

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

IVANILDO LUIS BARBOSA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: O
PAPEL DO FORMADOR DE PROFESSORES**

JUIZ DE FORA
2016

IVANILDO LUIS BARBOSA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: O
PAPEL DO FORMADOR DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hilda Aparecida Llinhares da Silva Micarello

JUIZ DE FORA

2016

IVANILDO LUIS BARBOSA DE SOUSA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE: O
PAPEL DO FORMADOR DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em:

Prof(a). Dr(a). Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (Orientadora)

Prof(a). Dr(a). Beatriz de Basto Teixeira

Prof(a). Dr(a). Alícia Maria Catalano de Bonamino

Dedico este trabalho a todos os profissionais da área de educação que, assim como eu, sonham e buscam um mundo melhor, acreditando que podem fazer a diferença na vida de cada estudante que passa por nossas escolas.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, meu agradecimento maior pelas infinitas bênçãos.

A Josefa Barbosa da Silva e José Luís de Sousa, meus pais, que cheios de amor, sonharam e lutaram uma vida inteira para ver esse sonho realizado.

Aos meus irmãos, cunhada e sobrinhos, pelo apoio e pela torcida.

À Secretaria de Educação do Recife, por me oportunizar a realização deste Mestrado.

Ao Secretário Executivo de Gestão Pedagógica, Rogério de Melo Moraes, pela iniciativa e pela dedicação em oferecer formação continuada aos profissionais da RMER.

À minha orientadora, Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, pelas contribuições e por suas orientações.

Às professoras e componentes da Banca de Qualificação: Alícia Maria Catalano de Bonamino e Beatriz de Basto Teixeira.

À cidade de Juiz de Fora, pelo acolhimento e pelos dias felizes.

Às pessoas amigas, Adilza Gomes da Cunha Silva, Gilvani Alves Pilé, Élia de Fátima Lopes Maçaira, Cicleide Maria da Costa Lira, Edite Marques de Moura, Messias Matheus de Jesus e Emerson dos Santos Porcino, pelo incentivo e apoio constante.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação Pública da UFJF, por proporcionar a realização deste sonho.

Aos professores do Mestrado, por terem contribuído com a minha visão sobre educação.

Aos meus amigos do Mestrado, que dividiram comigo os momentos de estudo, de entrega, de angústia e também de muita alegria.

À Rede Municipal de Ensino do Recife, por viabilizar a realização da pesquisa.

Aos formadores da RMER, pela maneira profissional e carinhosa como sempre me receberam e pela presteza com que participaram da pesquisa.

Aos professores que participam da formação continuada, que responderam de maneira zelosa aos questionários da pesquisa.

Aos meus amigos, que compreenderam as minhas ausências, torceram por mim e enviaram boas vibrações. Obrigado!

A formação continuada é a força motriz para as respostas a indagações que emergem nos distintos tempos da trajetória profissional dos docentes como mobilizadores de saberes, a serviço de um projeto ético e político de mudança social.

Edite Marques de Moura

RESUMO

A presente Dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Este trabalho trata de um estudo que tem como objetivo a elaboração de um Plano de Ação Educacional com vistas ao aperfeiçoamento dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, tendo como objeto de estudo o papel do formador de professores e os encontros de formação continuada. O estudo procede a uma análise qualitativa da formação continuada, através do trabalho dos formadores, a partir de uma base teórica assentada em fontes bibliográficas sobre o tema. Para conhecer os desdobramentos desta proposta formativa, o suporte empírico reúne dados coletados através de um grupo focal realizado com alguns profissionais da equipe de formação e a aplicação de questionário composto de perguntas fechadas e abertas aos professores que frequentam os encontros da formação. No início do estudo, são abordadas questões relacionadas ao processo de formação continuada de professores no Brasil, seguida de uma síntese histórica da formação continuada na RMER, a partir da promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96. São feitas considerações sobre as dimensões da Secretaria de Educação do Recife relacionada à formação continuada de professores, bem como a descrição da estrutura e do desenvolvimento dessa formação na Rede Municipal de Ensino do Recife. Na sequência, uma análise metodológica apresenta a trilha seguida pela investigação com seus respectivos procedimentos de coleta e análise de dados. Nessa perspectiva, os resultados foram analisados e discutidos a partir dos dados coletados. O produto obtido na pesquisa sugere uma reavaliação do programa de formação continuada da RMER, focada na evolução do trabalho desenvolvido pelos formadores da Rede e na melhoria dos encontros de formação dos professores, buscando os ajustes necessários à eficiência do programa.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Formação Continuada de Professores; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis is developed in the Professional Master in Management and Education Assessment (PPGP) of the Center for Public Policy and Federal University of Education Evaluation of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). This work is a study that aims to draw up an Educational Action Plan for the perfection of teachers in the final years of elementary school of Recife Teaching Municipal Network - RMER, with the object of study the teacher's role teachers and continuing education meetings. The study conducts a qualitative analysis of continuing education through the work of trainers, from a seated theoretical basis of bibliographic sources on the topic. To know the implications of this formative proposal, the empirical support gathers data collected through a focus group conducted with some professional training team and a questionnaire consisting of closed and open questions to teachers who attend training meetings. At baseline, issues are addressed related to continuing education process for teachers in Brazil, followed by a historical overview of continuing education in RMER, since the enactment of the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law No. 9394/96. Considerations are made on the dimensions of Recife Education Secretariat related to the continuing education of teachers, as well as the description of the structure and development of such training in the Municipal Network Reef Education. Following a methodological analysis shows the path followed by research with their respective procedures for data collection and analysis. In this perspective, the results were analyzed and discussed from the collected data. The obtained product research suggests a reassessment of the continuing education program of RMER, it focused on the evolution of the work developed by the trainers of network and improving the training of teachers meetings, seeking the necessary adjustments to the program's efficiency.

