também do profissional [...].

Assim, a formação dos profissionais da educação deverá enfatizar a escola como unidade básica de mudança e formação (García, 1999).

Alguns aspectos enumerados pela política de formação abordam que esta é entendida como um *continuum* ao longo da vida. Além do lócus privilegiado para esta formação ser a escola, o documento busca dividir a responsabilidade da formação entre indivíduos e Estado.

O que se observa é que há certa coerência na política de formação, pois cuida de aspectos primordiais para o desenvolvimento de uma formação. Consequentemente, a política demonstra oferecer aos Centros de formação e às escolas autonomia para aprofundarem as questões que são postas como seus princípios.

Uma das questões a ser discutidas é se o que está no papel, está sendo posto em prática nas escolas, nos Cefapros e no órgão central. Qual o grau de autonomia das diversas instâncias para compreender os pontos principais da política – formação ao longo da vida; divisão das responsabilidades formativas com a política e conceber a escola como espaço de formação e pô-lo-los em prática?

Procura-se abaixo observar a concepção de formação continuada presente entre os professores, de modo que poderá oferecer subsídios se ela mesma deve ser retomada ou se encontra fortalecida entre estes profissionais.

Para um grupo de professores, a formação continuada significa estar estudando, revendo o que aprendeu, porque todos os dias eles deparam com novos desafios na prática. A formação não acaba com a formação inicial ou com uma pós-graduação: é contínua, ou seja, importante também compartilhar as experiências com os colegas de profissão.

Sintetizando, pode-se dizer que a concepção aqui subjacente tem um caráter contínuo, por se estender por toda a vida. Para Gatti e Barretto (2009), o protagonismo dos professores passa a ser valorizado e a ocupar as atenções nos projetos de formação. O processo formativo é deliberado como um movimento guiado a responder aos diversos

desafios que se descortinam nas diferentes fases da vida profissional – o início da carreira, o processo de desenvolvimento e o tempo em que o professor se consolida na profissão.

Ah! Muito importante, porque a gente está assim sempre estudando, revendo assim, até mesmo conteúdo que às vezes você esqueceu você está lembrando e aprendendo. Por que tudo tem seus novos desafios e a gente está sempre aprendendo. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

Formação continuada seria um aprimoramento do seu conhecimento. Eu acredito que nós nunca vamos parar de conhecer e tem infinitas coisas para aprender. Então, a palavra continuada vem ao encontro disso, o estudo não termina somente quando você termina ensino médio ou quando você faz a pós-graduação. É contínua. [...]. Então eu tenho esse conhecimento do que seja continuada. (entrevista – PH, em 27-9-2012).

Eu acredito que é ampliar conhecimento. Por que conheço pessoas que formam, acabam a faculdade e acham que acabou por ali. E aí fala... e a formação continuada vem justamente para isso. Por que tudo muda. A avaliação muda, a metodologia muda. As crianças mudam. Todo ano é uma clientela diferenciada. E essa formação continuada que você fizer um tema Avaliação, um tema Alfabetização qualquer tema que você pegar ele vai estar de uma forma remodelada, para o ano seguinte. Então essa formação continuada é para isso. [...]. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Quando você falou em formação continuada eu não pensei exatamente em sala de professor, nada disso. Quando você falou em formação continuada eu pensei nesse professor que busca. Conhecimento além daquilo que está na escola. Além do que, no caso de uma especialização, de cursos em determinadas áreas do seu conhecimento. É independente de imposição, posta pela instituição escola. E aí como especialização, mestrado, eu pensei nisso. Como uma formação continuada. Essa busca pelo conhecimento constante. [...]. É o princípio, mas é claro que a sala de professor tem essa ideia de formação continuada. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Para García (1999), o desenvolvimento profissional do professor pressupõe uma abordagem que valorize seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança, ou seja, um processo contínuo de melhoria das práticas, preocupado em promover mudanças educativas.

Eu acho ela interessante. Pelo fato da gente lidar com esses temas diferenciados. Aprender mais. Até por que a gente como profissional, a gente tem que estar sempre buscando informações diferenciadas, por que nós precisamos disso. Então ela representa algo sim. [...]. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Olha a formação continuada, eu acredito que ela possibilita é uma chance a mais de você continuar estudando, pesquisando. É uma possibilidade de novas visões de mundo. [...] Mas eu acredito que hoje, existe uma seriedade maior, um compromisso a mais. Por que na verdade a formação continuada, eu acredito assim que ela é direcionada a todos. [...] Tem aquela responsabilidade. Aquela entrega que faz parte de você querer estudar. [...] Por que no geral como é um todo, mas cada um faz a sua parte. [...] Na verdade a formação continuada seria uma forma de facilitar, possibilitar um envolvimento maior dos professores. Você vê que nas escolas que tem alguns cursos igual o sala de educador, o pessoal participa, vai frequente. Independente do certificado, você adquire muito conhecimento, acho muito válido. (entrevista – PA, em 10-9-2012).

Para outros, a formação continuada não pode ser concebida como um processo cumulativo de informações e conhecimento, antes deve ser compartilhada, para ser melhorada. Para Day (2001), o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências

espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício do indivíduo, do grupo, ou da escola.

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com a crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (id. p. 21)

É onde todos podem adquirir maior conhecimento. Estar compartilhando conhecimento uns com os outros. Você passa sua experiência, o colega passa a experiência dele. Pode estar falando, contribuindo. (entrevista – PD, em 31-8-2012).

Olha eu acho... boa. Porque ali é compartilhar experiência. Há uma troca. Tanto dos professores que participam como também do que ministra o curso, para mim eu aprendi muito com elas. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

O Sala de Educador é considerado formação continuada, por possibilitar uma chance a mais de estudar, além do que a escola já proporciona. No entanto, para esses, a formação continuada não conta com uma participação ativa de todos os profissionais da escola. Não são todos que “vestem” esse compromisso. Não são todos que demonstram a responsabilidade que deveria ter.

Nesse sentido, para este professor formador o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola. Para Nóvoa (1992) a formação de professores consiste em conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, no cotidiano dos professores e não ficar às margens dos projetos formativos. Confirma Candau (1996), “o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola”.

Bem... sala de educador para mim é importante até porque a gente sempre trabalha assim os questionamentos, a realidade do que acontece dentro da escola. Então o sala de educador é uma formação continuada. Por que vem ao encontro com o que a gente vive aqui na escola. [...] significa essa troca de experiência e também você estar dentro deste processo. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

Para este professor, está implícito que todo o processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental, o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente. De acordo com o que diz Nunes (2000), a formação continuada deveria proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico.

Para Imbernón (2005) a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Na visão desse autor, essa concepção parte do sentido que o profissional é construtor de conhecimento, de forma individual e coletiva.

Outro conceito de formação continuada é o trazido por García (1999, p. 136): refere-se a “toda atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa [...] para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”.

Bom... aqui dentro da educação especial como no ensino regular ela vem assim como fortalecimento. Ele vem a contribuir para formação continuada dos professores, os funcionários e inovar, por que a cada ano que a gente realiza o Sala de Educador ele vem com um tema diferenciado. E assim, um tema que vem sempre ao encontro com os anseios nossos daqui da escola e da nossa clientela. [...] Dentro da didática, da metodologia, dos métodos, dos conteúdos. Dentro dos projetos que a gente trabalha na escola. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Vários fatores importantes compõem o quadro conceitual da formação continuada. E, apesar da política de formação também considerar vários destes aspectos, Nunes (2000) registra três quesitos que devem, necessariamente, estar presente numa proposta de formação: – 1) o lócus da formação a ser privilegiado é a escola; 2) todo processo de formação continuada tem de ter, como referência fundamental, o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente e, 3) para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do professor.

Os processos de formação que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores, bem assim as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham, alertam Gatti e Barretto (2009, p. 232). Nessa questão, estas autoras assinalam o que os professores esperam da política de formação. Vejamos:

Querem ser ouvidos no processo, querem poder expressar suas dúvidas e expectativas profissionais em um ambiente de trabalho que seja possível estabelecer laços sociocognitivos, afetivos e motivacionais com seus formadores, seus tutores e seus pares, laços que lhes abram as portas de novas ideias, concepções e caminhos alternativos a trilhar. Querem encontrar, em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam, sinais de respeito e interesse pelo seu trabalho e compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos.

Em educação, qualquer mudança ou intervenção não traz resultados imediatos, retratam Gatti e Barretto (2009). Daí a importância do investimento contínuo na política de formação e nos processos que começam a tomar sentido e a se consolidar. Bem como o investimento na preparação dos formadores de professores, para que possam avaliar os pontos que devem ser aprofundados, na política e na prática da formação, e orientar os diversos *stakeholders*.

Os professores, por sua vez, precisam de apoio pedagógico para que possam ver o ensino e a aprendizagem com novos olhares. Segundo Damasceno e Monteiro (2007), a prática existente desde o início da carreira, muitas delas há mais de quinze anos, não respondem mais aos desafios da atualidade. Devem ser repensadas, reelaboradas.

O que fazer? Para estas autoras, na atual conjuntura, é necessário que as práticas de formação de professores, incluindo as de formação continuada, percebam e pensem os professores como profissionais intelectuais que possam (re)construir os conhecimentos docentes, desvelando todos os potenciais de uma prática transformadora.

E o Programa Sala de Educador tem contribuído para melhorar a prática docente? Para alguns gestores, tem contribuído para o que o professor perceba que ensinar não é só questão de conteúdo, mas sim de melhorar o relacionamento professor/aluno/professor/professor.

É na maioria dos casos sim. Por que não é só perceber a questão do conteúdo, mas principalmente de relacionamento. O olhar do professor sobre o aluno e isso eu sinto que tem mudado bastante. Até nas falas a gente percebe que o professor que vinha sentia o aluno de uma determinada forma hoje já tem essa ... uma maneira diferente. Não só por que fez um curso na nossa escola. Os que vieram de outras escolas também e que participou de alguma temática. Então acredito que essa prática tenha contribuído não só para melhorar o relacionamento professor/aluno, mas também professor/professor. [...] (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Mizukami (2002) sugere que os professores se envolvam em atividades de desenvolvimento profissional e repensem as questões de tempo, espaço, investimento da escola e das políticas públicas, bem como as oportunidades de aprendizagem docente em contextos específicos.

Para outros gestores, sempre há a demanda da discussão, da reflexão que faz com que o professor sinta uma empolgação maior ao ensinar. Aqueles mais comprometidos aprendem e levam, para sala de aula, aquilo que aprenderam.

Sempre que a gente discute assim esse envolvimento é claro que a prática ali ... o trabalho, no momento que se reuni, que você discute, que você vê, você vai com aquela empolgação por que você fez uma discussão. É possível... que haja uma mudança e é claro que ora você na sua prática, você perde, mas a gente volta, aqui olha lembra quando a gente discutiu tal assunto, ou seja, então já dá para, sempre há a questão da reflexão. [...] (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

Para própria aprendizagem deles. Porque automaticamente para aqueles que são comprometidos com a educação e com o ensino aprendizagem para o aluno, para eles o Sala de Educador, a formação sobe assim 100%, por que eles aplicam o que eles aprendem. (entrevista – GE1, em 4-8-2012).

Os conhecimentos, as crenças e as metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e porque o fazem, destaca

Mizukami (2002). Esta autora ainda diz que aprender a ensinar requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas.

Nesse sentido, Imbernón (2010) pondera que a formação continuada começa a ser assumida como fundamental, a fim de alcançar inovação dos processos educativos das instituições de ensino.

Gestores da Seduc, Cefapro e professores formadores acentuam que ainda não é possível fazer esta avaliação. Os professores formadores, porque ficam mais na parte operacional, não conseguem acompanhar a sala de aula. Pelo contingente de escolas que eles têm para atender, é impossível responder. Por outro lado, para eles, esse é um processo gradativo, e já se tem trabalhado para isso, para que o professor sinta sua necessidade formativa e, assim, venha a melhorar a prática em sala de aula.

[...] não sou capaz de responder essa pergunta. Vou te responder com toda sinceridade. Para mim falta da nossa parte, na organização de assessoramento. Então eu enquanto formador eu vou lá fico nessa coisa meio, meio não, nessa coisa operacional, nessa coisa de estar vendo as questões do projeto, quando eu participo não dá para participar de todos os encontros, de todas as escolas é humanamente impossível, então eu faço um cronograma, então toda semana eu procuro estar na escola sim. Praticamente todos os dias de segunda a quinta eu escolho as escolas, mas eu não observo a prática. Entendeu? O horário que eu estou na escola é mais o horário dos encontros, então não dá para eu te responder assim, está surtindo um efeito, ou não está. Como relação direta a prática deles, alguns dizem e aí é pela fala deles, ao final da avaliação, ao final do projeto, é feito uma avaliação. Ela está sendo mais oral no grupo. Aí quando eu estou ah! O projeto contribui sim, o projeto está ajudando. Então é a fala deles. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

Olha para eu falar para você da prática eu teria que estar participando de algumas aulas, de ver planos de aulas. (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

Olha eu falo assim que a gente não tem muito instrumento para medir isso, mas a gente percebe assim que... acredito que são processos gradativos que hoje nós estamos tentando fazer com que o professor sinta a sua necessidade formativa. Que acho que isso ainda não chegou tipo assume para falar... não vocês têm um resultado positivo. Eu acredito que em alguns momentos isso já tenha chegado lá no aluno como a gente quer mesmo, mas acho isso é um caminhar que está mais fazer com que o professor entenda, que ele sinta o que eu preciso de formação para melhorar a minha prática em sala de aula. Por antes as professoras, a gente era acostumada a cursos pontuais, e você vem, acha que é ótimo. Prepara faz a atividade com os alunos, com as crianças mas sem saber se aquela atividade realmente é uma necessidade da criança. [...]. Ele vai ter que saber que atividade eu tenho que trabalhar para aquele aluno atingir, ou se aquela atividade que eu trabalhei vai desenvolver aquela capacidade no aluno. Isso até os próprios formadores no Cefapro vão ter que aprender esse processo, [...]. (entrevista – GSE4, em 31-8-2012).

Olha ainda não temos uma avaliação muito específica sobre isso. Mas quando a gente começa a analisar, por exemplo, o Sistema de Gestão da Avaliação o SIGA a gente já percebe que o professor finalmente está percebendo que as coisas estão interligadas. Entendeu? [...]. Então eu acho que tem algumas coisas assim que eu acho que já dá, já dá para perceber em alguns momentos. Já temos algumas mostras dessas alterações. Mas acho que a gente principalmente vai ter uma é ... uma avaliação mais precisa, uma coisa mais concreta dessas mudanças, agora que a gente

está avançando para prática do professor. Por que aí você vai ler no aluno o resultado dele. (entrevista – GSE3, em 30-8-2012).

Para o gestor do Cefapro, não há como fazer um acompanhamento sistemático do modo como gostariam. Então, para que a escola tenha um bom desempenho, é preciso estudar, buscar formação, para ensinar melhor. Ao Cefapro caberá continuar na busca por novas mudanças e contribuir para que elas ocorram de maneira mais rápida, no interior da escola.

[...] a gente não tem como fazer um acompanhamento sistemático como a gente gostaria, mas o que a gente percebe é aquilo que eu falei para você. Tem alguns professores hoje que já discutem algumas situações que antes ele não discutia. O trabalho interdisciplinar. Ele já está sabendo que vai vir o que, a avaliação institucional. É um caminho sem volta que já, já a gente vai... que a avaliação vai ser ver o desempenho dos professores. [...] . E que esse tipo de avaliação vai ser determinante na permanência do professor naquela escola. Mas até às vezes do que o certificado de formação. Então para que tenha um bom desempenho dentro da escola, ele vai ter que estudar, vai ter que buscar formação. Então essa é uma discussão que já começa fomentar dentro da escola. O desempenho vai ser determinante para ele desempenhar essa função que ele vai ter que planejar, estudar, dar uma aula melhor. [...] nós vemos algumas melhoras. A gente gostaria que o negócio fosse mais rápido do que está sendo... (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Outro formador relata que esta articulação ainda não é possível, porque, ao planejar a formação, o coletivo escolar ainda não deu conta de chegar às necessidades da prática pedagógica. As problemáticas da formação se encontram no nível de escola. Ainda se recorre ao momento do Sala de Educador, porque é o único que consegue reunir todos os profissionais da escola. A mudança precisa começar pelo corpo gestor da escola.

Acho que não está se articulando e não é por conta da política, por que a política traz essa necessidade de articulação. É pela organização na escola. Essa prática de professor ainda não está contemplando. Acho que ela está contemplando mais a necessidade da escola. Quero dizer a necessidade geral da escola. [...] Vamos levar para o lado da formação. Se a política é para a formação é para melhorar o processo ensino aprendizagem que esse é o foco, então violência não entra. [...]. Uma tentativa de articulação camuflada, por exemplo, quando eu trago para Sala de Educador a organização da feira de ciências ou da mostra cultural da escola. Espera aí, Sala de Educador não é para organizar isso. E daí. Não mas, faz parte do dia a dia da escola. Aí é o que eu digo é uma tentativa de articulação camuflada. [...]. As vezes é o único momento que o coordenador consegue reunir todo mundo e deliberar sobre o assunto, [...]. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Para Imbernón (2010), é preciso potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores aprendam com a reflexão e a análise das situações problemáticas da formação. Tudo isso, para que partam das necessidades do coletivo, a fim de estabelecerem um novo processo formador que possibilite o estudo da vida na sala de aula, nas instituições educacionais, os projetos de mudança e o trabalho colaborativo – um conjunto que certamente trará melhorias para a prática pedagógica dos professores.

Observa-se que, quando os professores dão conta de diagnosticar suas necessidades formativas, eles se envolvem mais, e a discussão de como avançar no trabalho em sala de aula acaba ocorrendo. Por outro lado, segundo a professora PI, há questões que já estão cansados de discutir, de saber. Poderiam refletir sobre outra coisa. A razão por que isso ocorre, talvez seja pelo que foi citado acima. Discutem-se muitas questões gerais a respeito da escola e não se chegam às especificidades das dificuldades docentes, o que motivaria, acredita-se, uma participação mais ativa e a efetivas mudanças na prática.

Em algumas dá. Por que pelo fato deles fazerem de se envolverem esse projeto em cima de temáticas relacionadas às problemáticas deles. Diagnóstico que eles fazem encima das dificuldades que eles têm. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Eu não sei viu! Assim... é claro eu, enquanto professora o que eu ouço eu procuro sempre trazer para minha prática docente, então eu não posso dizer pelos outros. Então muito do que eu ouço, do que eu vejo, do que se fala, é claro que eu reflito naquilo que eu pratico, na questão da ética que eles estavam falando. É claro que eu reflito naquilo que estou praticando. Se eu estou sendo ética ou não. Se as minhas posturas estão sendo éticas ou não. E é claro que eu vou refletir o que está acontecendo dentro da escola. Mas eu não sei se isso em relação a todos os outros professores está fazendo o mesmo efeito. Pelo que eu vejo tem professores que estão extremamente cansados. [...]. E é claro que tem muito do que se fala aqui que a gente está cansado de ouvir, está cansado de saber. (entrevista – PI, em 27-9-2012).

Pelo que é visualizado, o que pode se dizer é que um dos focos do Projeto Sala de Educador vem sendo alcançado. Trata-se de mobilizar os profissionais da escola para refletir suas práticas, trocar experiência e promover debates com os sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam seu papel no contexto escolar (SEDUC, 2011).

Pode-se dizer que, para haver as mudanças almeçadas no interior da escola, esta necessita de um apoio em longo prazo, com vista a satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Consequentemente, Day (2001) alerta para o fato de que as oportunidades para refletir, de forma mais abrangente, os propósitos e as práticas do ensino são raras. Portanto, os cursos assumem papel importante no desenvolvimento das capacidades intelectuais e emocionais dos professores. Contudo, as limitações e as potencialidades da formação precisam ser reconhecidas e relacionadas com os propósitos, com os processos e com o impacto pretendido na prática.

A prática existente desde o início da carreira, muitas delas, não respondem mais aos desafios da atualidade. Portanto, a formação devem ver os professores como profissionais capazes de (re)construir os conhecimentos docentes, desvelando todos os potenciais de uma prática transformadora. Bem como, orientar o professor a perceber que ensinar não é só

questão de conteúdo, mas que repensem as oportunidades de aprendizagem docente em contextos específicos.