Keywords: Educational Management; Continuing teacher training; Elementary School.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil
DAF – Divisão de Anos Finais
DGTEC – Diretoria Geral de Tecnologia
EFAER – Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife
Professor Paulo Freire
EPM – Encontro Pedagógico Mensal
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GGEIAF – Gerência Geral de Educação Integral Anos Finais
GGPFP – Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica
GEI – Gerência Geral de Educação Infantil Anos Iniciais
GGPFP – Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica
GGPMP – Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento Pedagógico
GOM – Grupo Operacional Magistério
GTERE – Grupo Gerência de Trabalho de Diversidade Étnico-racial.
GTPF – Grupo de Trabalho da Política de Formação
GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual
IQE – Instituto Qualidade no Ensino
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PCCR – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração.
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PSE – Programa Saúde na Escola
RMER – Rede Municipal de Ensino do Recife
RPAs – Regiões Político-Administrativas
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEGEP – Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica
SEGRE – Secretaria Executiva de Gestão de Rede

SER – Secretaria de Educação do Recife

SETE – Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mudanças implementadas com o fim do programa Qualiescola II.....	37
Quadro 2 – Temáticas trabalhadas nos encontros pedagógicos de formação, entre os meses de fevereiro e agosto de 2015.....	48
Quadro 3 – Formação continuada para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2016.....	49
Quadro 4 – Problemas e impasses da formação continuada na RMER.....	53
Quadro 5 – Formadores participantes do grupo focal.....	64
Quadro 6 – Sugestões de temáticas feitas nos questionários aplicados.....	100
Quadro 7 – Ações sugeridas para melhoria do trabalho da equipe de formação...	103
Quadro 8 – Plano de Ação Educacional para equipe de formação	105
Quadro 9 – Ações sugeridas para melhoria do encontro de formação.....	109
Quadro 10 – Plano de Ação Educacional os encontros de formação continuada da RMER.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação continuada do ano de 2012.....	35
Tabela 2 – Formação continuada do ano de 2013.....	35
Tabela 3 – Formação continuada do ano de 2014.....	36
Tabela 4 – Calendário da formação continuada dos professores de anos finais do Ensino Fundamental de 2015.....	42
Tabela 5 – Formação dos professores de anos finais do Ensino Fundamental dos meses de fevereiro a agosto de 2015.....	43
Tabela 6 – Resultado da 1ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	87
Tabela 7 – Resultado da 2ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	88
Tabela 8 – Resultado da 3ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	89
Tabela 9 – Resultado da 4ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	90
Tabela 10 – Resultado da 5ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	90
Tabela 11 – Resultado da 6ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	91
Tabela 12 – Resultado da 7ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	92
Tabela 13 – Resultado da 8ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	93
Tabela 14 – Resultado da 9ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.	93
Tabela 15 – Resultado da 10ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.	94
Tabela 16 – Resultado da 11ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	95
Tabela 17 – Resultado da 12ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.....	96

Tabela 18 – Resultado da 13ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.	97
Tabela 19 – Resultado da 14ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.	97
Tabela 20 – Resultado da 15ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.	98
Tabela 21 – Resultado da 16ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada.	99
Tabela 22 – Custos referentes ao aumento do número de formadores.....	107
Tabela 23 – Custos referentes à oferta de formação aos formadores.....	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE – RMER.....	22
1.1 Os Programas de formação continuada no Brasil.....	22
1.2 Formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife.....	24
1.2.1 Encontros Pedagógicos de Formação continuada.....	28
1.3 Panorama da RMER e a dimensão da gestão envolvida com a formação continuada.....	38
1.4 Percepções e evidências acerca dos encontros de formação.....	41
2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO NA RMER.....	54
2.1 Pesquisa e análise de percepções sobre a formação continuada da RMER.....	56
2.2 O percurso da investigação.....	58
2.2.1 Procedimentos de coleta de dados.....	60
2.3 O papel do formador de professores na RMER.....	66
2.4 O professor e a formação continuada.....	69
2.5 O relato e a discussão dos resultados da pesquisa	72
2.5.1 Análise do grupo focal.....	73
2.5.2 Análise dos questionários	83
3 NOVOS CAMINHOS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DA RMER.....	101
3.1 Proposições para melhoria do trabalho da equipe de formação.....	102
3.1.1 Planilha de custos do plano de ação.....	105
3.2 Proposições relacionadas aos encontros de formação continuada dos professores.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	118

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a esta Dissertação é um estudo sobre a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER, oferecida aos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa formação tem o intuito de proporcionar aos professores o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, através do desenvolvimento de metodologias inovadoras que sejam aplicadas nas salas de aulas, favorecendo a melhoria da qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes.

A formação continuada na RMER é realizada pela equipe de formadores da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, da Secretaria de Educação do Recife – SER, em parceria com as Secretarias Executivas, Gerências Gerais e Divisões de Ensino, que compõem a SER, além da colaboração com outras instituições públicas e privadas, cujo detalhamento está posto no Capítulo 1, na descrição da estrutura da formação dos professores de anos finais da RMER.

A escolha desta temática justifica-se em função da minha atuação como chefe da Divisão de Anos Finais da Secretaria de Educação do Recife. Através de conversas e reuniões realizadas com os profissionais da equipe responsável pela organização dos encontros de formação, foram percebidos vários problemas e dificuldades enfrentadas na execução do trabalho como formadores da Rede. Esses problemas estão relacionados à sobrecarga de atividades, ao pouco tempo para estudos, à falta de tempo para a elaboração da formação e à ausência de uma formação contínua para a equipe, entre outros.

A partir disso, através de informações coletadas nos documentos da Secretaria de Educação do Recife, verificamos que havia uma baixa frequência dos docentes à formação, e que, ao longo dos acompanhamentos realizados nas escolas pelos técnicos da Divisão de Anos Finais – DAF, das conversas com os docentes e em reuniões com as equipes de direção, observou-se que o trabalho desenvolvido na formação continuada pouco interfere na cultura das escolas.

As temáticas trabalhadas na formação, muitas vezes, não estão em consonância com o currículo proposto no documento da Política de Ensino da RMER para a educação básica, ou não são do interesse dos docentes que

frequentam a formação. Portanto, é provável que esses encontros de formação não estejam atendendo às necessidades e aos interesses dos docentes, não alcançando os objetivos desejados.

Como profissional da Gerência Geral de Educação Integral Anos Finais – GGEIAF, da Secretaria de Educação do Recife, tendo trabalhado como professor de Matemática em duas escolas da Rede, exercido a função de formador dos professores do componente curricular Matemática, e atualmente, chefiando a Divisão de Anos Finais, cuja responsabilidade é a implementação do trabalho pedagógico nas escolas junto à política de ensino da Rede, acreditamos que investigar e estudar o trabalho da equipe de formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, propondo um plano de ação que possa intervir para melhorar a qualidade dessa formação, oferece oportunidades de conhecimento das concepções de formação continuada que fundamentam os encontros pedagógicos de formação, e terá grande relevância no nosso desempenho profissional como gestor.

Como chefe da Divisão de Anos Finais, as minhas funções estão relacionadas ao gerenciamento da equipe técnica da DAF, cujas atribuições referem-se à implementação das Escolas de Tempo Integral; à instituição de grupos de trabalho cuja finalidade seja analisar, elaborar e implantar projetos; à definição de objetivos de trabalhos junto aos técnicos; ao monitoramento do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, com o acompanhamento da formação continuada oferecida aos professores e proposições aos seus responsáveis; à avaliação das ações pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem; às ações e aos projetos que diminuam a violência nas escolas.

Assim, é necessário que a chefia da DAF proponha, junto às Secretarias Executivas e às Gerências Gerais da RMER, ações que possam melhorar a qualidade do trabalho dos docentes através da formação continuada dos professores.