Apesar de não ser possível fazer uma avaliação se a formação está relacionada com mudanças na prática docente, pelo fato dos professores formadores não conseguirem acompanhar as atividades de sala de aula acredita-se que a maneira que o professor sinta sua necessidade formativa ele venha a melhorar a prática em sala de aula. Outro fator que dificulta a articulação da formação com a prática está no coletivo da escola que ainda não deu conta de chegar às necessidades da prática pedagógica, em suas especificidades. As problemáticas da formação se encontram no nível macro da escola, não chegam no contexto da aula. Neste sentido, cabe às instâncias educativas promover uma política que busque aprimorar a relação existente entre a formação e atuação do professor e mobilizar os profissionais da escola para refletir suas práticas, trocar experiência e promover debates com os sujeitos envolvidos nesse processo.

A seguir, alguns depoimentos de professores, relatando algo que mudou na prática pedagógica em função de sua participação no Sala de Educador. As descrições demonstram que há avanços a considerar, mas eles ainda são modestos quando confrontados com as expectativas. De acordo com Gatti e Barretto (2009), na maioria dos casos há evidências de que as práticas pedagógicas dos professores apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação.

Isso ocorre, segundo Imbernón (2009), somente quando o docente vê que o programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é apresentada refletem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa e supõem um benefício para os alunos e para o modo de exercer a docência. Então, abre-se o estilo de ver a formação não tanto como uma associação externa, mas como um benefício individual e coletivo.

O meu modo de ensinar. Logo no início eu era super tradicional. Era giz, caderno não gostava que aluno batesse papo. A partir da sala que eu comecei a mudar o meu modo de ensinar. Das formações. É tentar compreender mais o aluno, por que na realidade nós professores temos que ser um pouquinho de tudo né, psicólogo, mãe... tudo. Tem que ser! Então se seu aluno não está legal. Por que ele não está legal, qual é o problema dele? É comigo? De repente é com o pai, com a mãe ou com o colega? Então a partir dessas formações que eu tentei mudar mais. Olhar mais um pouquinho para o aluno, compreender mais. Então foi a partir de onde? Desses cursos, da sala, da troca. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

É mais assim, trabalhar o funcional. Por que muitas vezes eu foco assim mais para a área assim... por que a minha turminha é a escolaridade, aí eu foco muitas vezes a escolaridade por que eu quero que eles aprendam a ler e escrever. Aí eu tenho melhorado bastante, nesta questão. Em trabalhar o funcional, por que eu falava

assim muito na oralidade com eles. A questão de higiene como deve ser e tal. Agora não. Agora eu saí com eles da sala e faço com que eles coloquem em prática o que eles aprenderam em sala. Terminou o lanche agora, eles vão lá e escovam os dentes. [...]. Eles já chegam na sala e já pegam a escova e já vão escovar os dentes e voltar para sala de aula. Estão colocando em prática o que eles aprenderam e antes eu ficava só falando para eles o que deveria ser feito e agora eu estou colocando eles para fazer. E agora eu estou fazendo um balanceamento entre escolaridade e funcional, que por mais que eu tenho aluno que você vê que tem condições de ir para o mercado de trabalho, eu trabalho o funcional juntamente com a escolaridade. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

É o planejamento. É na sala do educador faz você ter uma visão quando você, troca ideias com os professores, [...]. Leva você a criar desafios. De você querer mais. De você buscar mais. A sala de educador faz isso. Por que quando você vê um colega avançar você dá um estalo em você e você fala assim, por aqui é o caminho também. Eu também vou tentar. Então assim a minha parte do planejamento eu fiquei muito sensível para planejar na escolarização, o funcional. Por que fez eu descobrir o caminho que me leva a fazer o funcional. Os alunos. E na observação. E eu tenho muita mania de anotar... (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Aprendi estudar. Tendo que buscar eu melhorei. Eu aperfeiçoei mais o que eu já sabia pouco eu acho. Estou aperfeiçoando. Para mim o sala de educador quando eu comecei era um bicho de 7 cabeça. Tremia de ter que falar um assunto. Nossa e aí fui aperfeiçoando. Fui melhorando. Fui vendo o quanto eu fui crescendo, quando eu fui estudar para o concurso. Você via lá no sala de educador falou tal coisa. Comprava a apostila. Então eu vejo que aperfeiçoou, cresci, melhorei, desenvolvi. Então ano após ano você aumenta mais um pouquinho o conhecimento, dependendo o assunto. Esse ano nós pegamos avaliação e defasagem. Então foi assim mais um assunto que eu aprendi. Avaliação então eu vejo nesse sentido que ano após ano ela vem crescendo, melhorando. Cada ano que passa eu vejo assim, que Sala de Educador, nossa, é assim. [...]. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

O embalo dos professores, como sujeitos na formação, é, portanto, condição necessária, ainda que não suficiente, para que a formação se associe no projeto pessoal de desenvolvimento de cada professor e administre as mudanças organizacionais e pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula (LEITE, 2007).

Esse tema que eu trabalhei Adequação Curricular é... me motivou bastante com aluno em sala de aula de estar adequando para eles algumas atividades. Em sala de aula. Então é o que eu falo, tanto aquela outra sala também que explicou sobre as deficiências de cada um. Então você vai relacionando com seu aluno em sala de aula. Então você vê. Isso eu não posso fazer com ele. Tenho que mudar a maneira de trabalhar com esse aluno, por que essa deficiência, por que esse conteúdo que estou trabalhando com ele por conta dessa deficiência não vai surtir efeito. Então assim, eu melhorei muito em algumas práticas, em alguns conteúdos com meus alunos em intermédio do sala de educador. Até pela contribuição de outros professores também, [...]. Então a professora que eu conversei sempre, e então deu certo? Deu, eu amei, ficou ótimo, ele gostou. Então o sala de educador, as temáticas, por isso é muito importante a escolha dos temas. Então contribui é... é muito válido para o educador. Para aqueles que sabem aproveitar. Por que tem uns que não aproveitam. Mas os que sabem aproveitar, [...] é maravilhoso. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

Como eu trabalho com adolescentes. Nós trabalhamos com temas é que afligem a comunidade escolar. Um desses temas é que nós nos deparamos aqui é muito a questão da sexualidade aflorada muito cedo. A questão da violência. E como esses temas são trabalhados na sala de educador além de trabalhar os temas, os conceitos como eles estão nos dias atuais, nós ainda sugerimos propostas para serem trabalhadas com os alunos. E assim, uma coisa assim muito interessante que eu achei que eu estou trabalhando que nós trabalhamos no Sala de Educador. É sobre a questão da sexualidade. É um tema difícil para você trabalhar, principalmente para

mim. E assim pela ótica que a gente trabalhou tudinho é tão claro. Tão esclarecedor que em nenhum momento eu sinto vergonha ou inibida de conversar com meus alunos sobre essa questão da sexualidade. Sobre como a mídia influencia nessa sexualidade. A questão também de preservativos, de ser mãe muito cedo. Então são questões polêmicas que eu, eu me sinto tranquila para ir para sala de aula e conversar com os alunos. É assim, esclarecer, conversar e ele debaterem, darem seu ponto de vista e a gente colocar o que seria bom, o que seria melhor. Para saúde deles. É questão da responsabilidade. [...] Tem surtido alguma efeito? Talvez sim! Por que a gente sabe que enquanto ser humano nada é, nada acontece rapidamente. Sempre tem o seu tempo. Então a gente espera que aconteça isso, mas que a Sala de Educador contribuiu. [...]. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Quando se fala em melhoria da prática, está a tocar numa questão: que sentido tem a ação do professor? Santos Guerra (2003) lembra que nem todas as formas de mudança significam melhoria. Por isso, para ele, cabe às instituições de formação de professores maior exigência que a qualquer outra, para pôr em marcha estes processos de reflexão, já que são as instituições que assumem, em seu currículo, a reflexão teórica sobre estas questões.

5.4 Percepções sobre o programa

5.4.1 Finalidades e propósitos da avaliação

Avaliar para apreciar mais detidamente sobre a formação continuada de professores corresponde a uma necessidade atual de perceber os efeitos dos diversos dispositivos e métodos de formação. Para Leite (2007), é preciso rever como têm sido idealizadas, alcançadas e empregadas as avaliações da formação, o que concebe, em primeiro lugar, o reconhecimento do papel que esta pode ter no contexto da formação.

Inicialmente se questionou aos sujeitos se a avaliação realizada do Programa Sala de Educador apresenta coordenação e acompanhamento satisfatório? Assim como se a avaliação realizada no Programa Sala de Educador é utilizada para tomar decisões acerca do desenvolvimento pessoal, profissional, pedagógico e institucional?

A avaliação da formação dos professores, no pensar de Santos Guerra (2003), deve ter em vista a melhoria e, enquanto processo, deve ser educativa. Primeiro pela necessidade da formação, segundo pela complexidade e importância da tarefa docente. Nesse sentido, para Estrela (2003), é pela ação e pelos resultados da ação que avaliamos a escola e a formação dos professores.

Para os gestores, em algumas escolas a avaliação do Programa Sala de Educador se dá com abrangência anual; em outras, ela é diária. Essa avaliação, segundo eles, é realizada

para diversos fins: para ser encaminhada ao Cefapro, para analisar os temas propostos e as apresentações, para traçar metas, para verificar as necessidades de replanejamento.

Nós fazemos a avaliação anual. No final, no penúltimo encontro, faz essa avaliação para poder encaminhar para o cefapro. E, de forma geral são analisados os temas propostos e as apresentações ocorridas. Para fazer um contraponto entre o que valeu o que não valeu. Para ser mudado no próximo ano. E como há mudança de professor de um ano letivo para o outro. No começo de cada ano letivo a gente dá uma mexida para traçar as metas. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Por nós mesmos, no caso. No final nós fazemos um apanhado assim e traçamos essa avaliação, pensando no que foi e é ali que a gente vê então se há uma necessidade. É no momento da avaliação que a gente sente se há uma necessidade, para no próximo ano. Será o que deu certo, enfim, a avaliação é por aí. Já existe esse momento justamente para gente estar mais uma vez elaborando, reelaborando as ideias, já pensando na continuação, no planejamento do próximo ano. (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

Diária assim, por exemplo, neste primeiro semestre, nós trabalhamos, a questão, da equipe trabalhou o sala de educador, as deficiências. [...] Sentamos. Falei para professora formadora, agora nós vamos sentar, avaliar e ver o que nós vamos fazer. O que tem que ser retomado em algumas coisas, para dar continuidade. Agora é estudo de caso. Já começou o estudo de caso. [...] começou duas semanas antes de encerrar o primeiro semestre. [...]. Fizemos de um aluno... certinho. Então, o que acontece, muita das vezes, senta, avalia e fala, olha vamos retomar tal coisa. Então é aquela avaliação de todo trabalho que é feito. O que pode ser mudado ou se a gente vai dar continuidade, sem precisar estar parando. E a professora de formação quando ela percebe que tem alguma coisa que precisa ser mudada ela também é muita verdadeira de reunir antes de começar o sala de educador ela fala: Olha pessoal vamos fazer mais isso. O que você acha de nós fazermos mais isso, aquilo. Então as interferências dela, faz com que seja uma avaliação assim praticamente diária, do sala de educador. Agora a avaliação do final do ano, ela é feita por escrita. Enviamos para o Cefapro, recebemos a devolutiva. (entrevista – GE1, em 4-9-2012).

Jiménez e Santos Guerra (1999) argumentam que, não basta somente fazer avaliações, já que por si sós, elas não melhoram as situações avaliadas. É preciso fazê-las bem e, sobretudo, utilizá-las de forma justa e racional, pois, dessa forma, quem as realiza se sentirá respeitado ao participar delas, seja avaliado ou avaliador.

Um dos gestores do Cefapro diz que a primeira função da avaliação é qualificar o Sala de Educador. Na mesma linha, mensurar, se o Programa está sendo positivo para escola, saber até que ponto há aceitação do Sala de Educador. Igualmente, verificar como anda a resistência ao Sala de Educador e ver o desenvolvimento da atuação do Cefapro, nas escolas. Pois, a participação do formador, no seio da escola, deve estar voltada para discutir a temática com o grupo e para fazer intervenções adequadas, o que nem sempre ocorre com convivência da direção da escola.

A primeira é de qualificação mesmo, de qualificar a sala de educador. E a outra é de mensurar até que ponto a sala de educador está sendo positivo para escola. Até que ponto a gente está conseguindo atender esse foco. Até que ponto há aceitação do projeto sala de educador. Quanto diminuiu ou aumentou a resistência do projeto sala de educador e também para ver a atuação do cefapro lá na sala de educador. E também tem essa questão, há uma reclamação muito grande em relação à atuação do

cefapro. Primeiro que a gente quase não ia ao sala de educador em si. A gente ia na escola discutia com o coordenador, fazia as discussões, mas não estava presente no sala de educador para discutir com os professores aquela situação. Então, hoje nós já mudamos muito esse foco. O professor tem que participar do sala de educador. Mas participação ativa e não entrar mudo e sair calado. Chega lá pega o termo de acompanhamento, assina e vai embora. Ele tem que entender sobre as temáticas antes de ir para escola, para poder ajudar e fazer as intervenções necessárias, nesse projeto. E aí a gente recebeu muita reclamação [...]. E às vezes ele ia e conversava com o coordenador de um período e nós sabemos que tem 3, 4, coordenadores e às vezes um só coordenador ficava sabendo que esse formador ia lá e não repassava e ficava aquela questão, ah o formador não vem. E aí tem uma questão grave e aí as vezes a conivência do diretor com o coordenador da escola por que o coordenador quando ele vai, o profissional do cefapro vai na escola ele tem que assinar um termo de acompanhamento do que ele foi fazer lá. O horário que ele esteve lá. E às vezes acontecia do formador vir com esse papel assinado e a gente achar que ele foi lá e o diretor não ver isso. A gente teve que conversar muito com esse formador. Olha a responsabilidade é sua, e aí conversar com o gestor da escola também...[...]. Eu chegar lá e dar um papel sem ter feito nada, estou fazendo algo que não legal e isso vai recair sobre a gestão da escola, sobre o formador e sobre a gestão do cefapro. E aí a gente sempre comenta que essa responsabilidade formativa não é do cefapro só, é da escola também. A escola tem que ter ciência que isso é importante para ela. Então se a gente tem avançado muito nessa questão da participação dentro da unidade escolar dentro da questão pedagógica e esse é o foco nosso, melhorar, é qualificar o sala de educador. (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

A avaliação da formação de professores deve estar focada no perfil de professor que se quer formar, alertam Jiménez e Santos Guerra (1999). Esta é uma preocupação que deve estar presente no currículo e desenvolvimento da formação. Estes autores ainda lembram que, ao realizar a avaliação da formação, deverá se levar em conta como se produz uma aprendizagem relevante. Ou seja, que sentido tem esse processo de ensino e aprendizagem que pretende formar um bom profissional.

Outro gestor do Cefapro relata que não sabe se as escolas estão fazendo avaliação. E, se fazem, segundo ele, é tão só para entregar para o Cefapro. No entanto, retoma sua fala e diz que, num passado recente, a Superintendência de Formação encaminhou às escolas uma avaliação que esteve mais direcionada à prática do Cefapro, do profissional, do professor formador, mas elas não se valeram desse instrumento para repensar o Sala de Educador.

Para este gestor, a escola que avança na compreensão do Sala de Educador é capaz de realizar uma avaliação para melhorar a formação continuada no interior da escola e não a faz somente por fazê-la.

olha... o objetivo... algumas vezes para entregar para o Cefapro. É sério. Não sei se estão fazendo avaliação. A gente entrega um instrumento, pede e tal... não... aí eu estou sendo leviano. Porque teve aqui agora em 2009 e agora em 2011 a avaliação da superintendência de formação. Mas está muito mais ligada à prática do Cefapro, a prática do profissional, do professor formador que diretamente reflete o sala de educador. Aí a escola avalia porque tinha que avaliar... mas não traz isso como um diagnóstico para repensar essa sala. Não está fazendo a avaliação pensando em como posso melhorar nossa sala de educador, mas por que é mais por que é que alguém trouxe um instrumento e é preciso responder. [...]. A escola que avança na

compreensão do sala de educador ela vai fazer uma avaliação para um diagnóstico para sempre estar melhorando. Agora a escola que ainda não conseguiu ver a importância de ver a importância da formação continuada e muito menos a importância do sala de educador. Ou essa avaliação é burocrática ou ela não precisa ser feita. [...]. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

A avaliação é imprescindível para a percepção da caminhada já realizada, bem como para sua continuidade. Nessa direção, Andreola et al. (2010) pontuam que, na maioria das vezes, os professores planejam as formações e as desenvolvem, mas falham no avaliá-las. Para estes autores, o pecado ocorre no sentido de não analisar se os resultados almejados e se os objetivos ou metas foram atingidos. Ainda lembram que uma avaliação, após o processo formativo, no qual as questões se dão geralmente em forma de questionário, oral ou por escrito, sobre o palestrante e sua metodologia, quando não com uso de recursos audiovisuais, não atinge a totalidade da formação.

O que importa saber atinge toda a política de formação continuada que está sendo adotada. Estes autores dizem que além de outras metas, a avaliação agasalha a função diagnóstica. Desse modo, deve trazer à tona as necessidades, as expectativas e os desejos dos participantes. Assim, a avaliação sinalizará as alterações que devem ser realizadas no processo.

Os professores formadores, quando aludem à avaliação, dizem o que os professores relatam sobre a aprendizagem deles: é um instrumento a que os profissionais da escola respondem, e isso é retomado no próximo ano, como sugestões. O que foi bom. O que foi ruim. Como foi a participação.

Olha aquela avaliação... é um instrumento que eles respondem que eles falam sobre como que... em que que contribuiu para a aprendizagem deles. As escolas que eu acompanho o que eu faço, com esse instrumento. Eles respondem e aí nós, no ano seguinte, eu retomo isso, por que lá eles dão umas sugestões para temas, o que foi bom, o que foi ruim, como foi a minha participação. Então faz uma avaliação é... desse encontro como foi o desenvolvimento desses encontros, mas no sentido das minhas aprendizagens e da participação do grupo, da minha participação e de sugestões. E aí eu sempre retomo isso como as escolas quando eu continuo na mesma escola. Mas assim, aí foi a partir dessas avaliações mesmo que quando sempre eu conversava com as outras professoras formadoras, a partir disso que eu tive a certeza que tinha que mudar por que a gente percebia que tinha assim poucos avanços, e aí essa avaliação me deu a certeza de que a gente precisava mudar essa metodologia e insistir na escola. [...]. (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

Nossa aqui tem uma avaliação que a gente faz todo final do ano. E é assim. Todo profissional, digamos cursista faz. E depois a gente sistematiza essa avaliação para escola. Acho que tudo que é feito tem que ter uma avaliação para gente ter um... para ver onde por estar dando certo. Ou não. O que tem que melhorar. O que não tem. Acho que tudo que a gente faz tem que ter uma avaliação. [...]. Quando encerra o Programa. Quando encerra o sala de educador. Por que é dele mesmo... é do programa. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Apontar as fragilidades das formações que acontece no chão da escola. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

Buscar o que pode ser melhorado para o próximo ano. (entrevista – PF2, em 16-10-2012).

Fator importante é o trabalho de formandos e formadores na direção de um estudo reflexivo sobre o lugar e o papel da avaliação na formação. Nesse aspecto, Estrela (1999) revela que, se a avaliação da formação for vista como oportunidade de tomada de decisões de si e das situações de formação, é natural que ela se revele formativa, pois se transformará num ato de aprofundamento do sentido da formação.

Para a superintendente de formação, a principal finalidade da avaliação é diagnosticar como ela está. Até que ponto o Cefapro está sendo importante para escola, em que aspecto ele deixa a desejar. Bem como para traçar metas para corrigir esse percurso. O objetivo não é punir, mas avaliar a trajetória formativa para então reencaminhar as ações formativas.