Esta investigação possibilita compartilhar com os demais profissionais da Secretaria de Educação do Recife e de outras instituições novos conhecimentos e novas descobertas, que poderão colaborar para o aprimoramento do trabalho e da função da Divisão de Anos Finais – DAF, potencializando práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas da RMER.

Acreditamos que um dos grandes desafios da formação de professores, não somente no Recife, mas em todo o Brasil, é buscar um modelo de formação continuada cuja referência sejam as vivências do professor, as boas experiências pedagógicas realizadas no cotidiano das escolas, em articulação com a realidade e os resultados das pesquisas acadêmicas produzidas.

O modelo de formação continuada em serviço oferecido aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Prefeitura do Recife deveria contemplar em 2015 os professores de todos os componentes curriculares, totalizando 695 profissionais, distribuídos da seguinte forma: 114 de Matemática; 160 de Língua Portuguesa; 41 de Língua Inglesa; 94 de História; 80 de Geografia, 53 de Arte; 103 de Ciências e 50 de Educação Física. A formação continuada é uma política de rede que visa à valorização profissional docente.

Atualmente, os grupos de estudos dos professores nos encontros pedagógicos de formação são organizados por componente curricular: Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Arte, Educação Física. A formação acontece mensalmente, podendo ocorrer até dois encontros em cada mês. Os encontros têm duração de cinco horas e são oferecidos nos turnos da manhã e/ou da tarde, possibilitando ao professor a escolha do seu horário, (RECIFE, 2015b).

De maneira geral, os formadores são professores efetivos da RMER que atuam ou atuaram como docentes nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e se destacaram nas suas atividades profissionais pelo desempenho e pela criatividade, o que resultou no convite para integrar a equipe de formação.

Portanto, feito o convite, os formadores foram submetidos a uma entrevista que buscava avaliar o interesse do profissional pela função de formador, sua experiência em relação à formação continuada, os conhecimentos metodológicos e os conhecimentos referentes ao componente curricular no qual é especialista. Muitos deles já compunham a equipe técnica da SER.

Entretanto, a partir da entrevista, na qual alguns profissionais demonstraram não atenderem aos critérios para atuar na função de formador, foram desligados da equipe, voltando aos seus setores ou às suas escolas de origem.

A partir de 2015, o ingresso de professores na equipe de formação passou a se dar por meio do preenchimento de uma ficha de cadastro, disponível em alguns períodos do ano na EFAER. Após o preenchimento dessa ficha, o professor

interessado na função de formador realiza uma entrevista com a equipe que coordena a formação continuada da RMER e que define se o candidato tem o perfil exigido para compor a equipe.

A construção da equipe de formação com a finalidade, que lhe é inerente, de proporcionar formação continuada aos professores de toda a Rede Municipal de Ensino do Recife, em especial aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, constitui uma relevante aquisição para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, com o objetivo maior de garantir, continuamente, o oferecimento de um ensino de boa qualidade.

Contudo, essa formação deve tentar fomentar a prática pedagógica do professor através de reflexões sobre os processos de ensino e de aprendizagem e de pertinentes temáticas abordadas nos encontros com os professores, além de ofertar aos docentes práticas de trabalho direcionadas ao contexto da sala de aula.

Nesse sentido, é necessário investigar as dificuldades enfrentadas pela equipe de formação para atingir os objetivos a que se propõe, devido aos problemas relacionados ao planejamento, à elaboração e à execução do trabalho de formação.

Torna-se importante salientar que o programa de formação continuada dos docentes é uma política da RMER historicamente praticada desde a década de 1980 (RECIFE, 2012).

O programa de formação continuada da RMER terá continuidade como forma de garantir o bom desempenho dos docentes, através de um ensino inclusivo, de qualidade e eficaz, por meio da qualificação dos professores, passando sempre por uma constante adaptação quanto à modalidade e à estrutura (RECIFE, 2012).

Apesar do foco da pesquisa ser o trabalho da equipe de formação que realiza os Encontros Pedagógicos de Formação, organizados na EFAER e oferecidos aos grupos de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, ressaltamos que os docentes da RMER participam de outros momentos de formação continuada, oferecidos através dos diversos projetos implementados nas escolas da Rede, com apoio de parceiros públicos ou privados.

A formação dos professores que participam desses projetos acontece dentro de uma carga horária que é acordada entre a RMER e os parceiros Mind Lab¹,

¹ A *Mind Lab* é uma organização especializada em sistemas de aprendizagem para desenvolver habilidades exigidas pela vida moderna. O Método Mind Lab foi adotado por milhares de escolas em mais de 30 países.

Editora IMEPH² e a Abramundo³. A equipe que conduz esse modelo de formação fica sob a responsabilidade das instituições parceiras, sendo supervisionada e acompanhada pela equipe técnica da Divisão de Anos Finais.

Dependendo do objetivo das instituições parceiras, a formação dos professores envolvidos acontece na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, ou nas escolas que foram contempladas com a implementação dos projetos.

Dentre esses projetos, alguns são vivenciados em todas as escolas de anos finais do Ensino Fundamental. Outros contemplam apenas aquelas escolas que apresentam baixo desempenho no processo de aprendizagem dos estudantes. Os principais projetos desenvolvidos em parceria são: Nas Ondas da Leitura⁴ – da Editora IMEPH; Mente Inovadora⁵ – da Mind Lab e Sabiah⁶ – da Abramundo.

Além dos encontros pedagógicos de formação, pode-se ainda destacar a participação dos docentes em eventos culturais cujo objetivo é a ampliação do universo de conhecimentos pelo acesso a espaços culturais como museus, galerias, cinemas e teatros. Esses eventos são realizados pela Secretaria de Educação do Recife ou por instituições parceiras.

Considerando esse contexto, nasceu o interesse em analisar a formação continuada oferecida pela RMER, sendo o foco desse estudo investigar os problemas enfrentados pela equipe de formação na busca por atingir o objetivo de

² Atua no desenvolvimento de projetos, assessoria técnico-pedagógica, capacitação de pessoal, promoção de eventos, avaliação discente/docente e produção de livros e materiais didáticos para a área da Educação.

³ É uma empresa brasileira que cria, desenvolve e produz materiais de Ciências para o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, orientados pela Metodologia da Investigação. Com foco em Ciências, ela investe na inovação de produtos e serviços, comprometendo-nos com a busca contínua de qualidade.

⁴ Oportuniza a crianças e jovens descobrirem sua capacidade de ler e escrever, estimulando o autor que existe em cada um por meio da publicação de suas produções. Envolve a escola e a família, trabalhando as inteligências múltiplas, estimulando as várias formas de ler o livro, democratizando o saber e transformando a aprendizagem em um processo prazeroso, no qual crianças e jovens participam da construção do seu conhecimento, construindo o hábito de ler por prazer.