É literalmente diagnosticar como está o caminho. O nosso principal objetivo é realmente analisar o processo e fazer um bom diagnóstico em que momento em que situação o cefapro tem sido importante para escola, em que situação ele deixa a desejar e o que podemos fazer para corrigir esse percurso. Nosso objetivo não é punir, não é fazer nada com o professor, mas é avaliar mesmo esse processo e a partir dali mudar os rumos se necessário. [...] Cruzar os dados, porque a escola avalia o cefapro, o cefapro avalia a escola, o cefapro avalia a superintendência, então a gente cruza os dados e serve como parâmetro para nós para reencaminhar a proposta, reencaminhar as ações [...]. Por isso que o centro de formação cada vez mais vai ter que estar mais próximo à escola. É diagnosticar o percurso, é diagnosticar o processo, como é que estamos caminhando, o que a escola quer de nós e o que nós podemos fazer a partir dali. (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

Se se considerar alguns contextos, Vianna (1998) relata que a avaliação nem sempre resulta em prioridade no planejamento. Diz ainda que um programa de avaliação deve resultar de uma definição de políticas que dimensionam um quadro específico com vista à qualidade da educação. Ou seja, não se avalia somente para dizer que se avaliou e que possui um banco de dados sobre múltiplos aspectos. Pelo contrário. Esse refletir da avaliação decorre da necessidade de promover uma formação que seja de qualidade.

Ainda para Vianna (1998), é preciso que se compreendam os programas de avaliação em seus fundamentos e objetivos, para que se possa definir e influenciar sobre as políticas públicas a serem implementadas.

A avaliação, para os gestores da Superintendência de Formação, ainda não acontece de forma sistêmica. No desenho que vem se esboçando, está sendo trabalhado no sentido de mostrar as fragilidades e os avanços da formação. Trabalho este que, para esta gestora, creditou os Cefapros perante as escolas.

No entanto, algumas questões, ainda, hão de ser melhoradas. A avaliação é elaborada pela Sufp e encaminhada aos Cefapros e escolas, intentando construir instrumentos de coleta de dados que deem conta de mostrar informações qualitativas e quantitativas. Segundo a coordenadora de formação, não basta saber quantos professores participam do Sala de Educador. É preciso saber quantos participam ativamente, que tipo de estudo realizam, como percebem esses estudos. Para tanto, importa investir no sistema de coleta de dados, pois o último apresentou algumas fragilidades.

[...] A avaliação é uma coisa positiva que está vindo para mostrar as nossas fragilidades e os nossos avanços. Nós ainda não temos aquela rotina, todo ano, final do ano, período tal, avaliação da equipe gestora, depois avaliação.... Então a gente não implementou isso ainda. Mas temos planos para implementar, para que isso aconteça de forma mais sistêmica, [...], os formadores estão vendo isso como uma forma positiva e não uma forma punitiva, que a avaliação não vem para punir, dizer se eu sou bom formador ou não. Mas para dizer aqui está indo bem. A escola... pelo que eu acompanhei este ano, a gente percebe a credibilidade das escolas pelo Cefapro, por que nós tivemos um período que a escola não admitia o Cefapro. [...] e hoje nós não temos nenhum cefapro que nós poderíamos dizer, olha aquele polo poderia fechar, por que as escolas acham que eles não atendem, pelo contrário, estão pedindo que o cefapro, que os formadores vão até a escola, se estão pedindo é por que eles acreditam e confiam nesse trabalho. (entrevista – GSE4, em 31-8-2012).

É variou de ano para ano. A gente elabora os instrumentos que encaminha as escolas ou ao cefapro. Enfim, diante desses instrumentos a gente vê quais são os nossos objetivos e vê que se for a atuação do professor formador, quem é, com quem esse formador está envolvido que poderia estar respondendo estes instrumentos. Se envolver a formação continuada como um todo isso exige uma arquitetura maior, que envolve as escolas. Ver tanto do ponto de vista dos cefapros, saber qual é as dificuldades, Saber quais são as explicações, quais são as justificativas que a gente... por que não nos basta fazer uma avaliação quantitativa, então nossa grande dificuldade é que ela traz elementos qualitativo, a gente pergunta e as pessoas discorrem correntemente sobre isso e isso acaba nos trazendo uma quantidade de dados e informações que a gente tem que buscar uma amostra para fazer a leitura. Por que é complicado “Ns” elementos podem nos trazer determinados resultados, é o que eu estava falando, de acordo com a característica de cada escola existe um desenvolvimento diferenciado da formação continuada. E não nos basta saber quantos professores participaram do sala de educador, a gente tem que saber algumas coisas. Quantos participaram ativamente, quantos é... que tipo de estudos eles fizeram, como é que eles perceberam esses estudos. [...], desta última vez, nós utilizamos o sistema da Seduc para fazer isso. Ainda vamos ter que trabalhar mais esse sistema por que apresentou algumas fragilidades. [...]. Mas nós já percebemos que esta avaliação é importante e ela nos traz informações importantes para que a gente reveja as nossas ações. [...]. (entrevista – GSE3, em 30-8-2012).

A política de formação deve propiciar que os professores olhem para o ensino, reflitam e tentem novas práticas a fim de torná-lo mais qualificado. Segundo Andreola et al. (2010, p. 85), “o principal objetivo da formação continuada é subsidiar os professores para que eles possam ajudar os alunos por meio de uma educação mais qualificada”.

Para avaliar programas de formação, Tuohy propõe sejam identificados seus pontos fortes e fracos, por meio das seguintes questões:

Quais são as crenças e valores dos professores sobre a educação e o ensino? Como a programação lida com os aspectos da mudança? A programação oferece elementos práticos para que o professor possa utilizá-los no seu trabalho? Quais são os mecanismos para ajudar os professores a colocarem em prática as novas descobertas? Como é o suporte oferecido pelas lideranças da instituição na efetivação da formação continuada? [...] Que discurso pedagógico é veiculado de forma preponderante no programa formativo da escola? A política de formação continuada que seguimos está baseada preponderantemente em que discurso(s) pedagógico(s)? (TUOHY, 1994 apud ANDREOLA et al, 2010, p. 86)

Para um grupo de professores a avaliação serve para ver os avanços, as melhoras, o que é preciso mudar. Sua valia está também no sugerir nova temática para o próximo ano. Ou seja, é uma avaliação que busca, no olhar dos profissionais, verificar desde a participação do professor no Sala de Educador, até a carga horária, o conteúdo, para saber se os objetivos foram atingidos.

[...] Então para mim avaliação [...] para ver o que o colega expôs se serviu de conhecimento para mim. A eu aprendi naquele momento ali que tal coisa é importante. Então eu vou me avaliar que eu aprendi aquelas concepções. Eu pensava que era assim e não é assim. Tudo tem que ser avaliado, para ver avanços, melhoras e o que eu devo melhorar [...]. O que eu vou melhorar para o ano que vem. Que eu vou fazer de novo. [...]. Onde foi que eu avancei. Então avaliar é isso. [...]. (entrevista – PB, em 10-9-2012).

A avaliação de tudo que foi discutido no sala de educador. [...]. Uma culminância. Todos falam o que achou. Com os profissionais, pelo menos nos anos anteriores foi assim, coloca o que achou, o que considerou válido. Então essa é a avaliação feita pela escola, do sala de educador. Alguns dos profissionais do cefapro vêm para estar participando. (entrevista – PF, em 29-8-2012).

Então... eu acho que é para ver se no decorrer do semestre caminhou bem. É de repente o que poderia mudar. Ou, às vezes vêm sugestões, o que você poderia ver, querer para o próximo ano. Que tema? Ano passado teve. Só que não veio. Veio o P.P.P. então acho que é para tentar. A avaliação serviria para ver se algo está de errado e o que poderia ser mudado. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

Constante, ele é contínuo. Ele é uma avaliação, participação, carga horária. É o conteúdo. O horário que é exposto o conteúdo do professor a participação, o interesse. Ele é um todo, não tem como fugir a essa avaliação, ela é completa. Ele vê o todo do professor. Todo o trabalho. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Em cima dos temas. [...]. Atingimos os objetivos e tal. Foi viável? O que você acha que precisa melhorar para o ano seguinte? Eles estão sempre procurando retirar do próprio professor, da própria equipe que contribui. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

A avaliação de programa deve obter informações sobre as diferentes fases do programa. Para García (1999), cabe a ela responder a questões relacionadas com os objetivos que se pretende alcançar ao realizar o diagnóstico das necessidades, bem assim para saber que tipo de informação se obtém, quanto tempo é necessário, como se processam os dados. Além disso, há a fase da avaliação do planejamento. Está ela vinculada às transformações das necessidades em propostas formativas. O conteúdo planejado foi adequadamente desenvolvido? Os coordenadores e mediadores tinham conhecimento suficiente para orientar a formação? Os professores tiveram oportunidade de pô-lo em prática? Há equilíbrio entre

teoria e prática? Para este autor, estas informações contribuem para refletir modificação ou melhoria nos elementos avaliados.

Porém, certo professor relata que a avaliação é realizada por escrito. Não se faz uma discussão em relação a ela. De outra parte, não há um retorno ao grupo. Se há uma análise, é efetivada pelo Cefapro, mas não se faz uma devolutiva, com os professores, na escola.

Nós fizemos já por extenso. Então como não foi dialogado, pronto aquilo fica no papel e se perde. Não tem um retorno. Eu não me lembro de um retorno em relação a isso. [...] diferente que se dialogado, debatido. No caso desses pontos positivos e negativos não são retomados... Não. Se há alguma análise é feita pelo Cefapro. (entrevista – PJ, em 25-9-2012).

Vianna (1998) adverte que é preciso que a avaliação apresente informações relevantes ao sistema e deixe bastante claro que os serviços que presta são realmente importantes, o que nem sempre é sentido. Lembra que uma das muitas finalidades da avaliação é identificar reações negativas e superá-las, entreabrindo caminhos de excelência para a melhoria do sistema.

Este autor ainda nota que as avaliações não se realizam somente para uso dos avaliadores, mas também dos administradores e técnicos para a resolução de problemas, ainda que aqueles a que as avaliações se destinam, sejam os professores.

Em síntese, de acordo com vários estudiosos a avaliação da formação dos professores deve ter em vista a melhoria e, enquanto processo, deve ser educativa. Portanto, é pela ação e pelos resultados da ação que avaliamos a escola e a formação dos professores. É preciso, pois fazer bem as avaliações que se pretende utilizar, dessa forma, quem as realiza se sentirá respeitado ao participar delas, seja avaliado ou avaliador. Assim sendo, a escola que avança na compreensão da formação é capaz de realizar uma avaliação para melhorá-la no interior da escola e não a faz somente por fazê-la. Logo, a avaliação deve ser vista como oportunidade de tomada de decisões de si e das situações de formação, e por isso, é natural que ela se revele formativa, pois se transformará num ato de aprofundamento do sentido da formação.

O que não pode acontecer é avaliar somente para dizer que se avaliou e que possui um banco de dados sobre múltiplos aspectos. Pelo contrário. Esse refletir da avaliação deve propiciar que os professores olhem para o ensino, reflitam e tentem novas práticas a fim de torná-lo mais qualificado.

5.4.2 Resultado e uso da avaliação – os avanços e as dificuldades do programa

Uma das questões a ser repensada neste momento diz respeito ao que se faz com os resultados das avaliações. Andreola et al. (2010) diz que a clareza sobre os resultados a serem alcançados facilita na manutenção do foco das atividades de formação, assim como em sua continuidade.

Para Fernandes (2011), em geral, o que se espera com os resultados da avaliação de um programa é que sejam utilizados na tomada de decisões. Podem ser utilizadas de forma formativa ou somativa, para melhorar aspectos do programa ou para lhe dar continuidade.

Os resultados da avaliação do Sala de Educador são discutidos com os professores para que se busque melhorar a formação? O *feedback* é elemento utilizado para o desenvolvimento das ações de formação?

Para que os programas possam cumprir seus propósitos, no entendimento de Fernandes (2011) é preciso encontrar métodos e procedimentos que permitam proporcionar *feedback* oportuno, rigoroso e profundo que retrate, o mais fielmente possível, o que funciona, como funciona e por que funciona. A inexistência de *feedback* torna praticamente impossível perceber se o programa está a desenvolver-se de acordo com o que se pretende e, conseqüentemente, não se consegue conhecer, compreender e progredir na resolução de problemas.

Os resultados da avaliação são discutidos, tendo em vista a busca por melhorar a formação? Para os gestores escolares, sim. Segundo eles, faz-se a avaliação e guarda, no fim do ano. No início do outro ano, retoma-se o tema e discute com os professores os pontos negativos, o que foi bom, o que pode mudado e que pode servir como temática da formação daquele ano.

Pelo que se observa de imediato, não é realizada nenhuma ação para verificar os resultados da avaliação.

Você guarda. E no começo do ano é retomada para análise. Por exemplo, a sala no ano passado, nós começamos trabalhar as partes negativas que é o que choca mais. Tivemos vinte encontros no sábado e aí? O que ficou. Então a gente vai lá para saber o que foi apontado de negativo nestes encontros. Valeu, não valeu. O que pode ser feito, o que pode ser mudado. Então é feito o *feedback* naquele momento a gente vê o que pode ser mudado para o ano letivo vigente. (entrevista – GE3, 4-9-2012).

A gente encerra naquele período. Então já na perspectiva de acordo com a ideia, como eles pensaram, como eles traçaram. A gente vem para o ano pensando no que foi visto. No ano anterior nós temos como resultado, não assim de imediato, mas um momento para isso, mas no próximo, construção, (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

As avaliações, para Fernandes (2011), se realizadas com finalidades claras, podem alertar as pessoas para uma diversidade de situações em que ainda não tinham pensado e pode

influenciar ou questionar suas concepções, seus conhecimentos ou perspectiva acerca de um programa, de uma política ou mesmo de um sistema educativo

Um dos gestores relata que o resultado do Sala de Educador pode ser visualizado na melhoria do ensino. Segundo ele, se há aprendizagem dos alunos, houve resultado referente aos estudos realizados.

Bom o resultado diretamente para sala de aula, a aprendizagem do aluno. Qual é o resultado do sala de educador é melhoria do ensino aprendizagem dos nossos alunos. [...] Se há a melhoria da aprendizagem, se há a modificação, se há a transformação, então houve resultado. Planejamento do sala de educador e a avaliação do projeto, do sala de educador em si em relação à unidade escolar é a transformação que ocorre dentro de sala de aula, são os avanços que nossos alunos tem. [...]. Você investe no professor. Para que você qualifica ele? Para guardar para ele, não! Para ele ter melhor desempenho dentro de sala de aula. [...] (entrevista – GE1, em 4-8-2012).

Ainda para este autor, a participação ativa dos *stakeholders*, no processo de avaliação, incentiva o que se designa, na literatura, de utilização processual; ou seja, uma pessoa acaba por utilizar, de forma mais ou menos consciente, os resultados da avaliação porque viveu por dentro, e porque permitiu ter outra visão das coisas.

O resultado da avaliação serve para fazer adequações no percurso formativo. Exemplo disso, cita o gestor, foi a participação dos formadores no Sala de Educador, a necessidade de formação com todos os profissionais da escola, não somente os professores, somados ao fato de a escola poder fazer seu diagnóstico e ver suas dificuldades e avanços. Esses dados foram possíveis graças à avaliação.

Pois é... a avaliação serve para a gente fazer adequações do percurso formativo e aí essa avaliação tem que ser muito importante com relação a essa questão. Porque a escola põe ali os avanços, mas também, as dificuldades que ela tem em relação a ela mesma, e em relação ao cefapro. Então, por exemplo, a participação do formador no sala de educador veio de uma avaliação que a escola fez. A necessidade de encontros formativos com todos os docentes da unidade escolar isso veio de uma avaliação do sala de educador. Então você adequar, fazer o alinhamento da atuação do cefapro no projeto é importante para a própria escola fazer seu diagnóstico e ver suas dificuldades e avanços. Tem sido importante. (entrevista – GC1, em 26-6-2012).

Com a Sufp foi feito agora uma devolutiva com cada formador falando sobre o que a escola está pensando da atuação desse formador, do Cefapro. Foi feito uma devolutiva agora para a gente refletir sobre isso e pensar como a gente pensar em como nós podemos melhorar nossa atuação. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Quando existe participação, a decisão sobre as avaliações a realizar é de todos, e os relatórios das avaliações são do conhecimento de todos. Dessa forma, para Santos Guerra (2003), ninguém pode dizer impunemente o que há de ser feito à luz da informação obtida. Afinal, todos conhecem os resultados. Nesse prisma, perseguindo a mesma esteira, algumas intervenções podem ser realizadas. Seja exemplo a possibilidade de contrastar o valor dos princípios teóricos no momento de enfrentar a prática. Que problemas são detectados que não

podem ser enfrentados? Que utilidade tem tudo quanto foi estudado? Que aproximação com a realidade supõem as práticas realizadas?

Os professores formadores informaram que tiveram uma devolutiva da Seduc, referente a uma avaliação que a escola realizou e que, dentre os itens, discutiu-se sobre a formação. Os resultados, portanto, contribuem também para elaborarem o projeto de formação do próximo ano.

O que nós tivemos agora, da Seduc foi da avaliação que eles fizeram nossa. Então eles fizeram uma avaliação. A escola foi orientada pelo menos no meu caso. Foi esse instrumento para a escola, para avaliar eu não sei se ali falava sobre sala também de educador. Mas com certeza falava sobre a presença do cefapro na escola. Então essa devolutiva, ela deu para nós. (entrevista – PF6 – 27/06/2012).

Serve para elaborar o próximo projeto. Em algumas escolas, maior aprendizado. (entrevista – PF2 – 16/10/2012).

Outro grupo de formadores retrata que a orientação dada é que o resultado da avaliação sirva de diagnóstico para elaboração do projeto de formação do ano seguinte. Trata-se de tentativa de sanar as dificuldades encontradas. Infelizmente, como não há possibilidade de acompanhamento mais assíduo às escolas, os formadores não têm como afirmar se todas as escolas seguem o encaminhamento.

Os resultados servem, de igual modo, para reorganizar ações interventivas para o ano seguinte, tanto no que diz respeito às ações nas escolas, como para fortalecer a formação dos próprios formadores para nelas atuarem.

Orientamos para que sirva de diagnóstico para a elaboração do projeto no ano seguinte, tentando dessa forma, superar as dificuldades encontradas. Porém, nem sempre há possibilidade de estarmos em todas as escolas ao mesmo tempo. Se essa orientação realmente é levada efetivamente em consideração por todas as escolas. Procuro acreditar na fala do coordenador. (questionário – PF7, em 3-2012).

O cefapro analisa e reorganizar novas ações interventivas para o ano seguinte. (questionário – PF8, em 3-2012).

Levado em discussão entre os profissionais da escola no sentido de avaliar o que pode avançar no ano seguinte, no próximo projeto. Deixo claro que não são todas as escolas que o fazem, infelizmente.... (questionário – PF9, em 3-2012).

Algumas nos servem para diagnosticar as necessidades formativas. Mudança de estratégias para desenvolvimento das ações formativas. Quais as nossas necessidades formativas, enquanto professores formadores do Cefapro, frente ao diagnóstico, o que enquanto gestor da minha formação darei conta ou solicitaremos da SUFP a formação para o mesmo. (questionário – PF12, em 3-2012).

Estes resultados são indicadores para a elaboração do projeto do ano posterior (levantamento das necessidades formativas, participação, alterações no horário ou dias da semana entre outros). (questionário – PF14, em 3-2012).

Os resultados são sistematizados e discutidos coletivamente, de modo a conduzir os professores à reflexão. Desse modo, existe a pretensão de considerar a avaliação do ano anterior para a proposição do sala de educador do ano vigente. (questionário – PF15, em 3-2012).

A avaliação não objetiva somente subsidiar administrativamente a política. Deve ela seguir um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das análises, afim de que todos os envolvidos acompanhem o trabalho institucional e possam julgar seu mérito, incluindo a sua influência transformadora da ação. Por isso é que Vianna (2003) afirma que a avaliação não expressa uma ação isolada. Posto isso, para este autor, a avaliação necessariamente transcende os aspectos quantitativos e qualitativos quando envolve interesses, atitudes e valores.

Destaque importante levantado por um dos formadores é que não há, em sua visão, uma sistematização em nível de polo ou Estado que dê uma dimensão real do impacto do trabalho do Cefapro. Acaba por gerar perdas às escolas e ao Cefapro.