⁵ Utiliza instrumentos internos em situações-problema concretas por meio de jogos; o processo é focado nas necessidades próprias à entrada na adolescência (aspectos sociais e emocionais), como por exemplo: tomada de decisões para o planejamento do futuro, uso dos instrumentos internos em situações-problemas mais complexos, maior abstração etc.

⁶ Propicia a construção ativa e significativa do conhecimento através de investigações e descobertas. Propõe estimular o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas.

proporcionar aos professores o aperfeiçoamento das suas práticas pedagógicas, com o intuito de favorecer a melhoria da qualidade do ensino nas escolas da Rede.

Nesse sentido, as evidências iniciais sobre possíveis problemas com a formação continuada se baseiam na coleta de informações das atas de frequência da formação continuada dos professores nos anos de 2012, 2013 e 2014 e nos questionários sobre a formação, aplicados aos docentes pelos formadores no final dos encontros de professores.

As atas de frequência que serão apresentadas no Capítulo 1 mostram os baixos índices de presença dos docentes nos encontros de formação. Há algumas possíveis explicações para esta baixa frequência: a não existência, até então, de uma Instrução Normativa que regulamentasse as atividades na RMER; pouca motivação dos docentes; o choque de horários com outras redes de ensino, impedindo o comparecimento dos professores na formação. As análises dos questionários da formação dos anos de 2012, 2013 e 2014 demonstram que muitos professores afirmam sentirem falta de uma sequência temática que atenda às suas necessidades pedagógicas.

Tais constatações levam-nos a questionar: quais elementos precisam ser aprimorados no Programa de Formação Continuada de Professores da RMER?

Nesse contexto, a construção de um plano de intervenção poderá se tornar um instrumento de base para estruturar o trabalho da equipe de formação, a fim de melhorar a qualidade dos encontros de formação continuada dos professores da Rede, tornando-os mais interessantes e aumentando a adesão dos docentes.

Dessa forma, espera-se ampliar a motivação docente nos encontros de formação, mudando a forma como os professores consideram essa atividade e como tudo isso repercute no seu trabalho na escola, objetivando melhorar o ensino oferecido nas unidades escolares da Rede. Com isso, desejamos que o trabalho da equipe de formação seja aprimorado, proporcionando melhores encontros de formação aos professores.

Assim, o intuito desta Dissertação é propor um plano de ação, a partir da compreensão do processo de formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife implementado através do modelo de trabalho institucionalizado da equipe de formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, descrevemos a formação continuada oferecida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER; analisamos o trabalho

desenvolvido pelos formadores da RMER e os encontros de formação continuada, com base em uma pesquisa realizada junto à equipe de formação e aos professores da Rede. O plano de ação consiste em uma proposição para o aperfeiçoamento progressivo, a fim de fomentar o trabalho dos formadores, visando melhorar a qualidade da formação.

Nessa perspectiva, esta dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos os contextos nacional e local da formação continuada, do ponto de vista da legislação e das concepções de formação; o modelo da formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER e a sua organização; os principais atores envolvidos, as temáticas vivenciadas nos encontros de professores, o material elaborado e utilizado na formação continuada, além dos documentos legais que norteiam os trabalhos pedagógicos da Rede.

No segundo capítulo, são apresentados os aspectos metodológicos e os aportes teóricos que fundamentam a pesquisa, com base nos quais analisaremos os dados coletados, junto aos atores envolvidos, através da utilização de instrumentos adequados à pesquisa de campo, analisando esses dados à luz das discussões de alguns teóricos.

No terceiro capítulo, apresentamos um plano de ação baseado nos resultados da pesquisa realizada, com o intuito de promover melhorias no programa de formação continuada pelo aperfeiçoamento do trabalho da equipe de formação, tornando-o mais significativo.

A construção do plano de ação tem a função de propor alternativas para os problemas apontados. Sendo assim, é preciso investigar as evidências a fundo, analisá-las e propor ações.

1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE – RMER

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização do tratamento dado à formação continuada no Brasil e ao modelo de formação continuada oferecida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental pela Rede Municipal de Ensino do Recife.

1.1 Os programas de formação continuada no Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, e com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei número 9.394 de 1996, a formação continuada tornou-se um tema relevante para a formação dos profissionais de educação do Brasil, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino que era oferecido nas escolas do país.

Com a implementação da LDBEN, a questão da formação continuada no país recebeu respaldo e responsabilidades as quais foram redistribuídas entre os estados, os municípios e o governo federal. Dessa forma, espera-se que a formação docente, torne-se um dos indicativos da qualidade da educação no país.

O investimento no desenvolvimento e na qualidade da formação continuada na década de 1990, e nos tempos atuais, deveria ter o intuito de complementar formação inicial, o que nem sempre acontece. A formação continuada deve valorizar e incorporar as questões que surgem da atuação do professor nas escolas, com base nas necessidades consideradas fundamentais relacionadas ao saber docente e ao seu fazer pedagógico.

Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Vários programas de capacitação de professores para o ensino de ciências, matemática, língua portuguesa foram implementados no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas envolvidos com questões de ensino. Alguns desses programas duraram mais de uma década, com repercussões pontuais na melhoria do trabalho nas escolas. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200).

A formação continuada não é apenas uma ferramenta educacional focada na melhoria das estratégias de ensino, mas deve favorecer principalmente o desenvolvimento profissional do docente. Ela é um direito que visa favorecer a qualidade da educação desenvolvida nas escolas brasileiras. Espera-se que a formação continuada ajude a aprimorar o trabalho do docente, através do estudo, da pesquisa e do contato com novas concepções de ensino.

Na análise de Gatti (2008), em relação à compreensão do conceito de formação continuada aqui no Brasil, observa-se que:

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

Nessa perspectiva, de acordo com Gatti (*op. cit*), esse modo amplo e genérico de conceituar a formação possibilitou uma grande quantidade de conceitos dentro do rótulo de formação continuada, que se confundem algumas vezes.

Geralmente os cursos de formação continuada, elaborados e oferecidos pelos sistemas de ensino ou secretarias de educação, seguem modelos padronizados, nos quais os especialistas das universidades formam um grupo de professores cuja atribuição é multiplicar a formação junto aos demais professores das suas unidades de ensino, sendo necessária, diante das necessidades apresentadas pelas escolas e pelos sistemas de ensino, a quebra desse modelo de formação, enfatizando que existe

a possibilidade de se constituir novas indagações sobre modelos formativos que, de alguma forma, produzam maiores espaços de liberdade na construção de si. De maneira geral, parece fundamental que tais propostas se afastem de um modelo que privilegie mecanismos avaliativos de atuação; que procurem estabelecer relações não hierarquizadas de saberes, promovendo sua multiplicidade e a heterogeneidade de pensamentos; e que encontrem na reflexão livre e não direcionada as possibilidades de invenção de si mesmo pelos professores (BOCCHETTI, BUENO, 2012, p.389).