O resultado tem ficado muito pulverizado, ou seja, cada formador usa os dados da formação para seu próprio diagnóstico, mas não há uma sistematização a nível de polo ou estado que dê uma real dimensão do impacto do trabalho do Cefapro. Penso que este é um ponto muito negativo, gerando uma perda muito grande para os Cefapro e para as escolas como um todo. (questionário – PF13, em 3-2012).

Eis um dos problemas abordados por Vianna (2003) na implantação de um programa de avaliação: o que fazer com os resultados obtidos? Inicialmente, é preciso saber se os resultados serão compreendidos pelos vários segmentos. Acresça a isso a capacidade de analisar os dados, identificar os problemas e atentar para as implicações desses na definição da política de formação. Este autor alerta para a necessidade de perceber o significado da avaliação e das lições que esta pode proporcionar como aprendizagem para o grupo, caso contrário poderá ser condenada ao silêncio de um arquivo morto, que pouco, ou nada, contribuirá para que se mude algo.

Outro grupo de formadores expõe que os resultados da avaliação não estão sendo utilizados. De igual parte, que o processo avaliativo não permite melhoria na formação, pois não tem dado sequência aos resultados levantados. Faz-se a avaliação tão apenas para guardar.

Exatamente. Esse resultado não está sendo tão usado. [...]. Por que essa avaliação é para escola. Não é realmente para nós. Então eu acho que realmente nós temos que fazer a nossa[...]. Tem a avaliação institucional, nossa. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

O processo avaliativo não permite melhoria na formação, “pois não tem dada sequência aos resultados das avaliações”. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

Do modo como vem sendo realizada, a avaliação precisa ser repensada. Pois, se for só para cumprir uma tarefa e se seus resultados não servirem para melhorar o processo de formação, não tem ela sentido algum de existir.

Para Estrela (1999), a avaliação exige tomada de decisões nem sempre fáceis e claras. Sobretudo, se malconduzida, poderá revelar-se inútil ou mesmo perigosa, pois, acaba por correr o risco de tornar apenas uma formalidade que formadores e formandos cumprem sem convicção, coagidos a dar resposta a uma exigência, ou para receber um certificado que poderá ter um valor de até cinco pontos para contagem de pontos na atribuição de classes e/ou aulas.

Gestores da Seduc dizem ainda não ter feito uma devolutiva das avaliações com as escolas. Ao término da sistematização das avaliações, os resultados são retomados com os Cefapros. Esta gestora sente falta desse trabalho nas escolas. E, realmente, está certa, pois toda avaliação tem de se assentar num porquê e num para quê. Quando se vê o resultado de uma avaliação que se realizou, incentiva os professores até a mudarem certas práticas. Agora, fazer uma avaliação e não receber nenhum retorno é como se fizesse uma atividade por mera obrigação. Faz por fazer.

Olha geralmente, a gente ainda não fez uma ação que [...] é fazer as devolutivas para as escolas, mas enfim, sempre que a gente termina as avaliações faz as sistematizações das avaliações a gente retorna nos Cefapros para fazer uma reflexão com todos da equipe do Cefapro do resultado dessa avaliação. [...]. Enfim, acho que é uma etapa que ainda está faltando que é a etapa de responder às escolas. Porque a gente, dessas avaliações, a gente pensa, não só passar, devolver ao formador para que ele repense suas práticas, assim como, serve para todos os envolvidos no processo. Serve para os professores formadores, serve para as escolas, serve para os gestores e serve para os gestores da Seduc. Para que a gente repense, para que a gente analise o que se espera da formação continuada e o que nós estamos fazendo. Qual é o passo seguinte, o que é que a gente tem que retomar? Entende? Esse diálogo a gente tem buscado fazer. A gente faz e sintetiza tudo isso aqui na superintendência de formação, levamos ao Cefapro. [...] Então a gente vai construindo à medida que a gente vai vivendo. Então a gente precisa viver para saber o que deu certo, avaliar então essa devolutiva com um diálogo com os envolvidos com a avaliação, para que a gente possa realmente superar as fragilidades que foram apontadas e louvar as que deram certo. [...] (entrevista – GSE3, em 30-8-2012).

Para que avaliar? Eis uma questão mais que importante que deve ser considerada. Isso para garantir que a avaliação e o conhecimento que dela se constroem, possam melhorar a formação, não constituído somente um meio de produzir informações. Ainda para Santos Guerra (1999), o mecanismo para que essa melhoria ocorra é quando se toma a iniciativa de fazer a avaliação e quando os protagonistas, envolvidos no processo de produção do conhecimento, estabelecem conexões com a prática.

É importante que as avaliações sejam discutidas em relação à proposta política que definem as linhas mestras da formação. A ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação. O que realmente importa, para

Vianna (2003), é que a avaliação se revista de caráter formativo, que prepare os professores para um agir diverso daquele consagrado pela tradição rotineira.

Para uma das gestoras da SUFP, acompanhante do Cefapro, faz-se uma devolutiva da avaliação realizada do Cefapro. Os resultados destas ações orientam as ações da Sufp e do Cefapro para melhoria do processo.

Há uma devolução dependendo do item para todos e outros itens de forma individual. Partindo desse diagnóstico as ações da Sufp e do cefapro são reordenadas. Nos diagnósticos individuais os formadores e gestores fazem juntamente com a equipe da Sufp uma reflexão e um encaminhamento sobre as ações de melhoria do processo. (questionário – GSE5, em 3-2012)

O próprio processo da avaliação permite encontrar um consenso sobre os objetivos da formação e o papel de cada *stakeholders* na mudança que se pretende alcançar. Nesse sentido, para Leite (2007), falar em formatividade da avaliação é reconhecer não apenas a possibilidade de ela contribuir para a formação, mas também como outro modo de estabelecer a relação entre avaliação e formação, transformando o trabalho formativo, numa estratégia de formação.

Dos professores que responderam a esta questão, dois destacam que não é realizada uma devolutiva com os professores. Acentuam que, encerrada a formação, faz-se a avaliação e a levam. Não há um *feedback* na escola.

Não! Por que a sugestão é de que não precisa nem por o nome na folha, então não é devolvida. Depois em outro momento, acho que foi no início do ano, foi falado mais ou menos. Que teve grande parte que gostou que optou pelo sim. Que as sugestões foram boas. Mas assim que é devolvida não. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

Não. Encerrou. Levou a avaliação! Não! (entrevista – PB, em 10-9-2012).

O que fazer com a avaliação é uma questão com inúmeras implicações a serem consideradas e discutidas. Um problema a considerar na implantação de uma avaliação da formação está centrado no questionamento sobre o que fazer com os resultados obtidos? (VIANNA, 2003).

O envolvimento dos professores como sujeitos na formação é, para Leite (2007), condição necessária para que a formação se integre no projeto pessoal de desenvolvimento de cada professor e conduza a mudanças organizacionais e pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula. Quem sabe, assim, as metas a serem atingidas serão mais bem sinalizadas, e os programas de formação terão de forma mais clara, o que fazer com as avaliações realizadas, o modo como fazer, por que fazer e com quem.

Uma das questões fundamentais da avaliação, que diz respeito às suas finalidades e objetivos, tem que ver com o uso dos resultados da avaliação.

Os maiores benefícios da avaliação para Freitas et al. (2003), são a segurança para a identificação dos problemas e das causas, bem assim, a autoconfiança na capacidade de buscar formas de superar dificuldades e de estimular, igualmente de disseminar as ações que dão certo e alcançam os resultados pretendidos.

Nesse sentido, o questionamento aqui se deu quanto ao uso da avaliação. Para um dos gestores escolares, aquilo que se estudou, acabou. Se precisar retomar, retoma em outra temática, no próximo ano.

Sim... não necessariamente com o mesmo tema... por exemplo, trabalhou lá sala de superação... é um tema que você viu, estudou e acabou. Estudamos relação família e escola é um tema que praticamente todo ano tem que ser abordado, por que ou a escola está falhando ou a família. Nunca os dois estão 100%. Então naquilo que você deixou de fazer para o ano que vem você pode abordar a relação família escola como outro título, mas que aborde o mesmo tema. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Em qualquer avaliação, há muitos interessados e uma série de utilizações possível. Para Andrade (2003), no entanto, não é algo que se improvise ou possa ser feito apenas com vontades individuais. Implica compromissos coletivos, condições operacionais, vontade política e técnica. Esse processo, porém, não é simples e linear. As escolas possuem ritmo próprio e é preciso considerar que, não raro, podem ocorrer descontinuidades que contribuem para fragmentação do processo avaliativo e um eterno recomeçar.

Para esta autora, se houver tal descontinuidade, as iniciativas perdem a oportunidade de registrar avanços e recuos, aspectos promissores e fragilidades. Isso ocasiona a impossibilidade de seus responsáveis aprimorarem sua estrutura de forma mais precisa e confiável.

Para um dos professores formadores, há, por parte da Secretaria e da Superintendência de Formação, um olhar bastante criterioso com relação à articulação da formação. Para tanto, a sistematização da avaliação é importante. Acredita que uma das formas de melhorar é avaliando, partindo do princípio que se avalia para melhorar.

[...] Hoje é assim, ao meu ver, por parte da secretaria, da superintendência no qual está ligado diretamente este projeto um olhar bastante cuidadoso, um olhar bastante, criterioso, e inclusive um olhar de articular as propostas, as demais propostas de formação continuada com o sala de educador. É Articular e não desarticular. E para isso essa questão da avaliação, essa sistematização dessa proposta é importante. Pois acredito que uma das formas da gente melhorar algo, é avaliando. Avaliar para melhorar. (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

As políticas educacionais devem estar focadas, também, na formação continuada dos professores, apoiando-os para avaliar e ensinar melhor. Infelizmente, é o entendimento de Fernandes (2009), avaliar para aprender não é o que mais ocorre, por isso é preciso que a

política de formação saiba coordenar e articular as modalidades de avaliação existentes no sistema.

O que é preciso, pontua Fernandes (2009), é assumir uma produção conjunta de sugestões pragmáticas cujo objetivo seja a introdução de mudanças nas orientações, com ênfase nas políticas educacionais de avaliação da formação. O que se pretende é olhar para avaliação de outra maneira, não mais como mera solução política, nem pode ser vista apenas como instrumento de prestação de contas. Ela deve, sim, ser assumida como um processo que serve para aprender. Que a avaliação da formação sirva para o professor aprender!

Consequentemente, ao discutir os resultados da avaliação institucional com o Cefapro, este aponta em que a escola considera que é preciso haver mudanças. O Centro de Formação, por sua vez, procura adequar suas ações, de acordo com as avaliações realizadas.

Quando se realiza a avaliação, é um grupo que a expõe – a escola –, e nas discussões é realizada de maneira individual. Se cada formador acompanha uma escola, cada um apresenta determinado desempenho, por certo a escolha pelo individual.

Essa institucional. O que se faz com o resultado a gente discute vê alguma coisa que tem que ser melhorada, mas é assim... [...]. Faz pouco tempo que a gente está fazendo essa avaliação. Teve uma avaliação institucional por parte da Seduc, mas é assim você deve ter acesso a essas avaliações onde nós fizemos uma autoavaliação, o gestor avaliou, todo mundo avaliou, o coordenador avaliou, então nós não tivemos assim muito acesso. Nós formadores ... vieram fazer uma devolutiva assim... a escola faz a avaliação... a coordenação, os professores faz a avaliação do formador, agora do sala de educador em si é mais a escola que faz para ver onde que tem que haver as mudanças dentro da escola. . (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Aí diferencia né? Diferencia por quê? Por que quando se vai fazer a avaliação é um grupo que se expõem, mas na hora que é feita a avaliação ela é feita de maneira individual. Como você se procedeu. Como foi colocado. Como foi trabalhado a sua experiência. [...]. No entanto, que no final cada um tem sua avaliação. [...]. (entrevista – PF3, em 31-8-2012).

Às vezes sim. No final do ano, mesmo quando a gente faz avaliação, a sistematização já é junto com a coordenação, geralmente que faço isso, já é abordado o que tem que mudar para o ano que vem. Então daí quando inicia o novo projeto isso já é colocado em prática mediante... mas é ... eu vejo assim também essa avaliação, sabe aquele negócio, pelo menos nas escolas que eu... não teve assim muita parte negativa nessa avaliação. Nessas escolas assim que eu acompanhei. Não sei se eles não colocam por que chega no final do ano hora que põe essa avaliação para eles fazerem, eles querem fazer rapidão... não sei se é por esse fato. Acho que precisava ser levado um pouco mais a sério. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Se a preocupação existente é com o uso que está sendo feito da avaliação, os participantes demonstram que ainda não se despertou o significado de realizar tal avaliação, pois ela não revela objetivos definidos, e os professores não compreendem que podem aprender com esse processo. Trata-se de atividade realizada para cumprir um dos itens do planejamento. No entanto, para Santos Guerra (2003), nunca deve se perder de vista que a

avaliação é uma ajuda para as pessoas e um meio para melhoria da prática. Isso é que constitui as entranhas da avaliação, caso contrário não tem sentido existir.

Há diferentes maneiras de lidar com a formação nas escolas. Em algumas, a avaliação é realizada continuamente. Verificam-se os problemas e já se tomam as providências necessárias. Em outras, quando se faz avaliação, ninguém fica sabendo o que foi tratado. As atividades do próximo ano são atividades relacionadas com o momento em que se efetuam.

Sim, como agora no momento nós tivemos... foi feita uma avaliação e aí onde ela observou que nós estamos tendo dificuldade em trabalhar diretamente com nossos alunos o laboratório de informática. Onde vai ser adaptados os laboratórios, os computadores diretamente com a necessidade de cada aluno. E onde nós vamos participar diretamente nessa mudança. (entrevista – PD, em 31-8-2012).

Entregamos e não, nada! No próximo ano não retoma na avaliação. Só no falar né, de acordo assim, assim, assim esse ano nós vamos procurar... Bem não é assim bem exposto por que nem se fala em avaliação. Acabou e... mas no próximo ano só retoma o assunto desse ano. Como nesse ano falamos sobre isso. Esse ano estamos pensando nos assuntos. Em outros assuntos. Mas não é exposto para nós, ninguém fica sabendo o que foi falado na avaliação. Não! (entrevista – PB, em 10-9-2012).

Para Schwandt e Burgon (2006), a avaliação só terá sentido se usada como intervenção social. Enfatizam ainda que, considerada a avaliação como aprendizagem, os desafios e implicações do processo garantirá seu uso. Fato a merecer atenção reside no consenso que existe nesse percurso: encontra-se relacionado com as influências políticas, sociais e do contexto organizacional que deve ser interpretado em suas individualidades. Isso para analisar se os diversos interesses estão a ser atendidos.

Professores que participam da formação dizem que fazem uso do Sala de Educador para crescimento pessoal, e não somente para contagem de pontos. Serve de igual modo para realizar uma autoavaliação e reflexão que venham a contribuir para que sejam dadas opiniões para novas formações, no próximo ano. Contribui, também, para a construção de competências, quais sejam a responsabilidade, a participação e o comprometimento.

[...] a importância da participação, do crescimento pessoal, que seria essa sala é para o seu crescimento pessoal, não é só para estar contando o ponto lá. Então tudo isso é colocado. [...] Sim. Quando a gente faz uma avaliação do sala de educador eles sempre pedem a opinião da gente, [...]. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

Acho que quando... no finalzinho a gente faz uma autoavaliação, uma reflexão. A gente coloca assim sugestões. A gente faz isso sim! (entrevista – PA – 10/09/2012).

Sim. Avaliar para o próximo ano. Para ver quais assuntos vai melhorar. [...] (entrevista – PB em 10-9-2012).

O coordenador do sala de educador ele faz esse papel e a importância do por que ele está fazendo o sala de educador. [...] O compromisso que ele tem que ter. A responsabilidade. A participação naquele dia. Tem que se comprometer de estar aqui. Tem que pesquisar. Até então não é um tema apresentado superficialmente.

Tem que ser um tema que venha para ser questionado, discutido em assembleia. Então o professor tem essa consciência. Sabe que no final ele tem uma avaliação maior de peso. Dentro do sala de educador. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Apesar das fragilidades deste processo de avaliação, pode-se concluir que as razões de satisfação dos formandos se ligam, sobretudo, à satisfação de expectativas de experiências e convívio gerado. Alguns manifestam a intenção de transferir a aprendizagem para a prática, ao passo que outros anteveem os obstáculos, de caráter vário, que dificultarão esta transferência.

Outra questão observada, de acordo com o que pondera Leite (2007), encontra-se nas atividades de avaliação que estão encadeadas às ações que avaliam o grau de participação na avaliação da formação, e a consciência dessa participação se relaciona com o grau em que os formandos participam na orientação e regulação da própria formação.

Para Vianna (1998), é necessário um trabalho prévio, em que fiquem claras as decisões políticas de realizar a avaliação do programa de formação, sendo esclarecidos os problemas suscitados pelo sistema, numa tentativa de autodefesa. Defesa em relação a algo que desconhece e que precisa ser definido para que seja compreendido seu significado, sua importância, o uso de seus resultados e as modificações que possivelmente serão realizadas, como decorrência da avaliação. É importante que saiba por que está sendo feita a avaliação, quais suas finalidades, e que providências serão tomadas. Avaliar por avaliar não faz sentido: é necessário que haja consequências decorrentes da avaliação.

Quando se fala em melhoria da prática, tangencia-se uma questão central, acentua Santos Guerra (2003): que sentido tem a ação do professor? Nem todas as formas de mudança significam melhoria. Há aquelas que afetam apenas aquilo que é essencial. Outras, que representam melhora efetiva, apenas beneficiam algumas pessoas.

Às instituições de formação de professores cabe, para este autor, maior exigência que a qualquer outra para pôr em marcha estes processos de reflexão e formação. O problema consiste em como estabelecer os laços para que a avaliação produza ou facilite realmente a melhoria. Laços esses que partem das atitudes dos professores, da natureza das avaliações, do contexto em que se instalam as políticas de formação.

Gestores escolares, quando questionados se a avaliação do Programa Sala de Educador é capaz de demonstrar os avanços no processo formativo, discorrem que sim. Justificam que, por ser ela realizada coletivamente, todos têm oportunidade de expor suas opiniões e apontar os rumos necessários.

Para outros, o avanço mais significativo seria se a pontuação deixasse de ter o valor de que se reveste hoje. Atualmente, já é possível encontrar professores que participariam da formação, mesmo se não houvesse pontuação. De alguma forma, para certas pessoas, o importante é a qualificação profissional, a busca da resolução de problemas do cotidiano escolar.

Acredito que sim, por que ela é feita de forma coletiva. Todos falam o que sentiu o que não sentiu. O que poderia, o que não poderia. Qual foi o avanço, o que parou no meio do caminho. Aponta nortes. (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

Eu acho que o avanço mais significativo para nós é fazer com que aquela questão da pontuação deixasse de ser tão considerada, como era no começo. Hoje nós temos colegas como te falei já que se a gente falar: vamos continuar o sala de educador sem pontuação, com certeza eles continuariam. Isso mostra que de alguma forma instigou a classe para que qualifique melhor, para que busque soluções do cotidiano da escola, para as relações interpessoais, acho que esse é um dos maiores avanços para nós. De significativo é isso... (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

A prática, primeiramente, de um todo. É claro que a gente não é perfeito. Não vamos dizer que não seria essas formações que você não vai cometer, de repente, uma falha pode ocorrer. Mas a prática tem ajudado bastante. Por que ali envolve todo um processo que, se diz que, cabe dentro da educação escolar, um todo, além da parte do ensino aprendizagem relacionamento nessa coletividade. Tudo isso tem contribuído para que aja, sempre pensando no melhor. [...]. Você tem condições de saber onde foi bom, até onde tem que ser mudado[...]. Se você participa do processo e da avaliação, você sabe. Tem condições. (entrevista – GE2, em 5-9-2012).

Um dos principais avanços, segundo o gestor do Cefapro, é o professor se sensibilizar de que ele precisa estudar e que a ele é oferecido esse momento de formação dentro da escola. O outro é a possibilidade de discutir suas necessidades de aprendizagem, as necessidades de formação daquela escola, pois cada escola abriga suas especificidades. Para outro gestor do Cefapro, confere ganho profissional, em virtude de o professor ter oportunidade de estudar dentro de seu horário de trabalho.

Primeiro o professor se sensibilizar e ter a ciência de que ele precisa estudar e que ele tem esse momento de formação dentro da unidade escolar. [...] e o outro é discutir a sua necessidade, a necessidade de aprendizagem, a necessidade formativa daquela unidade escolar. [...] A escola defini a sua maneira de atuação para minimizar as suas necessidades formativas e acho que isso foi importante. O mais importante é você sensibilizar o professor dessa importância da formação dentro da escola e que essa formação ajude na sua profissionalidade. [...]. entrevista – GC1, em 26-6-2012).

Tem alguns aspectos. Primeiro. Profissional. O programa sala de educador é um ganho profissional. É a possibilidade do profissional da educação ter formação continuada dentro de seu horário de trabalho. Uma compreensão de que o profissional não se faz só da prática dele na sala de aula, mas de todo seu contexto. [...]. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Para um que outro professor formador, alguns dos avanços que se deram, foram de ordem quantitativa. Hoje, num percentual acima de 90% das escolas, conta-se com o Programa Sala de Educador. O desafio agora é como vai se processar o avanço qualitativo?

Nesse caso, certos avanços qualitativos já são descritos por outros formadores, tais como: o Sala de Educador retoma um momento de os professores estarem reunidos para estudar, para refletir as questões da escola, para rever a organização da escola para formação, para externar relatos de experiências de resultados surtidos por intermédio do Programa. Daí, a concepção da importância da formação no interior da escola e o fortalecimento de profissionais que já conseguem produzir mudanças em sala de aula, a partir de processos formativos semelhantes.

Olha eu considero como avanço, primeiro quantitativo [...] hoje eu acredito que nós temos mais de 90%, entre 90 e 99% das escolas que já estão participando do sala de educador. Quando começou a escola onde eu estava mesmo, tinha uma resistência e não participava. Então eu penso que nós já avançamos no quantitativo, mas precisamos avançar muito no qualitativo e em como é que vai se dar esse avanço. [...]. (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

O avanço é essa tentativa talvez de retomar alguns, na verdade esses momentos eles não são novos... [...] Ele parece que nos momentos desse percurso aí acabou se perdendo, se perdendo também com a nossa carga horária ter sido reduzida e aí o sala de educador ele retoma, um pouco essa obrigação de estar ali. De estar se reunindo, pensando, as questões da escola, [...] (entrevista – PF5, em 27-6-2012).

[...] um dos avanços é quanto à própria organização. Dentro da escola. [...] E outro avanço é quando a gente vê os relatos da experiência deles dentro da escola de alguns resultados que já está surtindo mediante as discussões, os estudos dentro do sala de educador. É ... lá na sala de aula. Esse resultado. Então esse avanço, por que as temáticas eram praticamente escolhidas aleatoriamente. E isso que nós fomos trabalhando para eles irem entendendo como é. Uma formação continuada com foco na necessidade da escola. Com foco na avaliação, por que na avaliação tem pergunta da necessidade e tal. E daí quando a gente vê alguns relatos de dentro do sala de educador que é a quando a gente estudou e tal temática lá... a gente vê que fulano está acontecendo isso, isso, e isso então a gente vê que eles levam para dentro de sala de aula, alguns. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

Algumas escolas demonstram percepção da importância da formação in loco e contextualização do amadurecimento dos profissionais, pois algumas escolas conseguem mudar a prática. (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

Os gestores da Seduc também expressam diversos avanços conquistados nesse percurso. Um deles é a percepção do professor de refletir sobre a necessidade de estudar aquilo que o aluno precisa saber e que ele precisa se preparar melhor para fazê-lo. Outro, ainda não menos importante, é a definição da política de formação, consolidada como política de Estado e não política de Governo.

Olha eu vejo assim, como avanço para você refletir. Para o professor eu vejo assim, enquanto professora que estive na escola não tinha um projeto, a gente não tinha essa necessidade de estudar, ou de verificar o que o aluno não sabe em que eu tenho que me preparar e melhorar para isso.[...] mas muitos já sentem que eles precisam realmente de formação, aquele momento de sala de formação, de esse momento do sala de educador. [...]. Olha o que eu acho de mais importante pelo tempo que eu tenho aqui na Secretaria é a definição da política pública. Hoje nós temos uma política de Estado e não uma política de Governo. Porque eu passei por uns processos aqui dentro onde era assim, você estava fazendo um trabalho que quando começava a escola ter segurança mudava não precisava nem ser governo, mudava o secretário, mudava tudo e tinha que começar tudo de novo. Então [...], a escola

ficava com falta de credibilidade. O que fazer. O que vai mudar. [...]. Então eu acho assim que a gente vai moldando para dizer qual é a nossa política, que que é a formação dentro do estado. O que o estado propõe e o que o professor tem que fazer. Então eu vejo que assim a gente avançou muito nesse sentido. [...]. Agora nós temos o desafio de fazer isso acontecer [...] mas, assim a gente já tem um caminho. A gente já sabe o que quer. A gente já sabe para onde quer ir e isso já é um avanço. (entrevista – GSE4, em 31-8-2012).

Um novo avanço para a Seduc foi a alteração da nomenclatura: Sala de Professor para Sala de Educador, momento em que todo o coletivo da escola se responsabilizou pelo processo educativo. Significou, por esforço, que a escola, começou a aprender a selecionar temática de formação, de acordo com suas necessidades formativas, elegendo temas capazes de discutir as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula.

A relação entre Cefapros/Escolas/Professores Formadores/Escolas está bem mais harmoniosa. Os profissionais do Cefapro são recebidos pela escola como parte do coletivo da escola.

No processo do sala de educador... primeiro a mudança sala de professor para sala de educador para mim é um avanço. É você responsabilizar o coletivo da escola pelo processo educativo, não só o professor. Essa responsabilidade não é apenas do professor, mas do coletivo. A escola muitas vezes discutiu, estudou e refletiu sobre temáticas que nem sempre poderiam resultar ou trazer realmente avanço no processo de aprendizagem do aluno. [...] às vezes uma ou duas temáticas é suficiente, desde que você realmente desenvolva um estudo com profundidade com reflexo no processo de ensino do professor. Então esse foi outro avanço. As escolas já estão percebendo, o que estudar, como estudar, modificando a sua postura diante dessa temática que eles estudam no sala de educador. Então eles já têm estudado com mais maturidade, já tem feito projetos, escrito projetos do sala de educador, com escolha de temáticas com mais naturalidade, você percebe que eles já tem projetos melhor elaborados, uma estrutura caminhando para uma forma senão ideal, pelo menos mais... [...]. É a relação Cefapros/Escola/Professor Formador/Escola está bem mais adiantada, bem mais tranquila, você vê o professor na maior parte das vezes, numa percentagem bastante ampla o professor formador sendo recebido como parte do coletivo da escola. [...] (entrevista – GSE3, em 30-8-2012).

É justamente você ter momentos na escola para o coletivo sentar e pensar junto, pensar teoricamente. Qual é o grande avanço em detrimento a outros, primeiro em tese, você tem que partir do conhecimento ali da escola, daquele diagnóstico da escola e se você pensar você esse trabalho com o coletivo que você hoje em dia pensar que você trabalhar só por disciplina, você trabalha por área de conhecimento, de modo transdisciplinar. [...] mas o processo é que ele tenha de responder por que ele tem que chegar num nível de diagnóstico daquilo que é necessário para escola. Já temos exemplos de escola que funciona bem. [...] É a escola que tem que dizer o que ela tem que fazer. Se ela não conseguir ela precisar de alguém para mediar ela tem o cefapro, se o cefapro não consegue, o problema é muito complexo eles podem recorrer a nós. [...] (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

Quando se fala em avanços, aos professores, eles também concordam que houve alguns. Dentre eles, citam que, ao levantar pontos negativos no processo formativo, a intenção é procurar meios para melhorá-los. O perfil do professor, de igual, passou a ser avaliado. Sua metodologia, posta em prática, faz com que ele troque experiência que não ficam restritas ao

Sala de Educador. Propicia que seja levada ao dia a dia, e que novas metodologias sejam construídas.

Sim. Por que eles sempre colocam os pontos positivos e negativos. Sim, porque você pega o que foi de negativo para a gente estar melhorando. [...], para não repetir o mesmo erro. (entrevista – PG, em 29-8-2012).

Principalmente no perfil do professor. Na sala de educador é que nós vemos, a metodologia do professor, a prática dele, a ação dele. Então é aí que a avaliação que ele vai, por que muitas vezes que ele está lá, que está o coordenador, o formador do sala de educador até mesmo os colegas que não é uma avaliação única. Ela é uma avaliação geral. Ela não é só feita do coordenador, nem do formador. Ela é uma avaliação coletiva, grupal. Então isso faz até o professor demonstrar o perfil dele [...]. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Tem bastante. É ... as vezes a gente quando está realizando o sala, é como lhe falei, é trocas que houve, experiências e um educador fez a experiência. E a gente vê que dá certo. Então você vê que o que acontece é o que vem nos temas, as informações que vem, as experiências, as dinâmicas, as oficinas que vêm ele não fica só na sala de educador. Ele é colocado em prática na verdade pelos professores na sala, eles fazem o experimento, para ver se vai dar certo ou não. Então é aí que eu falo para você que o sala de educador é válido e não tem como ficar sem ele. Por que muitas vezes nós descobrimos métodos aqui que nós mesmos por si, nas discussões, nos questionamentos a gente acaba em uma conclusão. O que vai ser melhor, com um aluno Deficiente Intelectual. [...]. Gente vamos tentar se não der certo vamos por este caminho. Muitas ideias saem do sala de educador. Muitas práticas, muitas metodologias saem daqui. (entrevista – PE, em 31-8-2012).

Tem contribuído sim por que no outro ano a gente debate ... Então a gente tenta reavaliar o que não foi feito na sala anterior e o que aquilo que deixou de ser feito, vamos tentar planejar mais para não ficar meio um ponto interrogativo. Algo sem ser explicado. (entrevista – PC, em 10-9-2012).

Com efeito, as mudanças que se pretende que a formação proporcione podem ser analisadas em relação ao professor em formação, mas também em relação à organização em que ele está inserido e aos efeitos no cotidiano do professor na escola e na sala de aula. Na verdade, para Leite (2007), as mudanças que a formação pode desencadear nos sujeitos só se efetivam nas situações e interações do contexto profissional.

A avaliação está integrada no processo contínuo de refletir sobre as diversas áreas educacionais e seus problemas. Importante lembrar, alerta Vianna (1998), que a avaliação não é um conjunto de técnicas, mas um momento permanente na reflexão sobre os problemas educacionais. Assim, todos, na comunidade escolar, são avaliadores, à medida que refletir sobre educação é avaliar o próprio problema. E, por que não, vibrar juntos pelos avanços conquistados, salientando que o êxito de qualquer programa de avaliação é resultado do trabalho de um conjunto de atores e protagonistas.

É natural de todo processo que, em uma atividade realizada, seja ela de formação, como aqui discutida, seja outra qualquer, haja avanços, não desmerecidas as dificuldades a serem superadas. Assim também se dá com o Programa Sala de Educador.

Gestores escolares enumeram certas dificuldades que encontram ao desenvolverem o Programa no interior da escola. Uma delas é com relação ao tempo de início e finalização da formação durante o ano. Do jeito que está, de março a outubro, fica muito corrida para escola. Outro gestor acentua que se todos os profissionais pudessem participar, excluídos de seus problemas pessoais, seria muito bom, uma vez que poderiam entregar-se, corpo e alma, aos temas ali apresentados.

Uma delas é justamente com relação ao tempo por que...se nós tivéssemos de janeiro a dezembro ou até final de novembro pelo menos para poder estar desenvolvendo esses estudos acho que seria um tempo mais favorável. Haveria menos angústia. Que ainda existe muito essa questão duas vezes por semana, duas vezes no mês e assim, num curto tempo [...]. (entrevista – GE1, em 4-9-2012).

Olha de certa forma aqui na escola a gente não teve grandes dificuldades. [...] se todos pudessem participar. Ninguém tivesse problemas, que ficasse fora do programa. [...] a escola é aberta, então eu vejo que precisaria envolver todos mesmo. Mas infelizmente às vezes não atende. [...] (entrevista – GE3, em 4-9-2012).

O gestor do Cefapro destaca a problemática da participação e pontua que o desafio é sensibilizar os professores a participar do Sala de Educador. Conta com a chegada do dia em que o Cefapro não mais precisará fazer esse serviço de convencimento, para que eles invistam seu tempo e seu empenho na formação. E ainda, que a participação esteja voltada para melhorar a formação na escola e não apenas em função de um certificado, que se recebe no final.

Diversos são os desafios ainda citados por outro gestor do Cefapro. Um deles é encontrar uma metodologia conferisse um foco maior na formação e orientasse mais os grupos de estudos. Focar a formação na prática do professor, do coordenador pedagógico, dado que este último não se vê como coordenador de formação. E, ainda, investir num espaço apropriado para formação continuada, na escola.

[...] gostaria de chegar um dia em que o cefapro não precisasse mais, olha você tem que fazer o sala de educador. [...]. Que a gente fosse lá para ajudar no desenvolvimento das ações formativas, e não ter que ficar convencendo escolas a fazer o sala de educador e que o professor não pensasse em formação em razão de certificado, de carga horária. [...] Olha nós precisamos do cefapro aqui para ajudar a desenvolver tal temática isso é o que queremos e não para ficar convencendo a implementar o projeto na escola (entrevista – GC1, em 25-6-2012).

Os desafios... [...] dos desafios é essa metodologia [...]. Ela é um dos desafios posto. Não dá mais para fingir que ela não é um problema. Na minha percepção essa discussão é necessária. Outro desafio. Quer se trazer isso para prática [...]. Então o foco tem que ser a prática do professor. [...] Investimento em que sentido, nem sei se só em cefapro, investimento no coordenador pedagógico da escola que é um desafio ele coordenar o sala de educador, primeiro porque ele não se vê como coordenador de formação. [...] O investimento também, em espaço. Acho que existe um espaço, biblioteca tem um espaço, laboratório de informática, tem que se pensar no espaço da formação continuada. [...]. (entrevista – GC2, em 25-6-2012).

Professores formadores reforçam o que o gestor diz acima. Alguns coordenadores pedagógicos e diretores escolares ainda não compreendem a importância do momento que é destinado à formação dos profissionais e se socorrem desse tempo para resolver outras questões de ordem administrativa. O desafio, pois, é ver os profissionais participarem da formação, de forma mais ativa, vendo-a como uma atividade prazerosa. Que os benefícios dela possam ser visualizados no desenvolvimento profissional do professor. Para tanto, é urgente que os professores entendam quais os objetivos do Sala de Educador, possam relacioná-los com a prática, pondo em discussão toda a problemática que faz com que o Programa não funcione como deveria.

Então primeiro eu penso que seria assim, primeiro o coordenador, a gestão da escola compreender qual é a proposta para não acontecer isso de usar o sala de educador para outras atividades que não fosse essa. [...]. Então a equipe gestora, [...], se eu fico com 8 a 10 escolas e ainda provavelmente temos mais dois colegas que passaram aí em outro concurso federal e talvez vão sair, talvez esse número aumente. Então a dificuldade seria também esse acompanhamento. [...] a gente... vai com orientativo do sala de educador e sabe da importância desses momentos de estudo, mas se não tiver uma acompanhamento, a gente não puder estar lá. [...]. A escola se sente ainda muito sozinha [...]. (entrevista – PF6, em 27-6-2012).

[...] é um desafio ver todos os profissionais realmente se empenhando e tendo essa formação como uma formação mesmo, que vá auxiliar no trabalho deles. E quando a gente vê maior parte deles também falando que os benefícios que ele está fazendo dentro da sala de aula. Por que a gente vê esses avanços sim, mas ainda tem esses desafios [...] Falando que isso está sendo totalmente benéfico em sala de aula. [...] Mas há o desafio de se conseguir essa conscientização [...] mas acho que o desafio maior é conseguir que todos os professores façam essa formação dentro da escola com prazer e vendo os benefícios que possam lhe trazer no seu desenvolvimento profissional. (entrevista – PF4, em 26-6-2012).

O horário; o local; relacionar com a prática; compreender os objetivos do Sala de Educador. (entrevista – PF3, em 8-12-2012).

Resistência por parte dos profissionais da unidade escolar; conscientização da importância da participação nos encontros no projeto Sala de Educador. (entrevista – PF1, em 8-12-2012).

Alguns projetos são feitos só pela coordenação, sem há participação de todos. (entrevista – PF2, em 16-10-2012).

Gestores da Seduc abordam também a problemática que enfrentam com relação à coordenação pedagógica nas escolas. Quando muda o coordenador, é como se tudo recomeçasse, como se houvesse um retrocesso. É de se perguntar: se os professores da escola participam da formação, se já a tinham como algo rotineiro, o que mudou?

Existem problemas logísticos, apesar de os Cefapros estarem situados em quinze polos geograficamente pensados para atender às escolas. Ainda há escolas que ficam muito distantes do Centro de Formação, e os formadores sofrem com questões atinentes a transporte e hospedagem. Os professores formadores passam por todo um processo de aceitação por parte das escolas, pois eram professores e continuam sendo como os outros. O que os

diferenciam é que agora contam com tempo maior de estudo, com o intento de auxiliar a escola. A construção da identidade do professor formador também passa por processos que diferem de um professor para outro. Para uns se dá com maior tranquilidade. Já para outros, certas turbulências aparecem no caminho. Importa mobilizar os professores, tê-los envolvidos em uma só rede.

[...] Mudou o coordenador. Parece que a escola tem que recomeçar. Então há essa rotatividade, [...], assume uma coordenação, mas que não tem muita experiência de escola, não sei se está se aposentando como professor e entrando gente nova. O que a formação inicial não fala da nossa política, então ele vem e aí o coordenador que está ali, desconhece essa proposta. Ou acha que dá trabalho e não administra isso legal [...]. Então a gente percebe que a fala dos formadores é sempre, pelo menos em alguns polos que eu acompanhei. Ah! A escola estava indo bem, mudou a equipe e teve um retrocesso. Tivemos que começar tipo uma sensibilização, o trabalho de novo. Então acho que essa rotatividade atrapalha muito, então não sei se pessoa, eu falo assim professor não era coordenador, mas ele era professor da escola já tinha essa rotina da escola, então por que mudou? (entrevista – GSE4, em 31-8-2102).

Dificuldades? Muitas! Nós temos muitos problemas logísticos. É, nós temos apesar da descentralização do cefapro nosso estado ainda é muito grande, nós temos problemas de transporte, para você estar indo numa escola indígena é muito complicado, porque tem algumas regiões que ônibus não chega. Então tem algumas questões de logística não tem hotel, não tem o mínimo de estrutura para nós mantermos um profissional ali para dar apoio, então o professor formador então tem... o cefapro no coletivo tem que fazer uma ginástica muito grande para dar atendimento a estas escolas. Tem locais que são muito difíceis. Temos ainda resistências de algumas escolas. Acho que essa é uma dificuldades em mudar, como nosso trabalho na escola não pode ser impositivo a escola tem que nos receber se ela quiser, então é um trabalho de conquista. E como nossos professores formadores, eles saíram das escolas, então existe também aquela questão, o que ele pode me ensinar se ele era igual a mim até ontem. Apesar de eles perceberem que o professor formador ter mais tempo para estudar. Por isso ele pode te ajudar ele saiu da escola e hoje ele dispõe de uma condição de uma estrutura melhor organizada para que ele te ajude. [...]. O cefapro, o próprio cefapro compreender que isso é processo, que às vezes a gente ouve formador dizer assim, mas ninguém nos ensinou a ser professor formador, mas não ensinou por que, porque [...] a gente tem que construir, tem que ser diálogo, tem que ser aquilo que a gente está vivendo que a gente possa perceber e ir construindo e ir corrigindo a medida do processo. [...] É... a própria questão do sistema. [...] a educação ser uma estrutura muita grande. Nós precisaríamos também de uma estrutura muito grande, que seja de informática, que seja de logísticas diversas. E você pensa numa formação para uma grande quantidade, você precisa de toda uma logística, alimentação, passagem e tal.... Existe uma facilidade por sermos desconcentrados, então estamos mais próximos dos municípios, mas nem sempre resolve o problema da logística. Para gente fazer... promover a formação dos professores formadores também exige uma logística maior pela quantidade de formadores que nós temos. Às vezes não rende você fazer uma grande formação. Então tem que pensar em estruturas diferenciadas, [...] (entrevista em 30-8-2012).