A Rede Municipal de Ensino do Recife desenvolve, ao longo dos anos, um programa de formação continuada de professores, na tentativa de oferecer e estimular a construção de metodologias aplicáveis em sala de aula.

O programa de formação docente é uma política da RMER, historicamente praticada desde a década de 1980, cuja continuidade propõe garantir um ensino inclusivo, qualitativo e eficaz, passando por uma constante adaptação quanto à modalidade e à estrutura do que é ofertado (RECIFE, 2015), o que possibilita a reflexão, o estudo dos problemas e os desafios que envolvem o trabalho docente, não se restringindo ao modelo de apenas formar multiplicadores.

O modelo de formação proposto pela política da RMER aponta para o que afirmam Gatti (2008, 2009 e 2013), Nóvoa (1992, 2002 e 2008), Philippe Perrenoud (1999 e 2007) e Imbernón (2009 e 2011), que convergem ao proporem para a formação continuada dos professores orientações para o enfrentamento aos vários desafios que se sucedem na prática pedagógica. Nessa perspectiva, a formação deve se voltar às práticas pedagógicas dos docentes.

Entretanto, ao que parece, tais orientações pouco têm ocorrido na RMER. Nesse sentido, a profissionalização docente, através da formação continuada, não vem se mostrando eficaz no desenvolvimento das competências do trabalho pedagógico.

1.2 Formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Recife – RMER

Trataremos aqui da formação continuada oferecida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER, com ênfase no campo das políticas públicas de formação docente. A nossa exposição será delimitada ao papel da equipe de formação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, responsável pela organização e pela realização da formação continuada que se materializa nos encontros quinzenais e/ou mensais.

Nesse sentido, é importante que se estimule o desenvolvimento da visão crítica, na busca por mudanças significativas, através do fornecimento de meios de aprimoramento que levem o corpo docente a refletir sobre as ações do fazer pedagógico. Entretanto, para que tais mudanças aconteçam, é necessário primeiro entendê-las por meio de um constante e sistemático repensar.

Sabe-se, no entanto, que a formação inicial e continuada do professor tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. Nesse sentido, os sistemas educativos devem instituir orientações a partir das quais se introduza, obrigatoriamente, no projeto político-pedagógico, previsão: I – de consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a instituição escolar e com o estudante; II – de criação de incentivos ao resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente, tanto individual quanto coletiva; III – de definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação (BRASIL, 2013).

A Formação Continuada é também compreendida como uma proposta de discussão de novas abordagens educacionais; deve ter como foco o desempenho e a atualização dos professores. Está amparada na Legislação Brasileira, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96, validada como direito dos educadores nos Artigos 61 e 67. Ressaltamos ainda que a formação acontece em diferentes espaços e no cotidiano escolar. A regulamentação se dá nos seguintes termos:

Art. 61- Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

A garantia da formação continuada e a valorização dos profissionais da educação, através dos Artigos 61 e 67 da LDBEN (1996), é uma conquista de toda a comunidade escolar, na perspectiva de favorecer o aperfeiçoamento profissional daqueles que atuam na área educacional.

O Artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim (GATTI, 2008, p.64).

A LDBEN (1996) proporcionou a implementação de ações, políticas, programas e projetos de formação continuada para profissionais da educação, objetivando garantir aos professores e demais profissionais a construção de uma prática pedagógica que possibilitasse o favorecimento da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Para o cumprimento dessas leis, faz-se necessária a efetivação de políticas e programas educacionais.

Há uma diversidade de iniciativas em torno da formação continuada no país, expressa nos sucessivos programas desta natureza promovidos na esfera pública, para atender a crescente demanda de melhor qualificação e de maiores oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores. Seus efeitos sobre as práticas docentes cotidianas, identificados nos processos de avaliação que as acompanham, são diversos. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 224).

Percorrendo os caminhos das normatizações, vale salientar que a cidade do Recife tem a Lei Municipal de Nº 16.520/99, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR – do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura do Recife e dá outras providências.

A seguir, o artigo que trata da formação continuada em serviço:

Art. 34 As capacitações profissionais dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério ocorrerão por promoção da Secretaria de Educação, ou por iniciativa do próprio interessado, em cursos de pós-graduação lato sensu, e stricto sensu nas instituições reconhecidas e credenciadas pelo Poder Público.

§ 1º A Secretaria de Educação oferecerá capacitação profissional, a todos os integrantes do G.O.M, na própria Rede de Ensino Público do Município do Recife (RECIFE, 1999).

O Artigo 34 da Lei Municipal Nº 16.520/99, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação do município do Recife, garante a oferta de formação continuada a todos do Grupo Ocupacional Magistério – GOM, dentro de um programa de valorização profissional.

Acerca da formação continuada, foi publicada, no dia 05 de março de 2015, a Instrução Normativa Nº 02/2015, da Secretaria de Educação do Recife que

regulamenta a aula-atividade, no que diz respeito à organização do trabalho do professor em relação a 1/3 da carga horária mensal destinada às atividades que não configurem interação com o estudante, nos seguintes termos:

Art. 1º Definir orientações referentes à operacionalização de 1/3 da carga horária mensal do professor II regente destinada à aula-atividade.

Art. 2º A carga horária da aula-atividade será destinada às atividades que não configurem interação com os educandos, tais como formação continuada, planejamento e reuniões.

Art. 3º A aula atividade será organizada em três situações:
I. Coletiva: dirigida pela Rede ou pela Direção da Escola, destinada à formação continuada, reuniões pedagógicas e conselhos pedagógicos, ocorrendo no âmbito da escola ou em espaços extraescolares, definidos pela Rede.

Art. 5º Para efeito de organização do horário de aula, a direção da escola orientar-se-á respeitando os dias destinados à formação continuada, sendo vedada a aula do componente curricular em pelo menos um turno do professor. (RECIFE, 2015c).

A Instrução Normativa Nº 02 / 2015, da Secretaria de Educação do Recife, garantiu a organização e a operacionalização de 1/3 da carga horária mensal do Professor II destinada à aula-atividade, definindo com clareza os momentos destinados à formação continuada dos profissionais em serviço.

No âmbito geral, a formação continuada gerada pela RMER é direcionada aos professores de anos finais do Ensino Fundamental; realiza-se em 3 formatos: 1) nos encontros pedagógicos de formação, através do trabalho da equipe de formação técnico-pedagógica da Rede, o objeto de estudo dessa dissertação; 2) nos cursos de Especialização em Educação, Coordenação Pedagógica e Mestrados Profissionais, Mestrados Acadêmicos, em convênio com Instituições de Ensino Superior e Pesquisa; 3) em formações oferecidas pelos parceiros de programas e projetos trazidos para a RMER, sejam esses parceiros externos ou outras secretarias da Cidade, tais como a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Direitos Humanos, dentre outras.