Acho que é justamente fazer isso mobilizar os professores, ter um bom diagnóstico. O grande desafio é termos professores só numa rede. Trabalhar todos juntos. A escola realmente pensar o PPP como um projeto da escola. Nós temos assim alguns exemplos muito bons, mas temos algumas dificuldades. Mas estamos caminhando. Vou falar como Secretaria agora. Não é só o sala de educador, são várias ações que estão ocorrendo [...]. Então você tem hoje a discussão do PDE e do PPP juntos, o financiamento e projetos pedagógicos, a questão das orientações curriculares, a questão da descentralização de recursos para as escolas. Então você tem várias ações que estão ocorrendo para que o sala de educador e a escola funcionem melhor, mas nosso maior desafio é essa mobilização [...]. (entrevista – GSE2, em 26-6-2012).

Alguns avanços podem ser observados com a prática da avaliação da formação: por ser realizada coletivamente, todos têm oportunidade de expor suas opiniões e apontar os rumos necessários; o avanço mais significativo seria se a pontuação deixasse de ter o valor de que se reveste hoje; a sensibilização do professor de que ele precisa estudar e que a ele é oferecido esse momento de formação dentro da escola; a possibilidade de discutir as necessidades de aprendizagem, as necessidades específicas de formação daquela escola; ter oportunidade de estudar dentro de seu horário de trabalho; um percentual acima de 90% das escolas, conta com o Programa Sala de Educador; o Sala de Educador retoma um momento de os professores estarem reunidos para estudar, para refletir as questões da escola, para rever a organização da escola para formação, para externar relatos de experiências de resultados surtidos por intermédio do Programa; a percepção do professor de refletir sobre a necessidade de estudar aquilo que o aluno precisa saber e que ele precisa se preparar melhor para fazê-lo. Outro, ainda não menos importante, é a definição da política de formação, consolidada como política de Estado e não política de Governo.

Certas dificuldades também são encontradas ao desenvolverem o Programa no interior da escola: relação ao tempo de início e finalização da formação durante o ano; o desafio é sensibilizar os professores a participar do Sala de Educador; que a participação esteja voltada para melhorar a formação na escola e não apenas em função de um certificado; encontrar uma metodologia conferisse um foco maior na formação e orientasse mais os grupos de estudos. E ainda, focar a formação na prática do professor, do coordenador pedagógico; investir num espaço apropriado para formação continuada, na escola; compreender a importância do momento que é destinado à formação dos profissionais e não utilizar esse tempo para resolver outras questões de ordem administrativa; repensar a política de coordenação pedagógica, porque quando muda o coordenador, é como se tudo recomeçasse, como se houvesse um retrocesso; a existência de problemas logísticos ocasionadas pela distância entre o Centro de formação e escolas; a construção da identidade do formador perante os professores.

O que se faz com os resultados das avaliações? A clareza sobre seu uso facilita a utilização para tomada de decisões. Ou seja, o resultado da avaliação deve ter em vista a busca por melhorar a formação. Além de servir de diagnóstico para elaboração da formação; deve identificar os problemas e atentar para implicações desses na definição da política de formação; reorganizar ações interventivas; preparar os professores para um agir diverso daquele magistral; e servir para o professor aprender. Caso contrário, não tem sentido avaliar.

Capítulo VI

Principais Conclusões, Reflexões e Recomendações

Nesta fase da avaliação, importa refletir sobre seus resultados à luz dos conceitos que a integram e da metodologia que a materializou. Implica, ainda, em conformidade com Fernandes (2009, 2010), listar informações úteis que estejam voltadas à ação avaliativa e contribuir com elementos que possam ajudar a resolver problemas e criar bem-estar às pessoas, às instituições e à sociedade.

Esta avaliação abriu ensejo a que se pudessem compreender qual o “estado” do Programa de Formação Continuada de Educadores, ao fim de dez anos de implementação.

Neste sentido, ao avaliar esse Programa de Formação – com relação ao objeto 1- Políticas de formação – esta revela que a política de formação do Estado de Mato Grosso busca deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública ao enfatizar o papel da escola como locus de formação, numa concepção de formação que perpassa a vida toda. Concepção esta que precisa ser mais aprofundada para ser melhor compreendida entre formandos e formadores, já que nesta vertente, a participação efetiva está na inter-relação entre a estrutura e a dinâmica utilizadas no modo de agir na prática da formação dos professores, e a definição de objetivos e atuação nos processos de gestão e de tomada de decisões.

Iniciativa que tem se mostrado fértil para o desenvolvimento da política de formação, tem sido o investimento nos Cefapros. Nesse tocante, observa-se que há entre Seduc e Cefapro um esforço para que ela atinja suas metas, suas finalidades e demonstre clareza de seus princípios aos diversos *stakeholders*. No entanto, há quem atribua à condição de participar da formação, o tom de obrigatoriedade e não a de participar para refletir e melhorar a prática.

Para um grupo de professores participantes desta avaliação, os documentos que se direcionam à política de formação, no Estado, apresentam objetivos bem-definidos. São bem regulados por meio de portarias, decretos e leis. Atitude esta que promove que eles sejam lidos e assim, venha a facilitar seu entendimento. Para este grupo, a política de formação, vem em seu apoio, permite que tomem decisões relacionadas com a sua prática pedagógica e contribui para que eles participem com maior entusiasmo de sua execução. De outro ângulo, existem aqueles que demonstram resistência, pelo fato de os temas da formação não corresponderem às suas necessidades, por sua jornada de trabalho não permitir uma participação mais ativa na atividade formativa, ou ainda, por outros fatores de ordem pessoal.

Aspecto positivo também, desfilado pelos professores, é que a formação realizada no lócus da escola possibilita discutir a realidade da sala de aula e ratifica que, além de objetos, escola e professores são considerados sujeitos da formação. Nesse feito, vertente considerada por eles como o que faz da formação continuada, uma atividade significativa no interior da escola, é a possibilidade de continuar aprendendo e remodelando a aprendizagem de acordo com a necessidade do professor. Fator favorecido pelas reflexões sobre formação continuada que contribuem para a compreensão de que ela, para os professores, não termina com a obtenção de seu diploma, mas completa-se em serviço, durante toda sua atividade profissional. No entanto, ainda há necessidade de investir na valorização da formação no interior da escola. Pois, para alguns professores, a formação do modo que está posta, não se revela útil para melhorar a prática. O que se pode concluir quanto a isso é que ainda existe certa dificuldade de os professores definirem quais são suas reais necessidades formativas. Em virtude disso, acabam optando por temas amplos e genéricos como Planejamento, Currículo dentre outros e não conseguem chegar às especificidades do que seria o ideal ser estudado na formação. O que faz com que os professores não se sentam motivados a frequentar a formação ou se dela participam são motivados pela certificação que garante cinco pontos na atribuição de classes e aulas.

Fator importante no encaminhamento e disseminação da política de formação reside no relacionamento entre Seduc/Cefapro e Escolas. Segundo relatos, a Seduc por certo tempo esteve num nível de poder e hierarquização bem mais afastado dos profissionais da educação. No entanto, nos dias que correm, busca-se uma aproximação mais democrática com a escola, no tocante a suas necessidades e à tomada de decisões. Mais ainda: a descoberta é de que isso só é possível com uma aproximação maior entre escola, Seduc e Cefapros. Esses fatores contribuíram, na opinião de uma parcela dos professores, para melhorar a relação de credibilidade e segurança com relação àqueles que coordenam o Programa.

Quanto à pessoa do coordenador de formação, é considerada pelos professores e formadores uma das mais importantes no processo formativo. Nesse andar, foi possível visualizar que os professores já conseguem externalizar quais são suas dificuldades em sala de aula. Demonstram ter liderança de grupo e possibilidade de fortalecer o espaço da escola, no que diz respeito à formação continuada. O coordenador de formação, por sua vez, é a pessoa que poderá fazer esta ponte, se bem-preparado. É consenso de que existe a dedicação desse profissional, mas somente ela não é suficiente para que a formação se agigante no espaço escolar. É preciso certo investimento na figura desse integrante do grupo, pois o coordenador

de formação e o coordenador pedagógico são, no geral, a mesma pessoa no interior da escola. E isso pode ser o entrave que esteja fazendo com que a definição das funções limite o trabalho a ser realizado.

Um dos quesitos que, também, determina o sucesso de uma política são os recursos investidos. Segundo diversas fontes, este não é o problema. Os investimentos vão desde a manutenção da formação continuada da SUFP, dos Centros de Formação, das escolas, até a Qualificação Profissional de Formadores e Professores da rede. Quanto a esta, promove a valorização da carreira profissional dos docentes que, no seguir a Instrução Normativa n. 012/11/GS/SEDUC, é concedida a até 1/6 do quadro de profissionais lotados no órgão. O que pode ser melhorado é que os Centros de Formação e as escolas venham a definir, no PPDC e no PDE, respectivamente, que recursos necessitam e para quê. Nesse sentido, assegura uma das gestoras da Seduc, em entrevista: “nós trabalhamos de acordo com o que os Cefapros vão buscando da Seduc”. Sendo assim, cabe aos Cefapros e escolas planejar sua ação formativa prevendo os recursos necessários e intentando ampliar a verba que lhes é destinada.

Preparação e desenvolvimento da formação compõem o objeto 2 desta avaliação. Nele, as dimensões avaliadas perpassam por reconhecer como se dá o planejamento, o funcionamento e o envolvimento dos diferentes intervenientes no Programa Sala de Educador.

Para alcançar esse propósito, o Planejamento do Programa Sala de Educador se dá na escola, que recebe um orientativo da Seduc a direcionar as ações voltadas para formação. É elaborado um projeto único de estudos que contemple o diagnóstico da necessidade formativa, a problemática a ser trabalhada, o foco da discussão, as estratégias adotadas para os estudos, o cronograma de execução e os critérios de avaliação do processo de formação em desenvolvimento e da proposta de formação continuada em ação. Porém, este planejamento deve sair de mero cumprimento de um Parecer Orientativo e expressar melhor as necessidades formativas e as ações a serem desenvolvidas para promover melhoria no processo de formação.

Para um grupo de professores, este acontecimento possibilita que as opiniões dos professores sejam tomadas em conta, de modo que planejam e executam a formação, sendo participantes ativos desse processo. De outra parte, no pensar de outro grupo, a escolha da temática a ser estudada não é totalmente livre, pois o Cefapro e a direção da escola realizam uma pré-seleção das necessidades percebidas no grupo e as apontam como sugestão. Até que ponto a concordância dos professores com esta prática contribui para o desenvolvimento da formação?

Para os professores formadores, focar o que estudar no Sala de Educador ainda é um dilema a ser vencido, pois, apesar das orientações, as decisões da escola, às vezes, estão voltadas para construção do PPP, para reuniões pedagógicas e, por que não administrativas. Outra dificuldade está pautada na semana pedagógica, utilizada para planejar a formação dado que o quadro de professores não está completo. Só se incluem nele os professores efetivos. Os interinos que participam da formação, ainda não foram contratados. A participação de todos é fator importante no planejamento da formação, visto haver maiores possibilidades de atender às expectativas e evitar que as pessoas se sintam desmotivadas e que as metas não sejam atingidas.

Participar somente por participar de uma ação formativa, sem se envolver com o que está sendo proposto, não contribui para que sejam realizadas mudanças na prática pedagógica, afere grande parte dos professores. Por isso, concordam que o Programa atende às expectativas pessoais e profissionais dos docentes e fortalece a formação no interior da escola. Eventos estes que fazem com que se atribua valor ao tempo e ao esforço dispensados à participação no Sala de Educador, por conta do conhecimento lá construído. Todavia, é possível visualizar algumas resistências a favor de formas conservadoras de organização das atividades escolares, a exemplo da formação. Principalmente quando a realidade de determinadas escolas é caracterizada pelo isolamento de certos profissionais, em que a responsabilidade começa e termina com o desenvolvimento puro de sua função. Do professor, na sala de aula. Do técnico administrativo educacional, na secretaria. Não se envolvem com outras atividades que definem o cotidiano da escola.

A formação continuada, entendida como trabalho, impulsionou a construção de Centros de Formação que envolvem a orientação, a intervenção e a avaliação desse trabalho com as escolas. Esse exercício possibilita grande parte da formação do formador, realidade que se encontra em construção, até por que, inicialmente, o papel preponderante desse profissional estava na atualização do professor. Sobretudo explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. Aos poucos, aflorou a necessidade de assumir uma função mais prática e reflexiva que ajude os professores a melhorar a prática. O que se observa é que ela vem contribuindo, no cotidiano da formação, para que o professor construa esse perfil formador. Apesar disso, a constituição deste perfil necessita de uma estrutura flexível e descentralizada. Que favoreça que ele esteja mais próximo das instituições educativas, para propiciar o desenvolvimento de um modelo formativo em que o professorado assuma o protagonismo merecido e planeje, execute e avalie sua própria formação. No entanto, dados

revelam que o número de formadores existentes hoje no Cefapro não contemplam o atendimento necessário às escolas. Tanto no que diz à qualidade do trabalho formativo prestado, quanto ao número de atendimentos às escolas. Do mesmo modo, o Centro de Formação encontra outro divisor de águas, que inibe esse processo. Trata-se do aumento da demanda, por parte da Seduc, durante o ano, porque, para mais do que está planejado, acaba por fazer parte do trabalho do Cefapro uma série de outras atividades oriundas de outras Superintendências, do MEC, entre outras, que sobrecarrega as atividades dos formadores.

A formação dos professores formadores é outro desafio, na política da educação. Várias estratégias foram utilizadas pela Superintendência de Formação para capacitar os formadores, entretanto, até o presente, nenhuma se materializou. Isso acaba fazendo com que esta formação continue sendo pontual, atendendo tão só às necessidades dos programas que se vão iniciando. Para tentar suprir as necessidades, foi criado o Sala de Formador, em condição de formar os professores formadores que, como o Sala de Educador, está em processo de construção. Isso leva o formador a repensar seu papel e se reconhecer como sujeito desse processo, de modo que comece a enumerar as necessidades formativas que sente. Importante se faz que a equipe da SUFP, que acompanha o trabalho dos professores formadores, consiga, juntamente com eles, diagnosticar quais elementos devem ser introduzidos na capacitação destes profissionais. Isso, para que eles possam identificar as limitações didático-pedagógico-metodológicas que podem se tornar entraves ao desenvolvimento da formação e encontrar meios para melhorar sua ação formativa, como formador, e a dos professores, no espaço escolar. Gestores da Superintendência de Formação demonstram ter consciência deste fato. O desafio está no construir um grupo que seja capaz de formar o formador. Há conhecimento de que as equipes dos Cefapros, hoje, estudam muito, sentem a necessidade de autoformar e cobram da Seduc uma medida que contribua para isso. A Superintendência oferece formações voltadas para as políticas, para as orientações, para as concepções de acordo com a necessidade dos formadores, além de seminários, eventos, conferências. Formação a distância. Alternativa que vem sendo testada é a própria equipe da Superintendência de Formação promover ações específicas que contribuam com os Centros de Formação. Outrossim, a cada novo seletivo, há todo um processo a ser construído pelo professor que sai da escola e passa a ser formador.

Se os saberes construídos por meio da formação continuada não forem incorporados, discutidos e refletidos, dificilmente serão articulados na prática. Por isso, a importância de analisar os vários elementos destacados como avanços e como desafios, no

olhar dos formadores, e utilizá-los para fortalecer a política de formação. Os avanços considerados pelo Cefapro estão na implantação e na implementação do Programa Sala de Educador; na elaboração do PPDC do Cefapro; na implementação da Política de Formação; no acompanhamento do Sala de Educador nas escolas, pelos formadores; no reconhecimento das escolas da importância da formação, e da presença do formador na escola; em a escola conceber o Cefapro como parceiro; em formações diversas para formadores e gestores; na necessidade da construção de uma identidade do Cefapro; no fortalecimento da formação continuada; no propor uma nova estratégia metodológica – grupos de estudo; no avanço da política em melhorar a qualidade do ensino; nas gratificações; nas licenças para qualificação profissional visando a uma capacitação mais próxima dos formadores – nos polos. Os desafios a serem enfrentados, por sua vez, são a formação por grupos ou áreas de conhecimento; a qualificação dos diagnósticos formativos; reforçar a escola como locus de formação; o número de formadores para o grande número de escolas a serem atendidas; a mobilidade dos formadores – escolas distantes; a interferência na atuação do formador; a definição do papel do formador; o investimento na preparação do formador; a escolha de metodologia que oriente melhor a escola – grupos de estudo; e os cinco pontos de incentivo por participação na formação. Fator imprescindível para tornar os desafios em futuros avanços pode estar na definição das tarefas dos diferentes grupos de formadores, professores e decisores políticos. Prever com clareza o que fazer e quem fazer o quê. Assumir responsabilidade significa, além da participação, uma oportunidade para desenvolver atitudes na linha da liderança, na comunicação e na interação, partindo do princípio que todos possuem condições de dar sua contribuição. E, juntos, alcançar o sucesso da formação.

Relações com a prática docente constitui o Objeto 3 desta avaliação. A Política de Formação do Estado de Mato Grosso, ao reconhecer que o desenvolvimento profissional está ligado ao desenvolvimento da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalização, propõe que a formação possibilite a articulação do desenvolvimento pessoal e profissional. Tanto que a maneira como a formação vem sendo tratada permite, segundo a maioria dos professores, expressar as demandas percebidas na rotina pedagógica, o que garante que as necessidades que vêm sentindo sejam apreciadas. Fato este que pode ser identificado no discurso dos participantes. As temáticas estudadas no Sala de Educador, segundo maioria deles, são escolhidas pelo coletivo da escola de acordo com suas necessidades pedagógicas e aprovadas pelo Cefapro. Em tal escolha existe articulação entre as ações de formação e as necessidades de formação dos professores para resolver os problemas

da sala de aula. Nesse assunto há controvérsias, pois, para uns, isso não acontece de modo planejado. Acaba sendo para aqueles que conseguem participar da formação, relacionando o tema com a prática. A formação só dá respaldo à prática quando o professor dá conta de articular, o que está sendo estudado ali, com o que está sendo trabalhado em sala de aula. Ou seja, da maneira que está sendo proposta é preciso adequar as temáticas estudadas as necessidades de formação. Sendo que, deveria ser o contrário, as temáticas a serem desenvolvidas devem partir prioritariamente das dificuldades encontradas em realizar uma prática docente adequada ao ensino que se almeja alcançar.

A política registra, também, que os Cefapros definem sua agenda de trabalho conforme sua matriz de formação e conforme as necessidades formativas diagnosticadas nas escolas. No fazer isso, considera a demanda dos profissionais a serem atendidos, a área de atuação docente e o cronograma de execução da formação. Desse ponto de vista, gestores do Cefapro, das escolas e professores formadores concordam que houve certa melhora em contemplar as necessidades formativas dos professores. Concentrar a formação no espaço da escola fez com que ela, de aleatória, que era, contemplasse um caráter continuado. As práticas de formação desenvolvidas, desta maneira, indicam que os formandos devem ser “ouvidos”, porque ninguém conhece melhor os problemas e as soluções do que aqueles que os vivenciaram. Quando as ações de formação apresentam relação direta com os problemas da escola, as necessidades passam a ser mais coletivas, o que os leva a se envolver e a se corresponsabilizar-se com a definição dos objetivos, com a escolha de conteúdo e estratégias, diminuindo as resistências à formação e potencializando seus resultados. Mas, ainda, há muito que melhorar. Por exemplo, considerar as particularidades de cada escola; considerar a importância da formação, além da pontuação. Conceber que tirar algumas horas por semana, para estudo, significa crescimento profissional ao professor. Construir elementos para que formadores e formandos consigam visualizar e focar a formação em aspectos essenciais para construção de uma prática inovadora.

O caminho da formação se sustenta, de forma especial, na busca de compreender e superar as necessidades da profissão. Por este ângulo, a grande maioria dos participantes desta avaliação não demonstra clareza quanto a quem é, de fato, a “clientela” do Programa Sala de Educador. Se o Sala de Educador é um Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, os participantes desse programa são os gestores escolares, os técnicos e o apoio administrativos e aqueles que contemplam esta avaliação – os professores. Todas as ações discutidas visam melhorar o ambiente da escola para beneficiar os alunos. Portanto, é preciso

conceber que, para melhorar a formação, é preciso que decisores políticos, formadores e professores compreendam melhor o que lhes falta, o que desejam, e o que querem melhorar para orientar o olhar durante o período de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da formação. Mizukami (2006) aponta que a ênfase das políticas sobre formação de professores recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a questão fundamental da aprendizagem daquele que ensina – o professor. Com certeza, um dos desafios a serem superados pelas várias instâncias – escola/Cefapro/Seduc.

Uma alternativa talvez seja orientar a ação formativa, com base em diagnósticos. Embora tenha sensibilidade que um dos problemas ainda enfrentado é a sua elaboração, acredita que, gradativamente, as pessoas vão se apropriar disso, por perceber que não será mais concebível fazer formação no “achismo”. É preciso dados mais concretos para que o real problema seja atacado. Muitas escolas já avançaram nesse quesito. Conseguem identificar a dificuldade do aluno e a dificuldade que ele, professor, tem para trabalhar com esse aluno. E isso tem contribuído para ações mais efetivas no Sala de Educador. Outra, está em revigorar no Sala de Educador o trabalho colaborativo. Afinal, trabalhar em grupo é uma aprendizagem que envolve um conjunto de habilidades, entre as quais o relacionamento com os colegas, a disposição para colaborar, o saber expressar-se e o argumentar com propriedade. Além de saber ouvir e compartilhar interesses e motivações. A reflexão conjunta dos professores sobre as experiências profissionais possibilita apoio e se torna riquíssimo instrumento de formação.

Além do trabalho colaborativo, o Sala de Educador consiste na questão da aprendizagem do professor, espaço que ele tem para refletir sua prática de sala de aula e tentar melhorar. Isso acontece para aqueles professores que trabalham em grupo, realizam reflexões críticas acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e da maneira como o fazem. Sua participação é motivada pelo desenvolvimento profissional, ao apoio à mudança, a valorização profissional. Em destaque, o que mais motiva os professores a promover mudanças em sua prática pedagógica é o desenvolvimento do aluno, embora a participação, para um grupo, esteja relacionada com mero incentivo à contagem de pontos. Outros se sentem desestimulados, porque estão na pós-graduação. Já outros, por questões pessoais que os desmotivam, apesar de acreditarem que os estudos ajudam a entender os conflitos da escola. Em adendo, há aqueles que buscam fatos que sucedem na própria política educacional para justificar a falta de motivação. Um deles é com relação ao Ciclo de Formação Humana, sobre o qual, a professora cita que acabou com a motivação do aluno estudar, porque ele vai para escola e sabe que não precisa fazer avaliação, ou seja “não reprova”, que os professores

ficam reféns desses alunos. O que se observa é que a maneira como a política educacional chegou até esse professor, não deu conta de fazer com que ele compreendesse a concepção dessa organização escolar. Nesse caso, a formação continuada pode ser uma aliada, nesta escola, para auxiliar os professores a compreender melhor a proposta da Escola por Ciclos de Formação Humana.

A construção de uma cultura de formação passa por diversos aspectos que podem ser citados como a territorialização que facilita o acesso dos professores à formação; o apoio oferecido aos professores para implantação de inovações na prática e na organização e gestão escolar, bem como, a frequência de formação não acreditadas, em que os profissionais participam sem serem “obrigados”, em meio a outras. Cultura esta que deve ser construída no que toca à formação continuada.

Fator de destaque e que, além dos professores, os gestores da Seduc, do Cefapro e da escola alertam é para a urgência de um olhar mais direcionado para os gestores escolares, responsáveis pelo encaminhamento das políticas no âmbito da escola. Mais que pelo encaminhamento, são responsáveis por mobilizar e incentivar os docentes a participar da formação e a conceber que, por meio dela, podem encontrar muitas respostas às dificuldades do cotidiano escolar. O que é sabido é que onde há gestores mais comprometidos, onde os coordenadores trabalham de modo mais articulado, o processo de formação descortina avanços considerados.

No lugar em que isso ocorre, observa-se que a escola usufrui da abertura de escolher sua temática de formação. O que, antigamente, ela recebia por determinação, por imposição, hoje ela recebe como apoio do Cefapro. Quando isso se dá, o grupo sente que está sendo considerado e, ao mesmo tempo, já constrói autonomia para determinar em que sentido o coletivo da escola precisa avançar.

Como se está a falar de formação continuada aflorou, entre os professores formadores e o coordenador de formação, que há certa fragilidade quanto ao conceito de formação continuada, na política de formação intentou-se analisar esse mesmo conceito na política e na prática dos professores.

Vários fatores importantes que compõem o quadro conceitual da formação continuada são inventariados. Os processos de formação que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores, nem mesmo as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham, alertam Gatti e Barretto

(2009, p.232). Por isso, a importância do investimento contínuo na política de formação e nos processos que começam a tomar sentido e a se consolidar. Nessa questão, estas autoras assinalam que os professores esperam, da política de formação, encontra-se em seus formadores e nos processos formativos dos quais participam é sinal de respeito e de interesse por seu trabalho, compromisso em torno de um propósito comum que é a melhoria da formação e aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que, para haver as mudanças almejadas no interior da escola, esta necessita de um apoio em longo prazo, com vista a satisfazer as necessidades de desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Avaliar para mais apreciar sobre a formação continuada de professores corresponde a uma necessidade atual de perceber os efeitos dos diversos dispositivos e métodos de formação. Para Leite (2007), é preciso rever como têm sido idealizadas, alcançadas e empregadas as avaliações da formação, o que concebe, em primeiro lugar, o reconhecimento do papel que esta pode ter no contexto da formação. Isso levou ao Objeto 4 – Percepções sobre o Programa –, que objetivou analisar a finalidade e os propósitos da avaliação do Programa Sala de Educador na escola. Assim como, o resultado e o uso da avaliação e os avanços e dificuldades do Programa.

As evidências desta retratam que a avaliação realizada neste Programa apresenta coordenação e acompanhamento satisfatório. Em algumas escolas, a avaliação do Programa Sala de Educador se dá anual. Já em outras, é diária, realizada para diversos fins: encaminhar ao Cefapro, analisar os temas propostos e as apresentações, traçar metas, verificar as necessidades de replanejamento. Porém, é pouco utilizada para tomar decisões acerca do desenvolvimento pessoal, profissional, pedagógico e institucional.

Para o Cefapro, a primeira função da avaliação é qualificar o Sala de Educador. Também relevante para mensurar se o Programa está sendo positivo para escola: até que ponto há aceitação dele, intentando saber como anda a resistência a ele. Na mesma linha, ver o desenvolvimento da atuação do Cefapro, junto às escolas. Afinal a participação do formador, na escola, deve estar voltada para discutir a temática com o grupo e fazer intervenções adequadas. Contudo, relata, não saber se todas as escolas estão fazendo avaliação ou se fazem o objetivo da maioria é entregar para o Cefapro. Isso ocorre infelizmente, porque a escola que avança na compreensão do Sala de Educador é capaz de realizar uma avaliação para melhorar a formação continuada no interior da escola e não o faz por mero fazer.

Para a SUFP, a principal finalidade da avaliação é diagnosticar como está a formação, saber até que ponto o Cefapro está sendo significativo para escola, em que aspectos ele deixa a desejar. Bem como para traçar metas com vista a corrigir esse percurso. O objetivo não é punir, mas avaliar a trajetória formativa para então reencaminhar as ações formativas. No entanto, ela ainda não se dá de forma sistêmica. No desenho que vem sendo esboçado, tem sido trabalhado para desvelar as fragilidades e os avanços da formação. No entanto, algumas questões ainda não de ser aperfeiçoadas. Exemplo o investimento no sistema de coleta de dados, observando ter uma ideia mais precisa do que é preciso mudar e fortalecer na formação, nesse sentido, a avaliação deve propiciar que os professores olhem para o ensino, reflitam e tentem novas práticas a fim de torná-lo mais qualificado. Deve servir para ver os avanços, as melhoras, o que é preciso sofrer transformações, surgindo novas temáticas para o próximo ano. Ou seja, é uma avaliação que busca, no olhar dos profissionais, verificar desde a participação do professor, no Sala de Educador, até a carga horária, o conteúdo, se os objetivos foram atingidos. As intenções são essas, mas as ações avaliativas indicam que esse processo do modo que é realizado, não favorece uma discussão apropositada, pois não há um retorno ao grupo. Se há uma análise, esta é realizada pelo Cefapro, mas não se faz uma devolutiva, um *feedback* com os professores, na escola.

Uma das questões a verificar neste momento é referente ao que se faz com o resultado das avaliações no Programa Sala de Educador. Afinal, o que se se espera com eles é que sejam utilizados na tomada de decisões, para melhorar aspectos do programa ou para lhe dar continuidade. Se de forma muito isolada, os resultados do processo avaliativo são discutidos pelos professores envolvidos, com intuito de atribuir ganho à formação, há relatos de que, no mais das vezes, a avaliação só ocorre no fechar do ano letivo. Mais que isso: engavetam-na sem ser objeto de debate algum. Sua finalidade se é que existia, se traduz no cumprimento meramente formal, em nada repercutindo para o crescimento educacional.

O resultado da avaliação serve para fazer adequações no percurso formativo. Exemplo disso é a utilização de resultados de avaliação em que se promoveu a participação dos formadores no Sala de Educador, uma vez que, com o envolvimento de todos os profissionais da escola, não somente dos professores, se torna mais fácil fazer o diagnóstico, investigando as dificuldades e os avanços havidos.

A orientação é de que o resultado da avaliação sirva de diagnóstico para elaboração do projeto de formação do ano seguinte, sinalizando uma tentativa de sanar as dificuldades encontradas. Como não há, da parte do Cefapro, possibilidade de

acompanhamento mais assíduo às escolas, os formadores não têm como afirmar se todas as elas seguem esse encaminhamento.

Do modo que vem sendo realizada, a avaliação precisa ser repensada. Se for tão somente para cumprir uma tarefa, e seus resultados não servirem para melhorar o processo de formação, não tem ela sentido de existir. É importante que as avaliações sejam discutidas em relação à proposta política que define as linhas mestras da formação. A ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação. O que realmente importa, no entender de Vianna (2003), é que a avaliação tenha um caráter formativo, que prepare os professores para um agir diverso daquele consagrado pela tradição rotineira.

Por mais que haja, por parte da Secretaria e da Superintendência de Formação, um olhar bastante criterioso com relação à articulação da formação é importante ressaltar o valor da avaliação. Acredita-se que uma das formas de melhorar está condicionada ao processo avaliativo. Parte-se do princípio que se avalia para melhorar. Urgente se faz repensar as estratégias avaliativas, pois, na escola, quando o assunto se volta para o uso da avaliação, o que é revelado é que, aquilo que se estudou, acabou. Quanto ao uso que está sendo feito da avaliação, os participantes demonstram que ainda não internalizaram o significado de realizar tal avaliação, dado que esta não apresenta objetivos definidos, acrescido do fato de que professores não compreendem que podem aprender com esse processo. Executem-no como atividade para cumprir itens do planejamento. Daí a relevância de esclarecer o porquê e para quê se realiza a avaliação do Programa Sala de Educador.

Em qualquer avaliação há muitos interessados, implicando uma série de aplicações possível. Para Andrade (2003), no entanto, não é algo que se improvise ou possa ser feito apenas com vontades individuais. Envolve compromissos coletivos, condições operacionais, vontade política e técnica. Esse processo, porém, não é simples e linear. As escolas possuem ritmo próprio e é preciso considerar que, não raro, podem ocorrer descontinuidades que contribuem para a fragmentação do processo avaliativo, convidando a um eterno recomeçar.

Quanto às políticas educacionais, importa estarem focadas, também, na formação continuada dos professores, apoiando-os para avaliar e ensinar melhor. Infelizmente, pondera Fernandes (2009), avaliar para aprender não é o que mais ocorre, por isso é preciso que a política de formação saiba coordenar e articular as modalidades de avaliação existentes no sistema. O que se pretende é olhar para avaliação com feição diferenciada, não mais como mera solução política, não podendo ser vista apenas como instrumento de prestação de contas.

Ela deve, sim, ser assumida como um processo que conduz ao aprendizado. Daí a conclusão: quer a avaliação da formação sirva para o professor aprender, sabedores de que avaliar por avaliar, não faz sentido. O que se espera é que haja consequências decorrentes da avaliação.

Em qualquer processo, é natural que toda atividade realizada, notadamente a de formação, provoque avanços, e surjam dificuldades a serem superadas. O mesmo se dá com o Programa Sala de Educador.

O envolvimento dos professores no processo formativo, traduz condição necessária para que a formação se integre no projeto pessoal de desenvolvimento de cada professor e conduza a mudanças organizacionais e pedagógicas no contexto da escola e da sala de aula. Quem sabe, assim, as metas a serem atingidas serão mais bem sinalizadas e os programas de formação terão mais claro o que fazer com as avaliações realizadas, como, por quê e com quem.

Decerto, o mais apropriado, para o momento, é o que revela uma gestora da SUFP – apostar no trabalho desenvolvido pelos Centros de formação, de modo que os professores participem dos encontros formativos e se envolvam de tal maneira que o certificado seja apenas um instrumento a indicar que ele participou de tal atividade e não a motivação principal de fazê-la. Momento este em que a formação pode passar da ideia de “outros e eles” para ideia de “nós”.

Em relação aos caminhos que se podem percorrer nesta construção, devem ser ponderadas, no momento em que se planeja a formação, três considerações fundamentais – o local da formação, o reconhecimento e a valorização do saber docente, levando em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 19986, NUNES, 2003). Desse modo, como discorrem Gatti e Barreto (2009, p. 231), “os processos de formação continuada que buscam modificar conceitos, atitudes e práticas não podem ignorar o que pensam e sabem os professores e as influências do ambiente sociocultural em que vivem e trabalham”.

Entretanto, as políticas públicas devem considerar tais necessidades e oferecer oportunidades significativas de aprendizagem, de forma que os formadores e formandos possam repensar seu papel e sua prática, tendente a proporcionar avanços em seu processo de aprendizagem profissional.

Os resultados do estudo permitiram formular um conjunto de recomendações tais como: a) importante definir estratégias que permitam relacionar a formação com as

práticas docentes; b) indispensável definir melhor as funções do Cefapro para se evitar acúmulo de tarefas; c) oportuno aprofundar o conceito de formação continuada na política, entre os formadores e os professores; d) necessário fortalecer a política de formação dos formadores e dos formadores dos formadores; e) pertinente fortalecer o papel do coordenador de formação de modo a articular formação, orientação e intervenção; f) primordial especificar orientações metodológicas para o desenvolvimento da formação; g) essencial avigorar o processo de diagnóstico das necessidades formativas, para que a escola possa atuar de forma mais autônoma em selecionar as temáticas de estudo; h) conveniente realizar uma avaliação com as escolas, Cefapros e Seduc referente aos 10 anos de implementação do Sala de Educador; e i) a avaliação deve ser vista como uma oportunidade de se conhecerem e compreenderem melhor as realidades pois só assim ela se transformará num ato de aprofundamento do sentido da formação.

Referências

- ABDALA, M. F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- ABNT NBR 6023:2002** – Informação e documentação – Referências – Elaboração
- ABNT NBR 6024:2012** – Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento – Apresentação
- ABNT NBR 6027:2003** – Informação e documentação – Sumário – Apresentação
- ABNT NBR 6028:2003** – Informação e documentação – Resumo – Apresentação
- ABNT NBR 6034:2004** – Informação e documentação – Índice – Apresentação
- ABNT NBR 10520:2002** – Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação
- ABNT NBR 14724:2011** – Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação
- ABNT NBR 15287:2011** – Informação e documentação – Projeto de pesquisa – Apresentação
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.
- ALVES, F. C. A (in)satisfação dos professores: estudo de opiniões dos professores do ensino secundário do Distrito de Bragança. In.: ESTRELA, M. T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto, 1997.
- ANDRADE, E. Programa de formação de professores Magister-EECE: construindo uma cultura de avaliação. **26^a Anped**. 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&gs_rn=14&gs_ri=psy-ab&cp=49&gs_id=5g&xhr=t&q=PROGRAMA+DE+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+PROFESSORES+MAGISTER-UECE&es_nrs=true&pf=p&biw=1241&bih=560&client=psy-ab&oq=PROGRAMA+DE+FORMA%C3%87%C3%83O+DE+PROFESSORES+MAGISTER-UECE&gs_l=&pbx=1&bav=on.2,or.r_qf.&bvm=bv.46751780,d.dmQ&fp=86fa8a663d14b5f1. Acesso em 11/02/2012.
- ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. e BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99.
- ANDREOLA, B. A. et al. **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed, Unijuí, 2010.
- ASINELLI, T.. Como avaliar os efeitos da formação contínua na atuação do professor. In: MELO, M. M. (org.). **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Melo, 2007.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá and SOUSA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cad. Pesqui.* [online]. 2005, vol.35, n.126, pp. 659-688. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300007>.

BARROSO, J. A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In.: FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, I. E BELLONI, J. Â. Questões e propostas para uma avaliação institucional formativa. In.: FREITAS, L. C. et al (Orgs). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas, São Paulo: Komedi, 2003.

BELLONI, I, MAGALHÃES, H, SOUSA, L. C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. A escolar como organização que aprende. In.: CANÁRIO, R. (org.) **Formação e situações de trabalho**. 2. Ed. Portugal: Porto, 2003.

BOSTON, C. The concept of formative assessment. **Practical assessment, research & evaluation**, 8 (9). [on line]. 2002. Disponível em: <<http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>> Acesso em: 06/04/2010 2002

CANÁRIO, R. Fazer da formação um projeto – mudar as escolas ou os centros de formação? **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, vol. 1, 2001. p. 25 – 36.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In.: REALI, A. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. 2ª reimpressão 2007.

CARBONELL, J. **A Aventura de inovar: a mudança na escola**. Tradução de Maria Dolores Lerma Sanchis. Porto: Porto, 2001.

CASTILHO ARREDONDO, S. e DIAGO, J. C. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Tradução de Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpx; São Paulo: Unesp, 2009.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO MARIO COVAS. Avaliação externa. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_1.php?t=001. Acesso em 15 de jun. de 2012.

CINTRA, E. M. D. Documento de Apresentação. **SEDUC**. Secretaria de Estado de Educação. Política de formação dos profissionais da educação básica. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.

COSTA e SILVA, A. M. A Formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 72, agosto, 2000.

COSTA, I. S. A cultura pedagógica-curricular do professor na escola organizada por ciclos. **Dissertação de Mestrado**. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

COUSINS, J. B. e SHULHA. A comparative Analysis of evaluation utilization and its cognate fields of inquiry: current issues and trends. In: SHAW, I. F. GREENE, J. C. MARK, M. M. **The sage handbook of evaluation**. 2 ed. London: Sage, 2006.

DAMIANI, M. F. et al. (Orgs). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação**: uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

DAMASCENO, K. K. e MONTEIRO, F. M. A. Aprendizagem da docência. Uma contribuição da formação continuada. In.: MONTEIRO, F. M. A. (org.). **O trabalho docente na educação básica**: contribuições formativas e investigações em diferentes contextos. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

DARLING-HAMMOND, L. **Powerful teacher education**: lessons from exemplar programs. United States of America: Jossey-Bass, 2006.

DARLING-HAMMOND, L e MCLAUGHLIN, M. W. Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. Profesorado, **Revista de currículum y formación del profesorado** 8 (2) 2004.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto, 2001.

D'AGOSTINI, A. Programação da formação continuada. ANDREOLA, B. A. et al. **Formação de educadores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed, Unijuí, 2010.