No que se refere aos convênios com instituições de ensino superior e pesquisa, a Prefeitura do Recife tem dez professores estudando no Mestrado da Ciência da Religião, em convênio com a Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP; nove professores estudando no Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, em convênio com a Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE; sete professores estudando no Mestrado Profissional em

Gestão e Avaliação da Educação Pública, em convênio com a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (RECIFE, 2015b).

Das formações oferecidas por parceiros que tiveram seus projetos e programas captados pela Prefeitura para a Rede Municipal de Ensino do Recife, temos: *Mente Inovadora*, *Projeto Sabiáh*, *Mais Aprendizagem*, *Aprimora Brasil*. Porém, há ocorrência de rejeição por parte dos professores a alguns desses programas e projetos ora vivenciados nas unidades escolares da Rede. Nesse sentido, os docentes reclamam, principalmente, da pulverização de atividades nas escolas, como também, da dificuldade em participar da formação inicial e continuada dos programas e projetos (RECIFE, 2015e).

Além da participação nos encontros de formação, os professores da RMER têm a oportunidade de participar de ações paralelas de formação continuada, tais como: congressos, seminário e exposições. Há ainda uma preocupação com a ampliação do acervo da biblioteca particular dos professores, aos quais é proporcionada a aquisição de revistas, jornais e kits de livros e/ou a entrega de bônus para essa aquisição, além de incentivos ao acesso à internet.

Pode-se destacar ainda como parte da política de formação a participação dos docentes em eventos de ampliação do universo de conhecimentos, através de acesso a espaços culturais como museus, galerias, cinemas, teatro, dentre outros. A participação dos profissionais nesses eventos faz parte do programa de formação continuada oferecido pela RMER, algumas vezes tais eventos são inseridos nos encontros de formação dos professores.

1.1.1 Encontros Pedagógicos de Formação Continuada

Os Encontros Pedagógicos de Formação têm como propósito oferecer aos professores oportunidades de estudar, planejar e trocar experiências com os formadores e os demais colegas, em um diálogo cujo objetivo é buscar novas alternativas para a melhoria da qualidade de ensino na RMER, constituindo-se como uma ação de apoio à prática pedagógica vivida no cotidiano escolar, possibilitando o confronto de saberes e fazeres num processo contínuo de reflexão.

O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o

processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI e BARRETO, 2009, p. 203).

Considerando a pertinência do que afirmam as autoras citadas, a formação continuada na RMER deve se constituir em uma política de desenvolvimento profissional dos docentes, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino praticado nas escolas.

Até o ano de 2013, os encontros pedagógicos de formação eram mensais e chamavam-se Encontros Pedagógicos Mensais – EPMs. A partir de 2014, quando houvesse necessidade, eles passariam a acontecer quinzenalmente, em função das prioridades da RMER e da carga horária disponível para a formação do professor. A formação só não é realizada no mês de janeiro, por conta das férias coletivas dos professores e da equipe de formação.

A formação continuada deveria atender às expectativas do professor da RMER, sendo uma via para a qualificação da prática pedagógica. Vale salientar que a formação inicial do professor está relacionada intrinsecamente às competências básicas e necessárias à sua prática no cotidiano escolar, visto que essa formação não é a única, pois o professor necessita dar continuidade ao seu processo de investimento profissional, que deverá ser oferecido pela instituição na qual está inserido (RECIFE, 2015d).

Os dispositivos legais contidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 20/12/96, assinalam uma transição significativa para a educação brasileira, principalmente quando se referem à formação continuada.

A LDBEN fixou normas orientadoras que definem as finalidades e os fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, foram estimuladas políticas públicas de formação em várias redes de ensino, inclusive no Recife. Percebeu-se que valorizar os docentes é uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado.

No final da década de 1990, a formação continuada na RMER consistia na organização de grupos de trabalhos nos quais os docentes se organizavam de acordo com os seus respectivos componentes curriculares.

Nesse período, os professores passaram a apresentar e a socializar experiências⁷ nos encontros de formação, cujo ponto de partida era o desenvolvimento de práticas pedagógicas escolares. Esse modelo de formação era chamado de Coletivo de Socialização de Experiências.

Cada grupo de trabalho recebia assessoria técnica e pedagógica de uma equipe de professores da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e as pautas eram organizadas de modo a serem trabalhados temas diversificados relacionados aos conteúdos dos componentes curriculares e os temas transversais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

A partir dos anos 2000, houve uma reformulação no modelo da formação continuada. A equipe responsável pela formação pedagógica dos professores produzia materiais de leitura, de compreensão e de produção textual, a serem trabalhados com os docentes nos EPMS. Nesse formato, tanto a equipe de formação, quanto os professores da Rede foram assessorados por um grupo de professores da UFPE, cujo trabalho tinha como base a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.

Nesse mesmo período, outras temáticas foram tratadas pelos professores dos diversos componentes curriculares, tais como: avaliação da capacitação intensiva; discussão sobre a matriz curricular do Ensino Normal Médio; discussão sobre o reforço da aprendizagem para iniciar os Espaços Ampliados de Aprendizagem com a implantação do Sistema de Ciclos de Aprendizagem, em 2001; estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação, levantamento de dados e proposta para o planejamento dos encontros pedagógicos mensais em 2001; estudo de conteúdos específicos e levantamento de critérios para a feira de conhecimentos da Rede (RECIFE, 2012a).

Em 2003, foram iniciados na formação continuada, através de palestras e debates entre os professores da Rede, os estudos para revisão da proposta pedagógica da RMER e o estudo dos descritores do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE, dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

⁷A socialização de experiência era o momento da formação que os professores tinham para multiplicarem suas experiências exitosas desenvolvidas nas escolas.

Nos anos de 2004 e 2005, a formação continuada foi organizada na perspectiva da participação dos professores em estudos de textos, com o objetivo de subsidiar os temas em discussão e a prática pedagógica, além da socialização de experiências e visitas aos espaços de estudos como bibliotecas, museus e centros de pesquisas, visando fundamentar os eixos temáticos abordados nos diversos componentes curriculares (RECIFE, 2012a).

Após consulta realizada entre os educadores, em 2005, optou-se por momentos de formação continuada mais específica e relacionada ao trabalho do educador, baseado na construção de competências, como sinalizava a Proposta Pedagógica da RMER.

Para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e coerente em direção a uma educação emancipatória e voltada para o respeito às diferenças, à diversidade e ao meio ambiente, o Grupo de Trabalho em Orientação Sexual – GTOS e o Grupo de Trabalho das Relações Étnico-Raciais – GTERÊ, a Escola Ambiental Águas do Capibaribe, entre outros programas, foram inseridos em uma perspectiva de interdisciplinaridade e de colaboração na formação continuada dos professores (RECIFE, 2015d).