DE KETELE, J. M. et al. **Guia do formador**. Tradução de Anna Maria Rangel. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DIGNARD, A. Evaluating educational programs and projects in Canada. In.: KELLAGHAN, T. e STUFFLEBEAM, D. L. (eds.). **International handbook of educational evaluation**. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 2003.

DONALDSON, S. L. e LIPSEY, M. W. Roles for theory in contemporary evaluation practice: developing practical knowledge, 2006. In: SHAW, I. F. GREENE, J. C. MARK, M. M. **The sage handbook of evaluation**. 2 ed. London: Sage, 2006.

ESCUADERO, J. M. e LÓPEZ, J. **Los desafíos de las reformas escolares**. Sevilla: Arquetipo, 1992.

ELLIOT, J. La **Investigación acción em educación**. Madrid:Morata, 1990.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre teoria e prática. In.: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Avaliação da formação de professores: algumas notas críticas. In: ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (orgs.) **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto, 1999.

ESTRELA, A., ELISEU, M. P. e AMARAL, A. Formação contínua de professores em Portugal: o estado da investigação. In.: ESTRELA (org.) **Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)**. Lisboa: EDUCA, 2007.

FERNANDES, D. Avaliação de programa e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas. In.: FERNANDES, D. (Org.) **Avaliação em educação. olhares sobre uma prática social incontornável**. Pinhais: Editora Melo, 2011a.

FERNANDES, D. et al. **Ensino, avaliação e a participação dos alunos em contextos de experimentação e generalização do Programa de Matemática do Ensino Básico**. Universidade de Lisboa, Lisboa, PT,; PROFMAT, 2011b.

_____. Acerca da Articulação de Perspectivas e da Construção Teórica em Avaliação Educacional. In.: ESTEBAN, M. T. e AFONSO, A. J. (orgs). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Avaliação de programas e de projetos pedagógicos. **VIII Congresso Internacional de Educação**. Recife, PE: Sapiens – Centro de Formação e Pesquisa. 2009, p. 36-40.

_____. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

_____. **Avaliação de desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Lisboa: Textos Editores, 2008.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Revista: Estudos em Avaliação Educacional/ FCC** v. 19, n. 41, set./dez. 2008.

_____. Limitações e potencialidades da avaliação. (Prefácio) In: MELO, M. M.(org.) **Avaliação na educação**. Pinhais: Melo, 2007.

_____. Universidade, educação escolar e formação de professores. **Revista de Educação Pública**. V. 15. N. 28. Cuiabá: EdUFMT, mai-ago, 2006.

_____. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. **Prática e perspectivas de avaliação: dois anos de experiência no instituto de inovação educacional**. Portugal: Lisboa, 1992.

FERNANDES, D., VALE, I., BORRALHO, A. e CRUZ, E. **Uma avaliação do processo de experimentação do novo programa de matemática do ensino básico (2008/2009)**. Lisboa: IE/ Universidade de Lisboa, 2010.

FERNANDES, J. E. Formação continuada e inovação curricular: proximidades e diferenças na formação do professor. In: MONTEIRO, F. M. A. e MÜLLER, M. L. R. (Orgs) Educação como espaço da cultura. Vol. II, Coletânea **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste/ANPED Centro-Oeste**. Cuiabá: CAPES, EdUFMT, 2006.

FIRME, Thereza Penna et al . Evaluation culture and evaluation policy as guides to practice: reflections on the Brazilian experience. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v.

17, n. 62, mar. 2009 . Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100009&lng=pt&nrm=iso>. acessos
em 20 set. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100009>.

_____. Os avanços da avaliação no Século XXI. **Congresso Internacional sobre Avaliação na educação** – PUC-RS em 21/10/2007. Disponível em:
<http://www.cenpec.org.br/modules/editor/arquivos/c8a0633f-4d01-4eae6.pdf>. Acesso em 11/06/2010.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FITZPATRICK, J. CHRISTIE, C. e MARK, M. M. The evaluation of the Stanford teacher education program (Step): an interview with David Fetterman. In: FITZPATRICK, J. CHRISTIE, C. e MARK, M. M. **Evaluation in Action: interviews with expert evaluators**. United States of America: Sage, 2009.

_____. Evaluation and its practice: Some key considerations and choices. In: FITZPATRICK, J. CHRISTIE, C. e MARK, M. M. **Evaluation in Action: Interviews with expert evaluators**. United States of America: Sage, 2004.

FLORES, M. A. e VEIGA SIMÃO, A. M. et al. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In: FLORES, M. A. e VEIGA SIMÃO, A. M. (org.) **Aprendizagens e desenvolvimento profissional de professores: contextos de professores**. Portugal: Pedago, 2009.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. Professores na escola de massas: novos papéis, nova profissionalidade. In: FORMOSINHO, J (Coord.) **Formação de professores: aprendizagens profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

FORTE, A. M. B. P. X. Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professor(es) do 1º CEB. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade do Minho, Portugal, 2005

FREITAS, L. C. et. al.; **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. – (Coleção Fronteiras Educacionais).

GAMBOA S. S. e FILHO, J. C. S. e **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** São Paulo: Cortez, 1995.

GARCÍA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Brasileira de Educação – ANPEd**. 1998,

nº 9, pp. 51 – 75. Disponível em: <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/Pesquisa.pdf>. Acesso em, 18/10/2009.

GATHER THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B. A. e BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, J. A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. nº 8, pp. 23 – 36. Disponível em : [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonçalves\(2\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_J.A.Gonçalves(2).pdf). Acesso em: 10/11/2009.

GUBA, E. e LINCOLN, Y. **Fourth generation evaluation**. London: Sage, 1989.

_____. **Effective evaluation**: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HOFSTETTER, C. H. e ALKIN, M. C. Evaluation use revisited. In: KELLAGHAN, T. STUFFLEBEAM, D. e WINGATE, L. **International handbook of educational evaluation**. London: Kluwer Academic Published, 2000.

HOLDEN, D. J. e ZIMMERMAN, M. A. **A practical guide to program evaluation planning: theory and case examples**. United States of America: Sage, 2009.

HOUSE, E. R. How we think about evaluation. In: HOUSE, E. R. **New directions in educational evaluation**. London: First, 1986.

HOUSE, E. & HOWE, K. Deliberative democratic evaluation. In: KELLAGHAN, T. & STUFFLEBEAM, D. (org.) **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

_____. Deliberative democratic evaluation in practice. In: STUFFLEBEAM, D. MADAUS, G. & KELLANHAN (org.). **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: NÓVOA, A. **Vidas de professores**.(org.). Portugal: Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Tradução de Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre. Artmed, 2010.

_____. **Formação do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5 ed.

São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. España: Graó, 1994.

Instrução Normativa. nº.013/12/GS/SEDUC/MT de 23/10/2012.

JIMÉNEZ, B. e SANTOS GUERRA, M. A. La avaliación de la formación del profesorado. In: FERRESRES, V. e IMBERNÓN, F. **Formación y actualización para la función pedagógica**, Madrid: Síntesis, 1999.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. SANDERS, CHAIR, J. R. The program evaluation standards: how to assess evaluations of educational programs. 2ed. United States of America: Sage, 1994.

_____. **Standards for evaluations of educational programs, projects and materials**. New York: McGraw-Hill, 1981.

KING, J.A. Evaluating educational programs and projects in the USA. In.: KELLAGHAN, T. e STUFFLEBEAM, D. L. (eds.). **International handbook of educational evaluation**. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 2003.

LEITE, T. S. A avaliação do processo de formação, uma estratégia formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação. **Tese de Doutoramento em Ciências da Educação**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Portugal: Universidade de Lisboa, 2007.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKAS J. F. e SANTIAGO. K. **Evaluación educativa**. Madrid: Alianza, 2004.

MACHADO, E. A. C. Avaliação e participação: um estudo sobre o papel dos actores na avaliação da formação contínua. **Tese de Doutoramento em Educação**. Portugal: Minho, 2007.

MADAUS, G. F. e KELLAGHAN. T. Models, metaphors, and definitions in Evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. MADAUS, G. F. e KELLAGHAN, T. **Evaluations models**: viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

MADAUS, G. & STUFFLEBEAM, D. Program evaluation: a historical overview. In: STUFFLEBEAM, D. MADAUS, G. & KELLANGHAN (org.) **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, 2000.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In.: **Cadernos CEDES**, nº 3, p. 13-20, Campinas: Papyrus/CEDES, 1995.

MCLAUGHLIN, M. Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. In: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: NENarcea, 1988.

MENEZES, L. C. Características convergentes no ensino de ciências nos países ibero-americanos e na formação de seus professores. In.: MENEZES, L. C. (org.) **Formação continuada de professores no âmbito ibero-americano**. Tradução de Inés Prieto Schmidt, Sônia Salém. 2. Ed. Campinas, SP, autores Associados; São Paulo: SP, Nupes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília: A Secretaria, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 2ª imp. 2006.

MONTERO MESA, L. **Lecturas de formación del profesorado**. Santiago: Tórculo, 1987.

MONTEIRO, F. M. A. Processos de aprendizagem profissional dos professores-formadores. In.: MONTEIRO, F. M. A. (org.). **O trabalho docente na Educação Básica: contribuições formativas e investigações em diferentes contextos**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

MORRIS, M. Ethics and evaluation. In.: MORRIS, M. **Evaluation ethics for best practice: cases and commentaries**. New York, London: The Guilford Press, 2008.

MUNFORD, D. et al. Construindo modelos de avaliação de programas de educação continuada de professores do ensino básico: a história do FoCo. **Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG**. Belo Horizonte, MG:03 a 08 de outubro de 2005.

NEVO, D. Evaluation in education. In: SHAW, I. GREENE, J. & MARK, M. **The sage handbook of evaluation**. London: Sage, 2006.

_____. The Conceptualization of educational: an analytical review of the literature. In: HOUSE, E. R. **New directions in educational evaluation**. London: First, 1986.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Revista do Instituto de Educação de Inovação Educacional**. Inovação. v. 4. nº 1, Portugal: Ministério da Educação, 1991.

NUNES, C. S. C. Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. **Tese de Doutorado**. Campinas, SP:Unicamp, 2000.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Disponível em http://www.oecd.org/document/2/0,3746,en_33873108_36016449_38540994_1_1_1_1,00.html. Acesso em 17 de junho de 2011.

OWEN, J. M. Evaluating educational programs and projects in Australia. In.: KELLAGHAN, T. e STUFFLEBEAM, D. L. (eds.). **International handbook of educational evaluation**. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, 2003.

PACHECO, J. A. Avaliação e qualidade do ensino: domínios para a qualidade do ensino **Revista Educação**. ISSN 0871-6412. 8 (Jun. 1994) 28-32. <http://hdl.handle.net/1822/10199>

PATTON, Michael Quinn. The challenges of making evaluation useful. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, Mar. 2005 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104. Acesso em: 16 mai 2010.

_____. Utilization-focused evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L. MADAUS, G. F. e KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2 ed. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ JUSTE, R. **Evaluación de programas educativos**. España: La Muralla S.A., 2006.

PIRES, F. L. B. Trabalho colaborativo na formação continuada de professores para utilização da informática na educação especial. In.: DAMIANI, M. F. et al. (Orgs). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação: uma possibilidade para ensinar e aprender**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

Portaria nº 361/12/GS/Seduc/MT.

Portaria nº 306/2012/GS/SEDUC-MT.

Portaria nº 300/2012/GS/Seduc/MT.

Portaria 047/99/SEDUC/GS/MT, de 23 de julho.

POSADA, J. A. C. La Evaluación de los profesores: trivializar La evaluación o evaluar lo trivial? In: RUIVO, J. e TRIGUEIROS, A. **Avaliação de desempenho de professores**. Lisboa: RVJ, 2009.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O que será da avaliação sem a ética? **Cadernos Cenpec**, nº 3, Avaliação em Educação. 2007. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/cadernos-cenpec-n-3-avaliacao-em-educacao>. Acesso em: 03/ 05/ 2012.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.

RUIVO, J. Formação, avaliação e autonomia docente. In: RUIVO, J. e TRIGUEIROS, A. **Avaliação de desempenho de professores**. Lisboa: RVJ, 2009.

SÁNCHEZ, A. V. Evaluación de la función docente y desarrollo del profesorado. In: MARCELO, C. et al, **La función docente**. Madrid: Síntesis, 2001.

SANTOS GUERRA, M. A. Avaliação da formação dos professores. In: SANTOS GUERRA, M. A. **Uma seta no alvo: a avaliação como aprendizagem**. Tradução de Alcino Matas Vilar. Porto: ASA, 2003.

SCHWANDT, T. A, e BURGON, H. Evaluation and the study of lived experience. In: SHAW, I. F. GREENE, J. C. MARK, M. M. **The sage handbook of evaluation**. 2 ed. London: Sage, 2006.

SCRIVEN, M. Evaluation theory and metatheory. In: KELLAGHAN, T; STUFFLEBEAM, D. L. e WINGATE, L. A. **International handbook of educational evaluation**. 2 ed. London: Kluwer Academic Publishers, 2000.

_____. **Evaluation thesaurus**. 4 ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

_____. **Evaluation as a paradigm for educational research**. In HOUSE, E. (org.) New direction in educational evaluation. London: Falmer, 1986.

_____. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. (Ed.) **Curriculum evaluation**. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, nº 1. Chicago, IL: Rand MacNally. 1967.

SEBARROJA, J. C. **A Aventura de inovar**. Porto: Porto, 2001.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Sala de Educador. Parecer Orientativo 2012. Cuiabá, MT: Seduc, 2012.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Sala de Educador. Cuiabá, MT: SEDUC, 2011.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá, MT:SEDUC, 2010.

SEDUC Secretaria de Estado de Educação. Projeto Sala de Professor. Parecer Orientativo n.º 002/2009. Cuiabá, MT: Seduc, 2009.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Sala de Professor. Cuiabá, MT: Seduc, 2003.

SHAW, I. F., GREENE, J. C. e MARK, M. M. **The sage handbook of evaluation**. 2. ed. London: Sage, 2007.

SILVA, E. L. **Ensinando e aprendendo num Programa de Formação Contínua**: reflexos de um trabalho coletivo. São Paulo, 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação USP.

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Tradução de: Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

STAKE, R. **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares**. Barcelona: Graó, 2006.

_____. Responsive evaluation. In: In: KELLAGHAN, T. & STUFFLEBEAM, D. (org.) **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

_____. Program evaluation, particularly responsive evaluation. In: In: STUFFLEBEAM, D. MADAUS, G. & KELLANGHAN (org.) **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, 2000.

STONE, V. I. Avaliação de programas e sistemas educacionais como processo de melhoria da educação: possibilidades e desafios. In: MELO, M. M. **Avaliação na educação**. Pinhais, PR: Melo, 2007.

STUFFLEBEAM, D. The CIPP model for evaluation. In: In: KELLAGHAN, T. & STUFFLEBEAM, D. (org.) **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

_____. Foundation models for 21st century program evaluation. In: In: STUFFLEBEAM, D. MADAUS, G. & KELLANGHAN (org.) **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, 2000.

_____. The CIPP model for evaluation. In: In: STUFFLEBEAM, D. MADAUS, G. & KELLANGHAN (org.) **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2 ed. Dordrecht: Kluwer, 2000.

STUFFLEBEAM, D. L., MADAUS, G. F. e KELLAGHAN, T. **Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation**. 2. ed. Boston: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS, 2000.

STUFFLEBEAM, D. e SHINKFIELD, A. Overview of the evaluation field . In: STUFFLEBEAM, D. e SHINKFIELD, A. **Evaluation theory, models e applications**. United States of America: Jossey-Bass, 2007.

STUFFLEBEAM, D. L. e SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática**: guía teórica y práctica. España: Paidós, 1987.

SUÑÉ, L. S. Desafios éticos na avaliação. **2º Seminário Internacional de Avaliação da Educação Superior**. CONAES, Brasília, DF. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15305:seminario-

internacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-2008&catid=323:orgaos-vinculados&Itemid=1075. Acesso em 24/08/2011.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Programa de autoavaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. Aluizia Aparecida Cadore [org.] – **Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições**. Florianópolis : UFSC, 2005. Disponível em <http://www.paai.ufsc.br/publicacoes.php?id=24>. Acesso em 15 de junho de 2011.

VIANNA, H. M. **Avaliação de programas educacionais**: duas questões. Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 32, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1240/1240.pdf>. Acesso em: 28/10/2009.

_____. Fundamentos de um programa de avaliação de educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, jul-dez/2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1109/1109.pdf>. Acesso em: 28/10/2009.

_____. **Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos**. 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1055/1055.pdf>. Acesso em: 28/10/2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**: vivência e reflexão. Est. Aval. Educ., São Paulo, n. 18, dez. 1998. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68311998000200005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 outubro 2009.

VICENTINI, A. A. F. e SADALLA, A. M. F. A. Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos de trabalho do professor-formador. In.: VICENTINI, A. A. F. et al. (Orgs). **Professor-Formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. Ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WEISS, C. The stakeholder approach to evaluation: origins and promise. In.: HOUSE, E. **New directions in educational evaluation**. London and Philadelphia: First published, 1986.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2003.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Anexos

Anexo 1

Carta de Cessão

Cuiabá, _____ de _____ de 2012.

Eu, _____,
estado civil, _____ portador(a) do RG n.º
_____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos
de minha narrativa, transcrita e textualizada a partir da entrevista, gravada em
_____/_____/_____, para que a doutoranda Irene de Souza Costa possa usá-la sem
restrições de prazos e limites de citações, ficando o mesmo responsável pela sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Assinatura por extenso

Anexo 3

Guião para entrevista semiestruturada

Tema: Avaliação do Programa de Formação Continuada Sala de Educador

Público-alvo: Secretária Adjunta de Políticas Educacionais, Superintendente de Formação dos Profissionais da Educação, Coordenadora de Formação, Coordenadora de Gestão dos Cefapros, Diretor, Coordenador e professores formadores do Cefapro, Coordenadores e professores das Unidades Escolares.

Objectivos:

- Recolher informações que permitam evidenciar o que está indo bem e o que requer melhora no desenvolvimento do Programa de Formação Continuada Sala de Educador, em seus 10 anos de implementação;

- Recolher informações que possibilitem a “prestação de contas” à sociedade dos serviços dispensados pela política de formação e a “tomada de decisões” para promover melhoria nos processos de sua implementação.

Blocos	Objectivos	Tópicos para questões
A Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	- Informações gerais sobre o trabalho. - Pedir o contributo do(a) professor (a) - Assegurar a confidencialidade.
B Políticas de formação	Recolher dados que contribuam para compreensão da política de formação no estado de Mato Grosso.	- Quais as decisões tomadas pela Seduc para implementação da formação contínua no estado? - Que estratégias são utilizadas para isso? - Quais as metas e finalidades a serem atingidas por meio da formação continuada? - Que relação existe entre Seduc/Cefapro/Escola no desenvolvimento da formação continuada?
C Preparação e desenvolvimento da formação	Recolher dados que permitam caracterizar o Programa Sala de Educador, sua dinâmica, utilidades e efeitos no interior da escola.	- Como funciona o Programa Sala de Educador? Ele difere em algo do Programa Sala de Professor? - Qual a dinâmica das formações? - Como tem sido a participação e envolvimento dos diferentes participantes no desenvolvimento do Programa Sala de Educador? - Como funciona o planeamento da formação? - O programa trouxe alguma mudança para

		prática da formação continuada
D Relações com a prática docente	Recolher dados que permitam caracterizar as relações entre a formação e a melhoria da prática pedagógica dos professores.	<ul style="list-style-type: none"> - Como se articula a formação com as necessidades didático-pedagógicas dos docentes? - Percebe que há melhoria da prática didático-pedagógica relacionada ao desenvolvimento do Programa Sala de Educador? - As expectativas quanto à melhoria na aprendizagens dos alunos são atingidas? Como observam isso?
E Percepções sobre avaliação	Recolher dados que permitam identificar as finalidades e os propósitos da avaliação do programa de formação.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as principais preocupações com a qualidade do Programa Sala de Educador? - Quais as finalidades da avaliação desse Programa? - Por que se escolheu avaliar o Programa? - O que tem sido feito com o resultado da avaliação do Programa? - O que considera como avanço no Programa Sala de Educador, enquanto um Programa de formação continua? - Quais desafios ainda encontram-se presentes na implementação do Programa Sala de Educador?