Nos anos de 2006 e 2007, a formação acontecia de duas maneiras: em um primeiro momento, os professores deixaram de se encontrar por agrupamento dos componentes curriculares, e passaram a se reunir por Região Político-Administrativa – RPA, sob a coordenação dos professores da UFPE. O trabalho era desenvolvido a partir de temáticas de interesse da escola, como os projetos didáticos, mobilizando todos os professores. Em outro momento, os encontros aconteciam por componente curricular, em dia pré-determinado, tratando de temáticas específicas, porém, sem perder o vínculo com os projetos trabalhados no encontro anterior, como orientava a Proposta Pedagógica da RMER (RECIFE, 2012a).

No período entre os anos de 2008 e 2011, os EPMs aconteceram em parceria entre a Gerência de 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem do Ensino Fundamental (que era responsável pela formação pedagógica dos professores), e as demais Gerências e diretorias internas, com destaque à Diretoria Geral de Tecnologia – DGTEC, que desenvolvia capacitações envolvendo os aspectos do uso de equipamentos e ferramentas tecnológicas à disposição do professor. Os trabalhos aconteciam com os professores agrupados por componente curricular, através do acompanhamento do técnico-pedagógico e de especialistas na área do conhecimento de cada grupo,

vinculados à DGTEC. Nesse período, foi oferecido aos professores de Matemática e Língua Portuguesa o programa Gestar II.

O Gestar II é um programa de formação continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática, com o objetivo de melhorar o ensino nas escolas da Rede. A formação acontecia nos encontros pedagógicos, realizados pela equipe técnica de formação.

A partir do ano de 2012, a Prefeitura do Recife desenvolveu uma parceria com o Instituto Qualidade no Ensino – IQE⁸, com o objetivo de realizar a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental de alguns componentes curriculares, através do Programa Qualiescola II. Os professores dos demais componentes que não foram contemplados com o Programa Qualiescola II, mas receberam a formação que era elaborada pela própria equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação do Recife.

Esse modelo de formação continuada prevaleceu nos anos de 2012, 2013 e 2014. Além do IQE, houve a participação de outros parceiros, como a Secretaria Executiva de Tecnologia – SETE – da RMER; o Programa Saúde na Escola – PSE, e demais projetos e programas desenvolvidos na Secretaria de Educação do Recife.

Na formação continuada da RMER, o Programa Qualiescola II visava à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio de um conjunto de ações articuladas de intervenção na prática escolar. O Qualiescola II, além de trabalhar com os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, contemplou também as disciplinas de Geografia, História e Ciências e teve como foco o pleno desenvolvimento dos estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011a).

O Programa Qualiescola II desenvolveu as seguintes ações voltadas para a formação continuada de professores em serviço: oficinas presenciais semanais e estudo de materiais pedagógicos de apoio ao longo do programa; assessoria aos gestores escolares, que participaram de encontros de formação periódicos, focados na melhoria da gestão escolar; avaliação da aprendizagem dos alunos, conduzida periodicamente, para acompanhar a evolução dos desempenhos e orientar o

⁸O Instituto Qualidade no Ensino – IQE – é uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio da iniciativa privada e parcerias com governos. Sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que têm por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico.

planejamento escolar; reforço escolar com materiais adequados às características e aos ritmos de aprendizagem diferenciados; composição da equipe técnica de formadores, que atuava nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (BRASIL, 2011a).

Os docentes dos componentes curriculares de Língua Inglesa, de Arte e de Educação Física, que não faziam parte do Programa Qualiescola II, recebiam a formação elaborada pelos técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação e dos demais parceiros.

No período compreendido entre 2012 e 2014, os EPMS foram distribuídos entre os meses de fevereiro e dezembro, acontecendo mais de um encontro por mês, dependendo da disponibilidade de tempo, de espaço para a realização e da carga-horária de aulas atividades existentes para a formação continuada. Vale salientar que no ano de 2014, o Centro de Formação Paulo Freire foi transformado na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, favorecendo, assim, a qualidade dos serviços prestados aos funcionários da Secretaria de Educação do Recife.

Até o ano de 2014, a formação continuada era vivenciada pelos professores de cada componente curricular, em um dia específico, assim organizados: Segunda-feira – Geografia; Terça-feira – Ciências e História; Quarta-feira – Língua Portuguesa e Língua Inglesa; Quinta-feira – Matemática e Arte; e Sexta-feira – Educação Física.

Os EPMS também eram oferecidos nos dois turnos e o professor poderia escolher o momento da sua participação, de acordo com a sua disponibilidade e as necessidades da escola. A carga horária de cada formação era de 5 horas. Essa formação acontecia na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire e em outros espaços da cidade, como museus, institutos educacionais, Universidades e etc. Essa formação tinha como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

O modelo formação continuada da RMER assim como o cronograma utilizado até o ano de 2014 eram elaborados pela Divisão de Anos Finais e enviados previamente a todas as escolas, no início do ano letivo, para que as mesmas pudessem se organizar em relação à formação continuada dos docentes. Esse tipo de ação remete ao que afirma Gatti:

A expectativa é que novos modelos de formação continuada sejam gestados, os quais orientem e apoiem o professor no desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre sua ação docente e, ao mesmo tempo, deem condições para que ele possa construir conhecimentos e acumular um cabedal de recursos que lhe permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais (GATTI e BARRETO, 2009, p. 227).

Diante do exposto, percebemos que desde a criação da LDBEN (1996), a Rede Municipal de Ensino do Recife preocupou-se em oferecer formação aos docentes. Esses encontros de formação tornaram-se uma importante conquista dos professores, no sentido de assegurar a formação continuada em serviço.

Reconhecendo a relevância dessa conquista, enfatizamos a importância do trabalho desenvolvido pela equipe de formadores, que atualmente realiza a formação continuada dos professores, bem como investigar os problemas referentes a ela, com o intuito de melhorar a qualidade dos encontros de formação oferecidos pela RMER, a fim de aumentar a motivação e a adesão dos docentes. Essa adesão é um dos desafios da formação continuada, como apontam Gatti e Barreto:

Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas (2009, p. 201-202).

Passaremos a utilizar dados da RMER para apresentar a situação do programa de formação continuada, mostrando que os encontros de professores promovidos pela Rede, entre outros problemas, possuem baixos índices de frequência dos docentes que estão em efetivo exercício na sala de aula nos anos de 2012, 2013 e 2014.

As tabelas 1, 2 e 3, a seguir, evidenciam os percentuais de professores que frequentaram pelo menos 20 horas de formação.

A Tabela 1 mostra a situação em que se encontrava a frequência dos professores nos encontros da formação continuada no ano de 2012. Mesmo com todos os esforços da Secretaria de Educação do Recife, em oferecer uma formação de qualidade, os encontros de professores eram pouco frequentados.

Tabela 1: Formação continuada do ano de 2012

COMPONENTE CURRICULAR	Nº de Professores por Componente Curricular em efetivo exercício de sala de aula	Percentual (%) de professores de anos finais que frequentaram no mínimo 20h de formação em 2012
Geografia	57	44,73%
História	72	35,80%
Ciências	68	37,50%
Ling. Inglesa	26	38,84%
Ling. Portuguesa	112	48,48%
Matemática	105	40,19%
Arte	44	35,45%
Ed. Física	39	45,29%
Total	523	40,93%

Fonte: Divisão dos Anos Finais – DAF.

Na Tabela 1, observamos uma baixa frequência à formação continuada no ano de 2012, no qual, nenhum grupo de professores dos componentes curriculares atingiu 50% de presença, o que não é um bom indicador.

A Tabela 2, a seguir, mostra a frequência dos professores da RMER nos encontros da formação continuada do ano de 2013.

Tabela 2: Formação continuada do ano de 2013

Componente Curricular	Nº de Professores por Componente Curricular em efetivo exercício de sala de aula.	Percentual (%) de professores de anos finais que frequentaram no mínimo 20h de formação em 2013.
Geografia	55	61,8%
História	61	65,5%
Ciências	73	61,6%
Ling. Inglesa	22	77,2%
Ling. Portuguesa	101	73,2%
Matemática	90	61,1%
Arte	34	67,6%
Ed. Física	38	63,1%
Total	474	65,8%

Fonte: Divisão dos Anos Finais – DAF.

Na Tabela 2, percebe-se que no ano de 2013 houve um aumento no percentual de profissionais frequentando a formação em relação ao ano de 2012, em todos os grupos de professores de cada componente curricular.

Na sequência, a Tabela 3 apresenta os resultados da frequência dos professores de anos finais do Ensino Fundamental dos encontros da formação continuada, no ano de 2014. Apesar de uma melhor adesão por parte dos professores no ano de 2014, os encontros da formação continuada poderiam ter uma frequência maior.

Tabela 3: Formação continuada do ano de 2014

Componente Curricular	Nº de Professores por Componente Curricular em efetivo exercício de sala de aula	Percentual (%) de professores de anos finais que frequentaram no mínimo 20h de formação em 2014
Geografia	64	82%
História	72	68%
Ciências	80	72%
Ling. Inglesa	32	75%
Ling. Portuguesa	133	75%
Matemática	99	68%
Arte	36	55%
Ed. Física	40	62%
Total	556	71%

Fonte: Divisão dos Anos Finais – DAF.

Na Tabela 3, referente ao ano de 2014, fica, então, evidente que a frequência dos professores na formação aumentou; porém, apenas o grupo de professores do componente curricular de Geografia superou a marca de 80% na participação na formação.

Vale salientar que a adesão dos professores à formação continuada não está atrelada a nenhum tipo de incentivo financeiro oferecido aos professores, mesmo porque a Prefeitura do Recife não realiza pagamento ou bonificação aos participantes desses encontros.

O bom desempenho da equipe formadora nas avaliações dos encontros dos docentes e a manutenção do modelo de formação do Programa Qualiescola II, que, durante os anos de 2012, 2013 e 2014, utilizou a metodologia de resolução de problemas, podem justificar o aumento na frequência da formação naquele período. Como veremos mais adiante, em 2015 houve uma reestruturação na equipe de formação e na metodologia desenvolvida nos encontros de formação; verificou-se nesse período uma diminuição na frequência dos docentes.

A Secretaria de Educação do Recife definiu para o ano de 2015 o fim da parceria entre a Rede Municipal de Ensino do Recife e o Instituto Qualidade no Ensino, em relação à continuidade do Programa Qualiescola II, como já era previsto em contrato estabelecido, que teria duração de três anos, entre os anos de 2012 a 2014 (BRASIL, 2011a).

Dessa forma, a Gerência de Política e Formação Pedagógica, responsável pela escrita da Política de Ensino da Rede e pela organização direta de toda formação continuada que acontece na EFAER, assumiu a formação dos professores

de anos finais do Ensino Fundamental a partir do mês de fevereiro de 2015, definindo, assim, a metodologia e os conteúdos a serem trabalhados nos encontros dos professores. Porém, foram mantidos o modelo de cronograma e o espaço físico da formação continuada vivenciada no ano de 2014.

Em alguns momentos, a organização da formação continuada foi compartilhada entre a EFAER, a Divisão de Anos Finais, demais Gerências e Divisões de Ensino. Vale salientar que a equipe gestora da EFAER está subordinada à Gerência de Política e Formação Pedagógica.

A seguir, o Quadro 1 mostra as principais mudanças ocorridas com o fim do Programa Qualiescola II, que vigorou entre os anos de 2012 e 2014 nas escolas dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER.

Quadro 1: Mudanças implementadas com o fim do programa Qualiescola II

Mudanças relacionadas ao trabalho da equipe de formação
. Redução do número de profissionais da equipe de formação. . Atuação dos formadores em diferentes frentes de formação. . Aumento da agenda de trabalho dos formadores. . Diminuição do tempo disponível para estudo. . Escassez de tempo para planejamento da formação. . Ausência de acompanhamento dos formadores à escola para verificar o andamento das atividades propostas na formação. . Mudança da metodologia proposta nos encontros de formação. . Diminuição da participação dos formadores em cursos de atualização e formação. . Diminuição da formação continuada oferecida aos formadores. . Mudança na política de formação. . Surgimento de novos problemas com as temáticas trabalhadas na formação. . Diminuição da aplicação de avaliações processuais e simulados elaborados pelo IQE, aos estudantes da Rede.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 1 mostra as mudanças instituídas após o término da parceria entre a Prefeitura do Recife e o Instituto Qualidade no Ensino, no final de 2014; houve mudanças estruturais na realização da formação, principalmente na formação da equipe, que teve as suas funções redefinidas e o número de componentes reduzido.

A seguir, será apresentado um panorama da RMER e a dimensão da gestão envolvida com a formação continuada dos professores, ressaltando a importância da EFAER, responsável pelo planejamento, pela organização e pela execução dos encontros de formação.

1.2 Panorama da RMER e a dimensão da gestão envolvida com a formação continuada

A Secretaria de Educação do Recife – SER, é composta pelas seguintes instâncias: Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGEP, responsável por todas as ações pedagógicas realizadas na Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER; Secretaria Executiva de Gestão de Rede – SEGRE, que trabalha com a gestão de pessoas e as ações desenvolvidas pelos diretores escolares; Secretaria Executiva de Tecnologia – SETE, responsável pela execução dos programas e projetos tecnológicos desenvolvidos na SER.

Na SEGEP, encontram-se: a Gerência Geral de Planejamento e Monitoramento Pedagógico – GGPMP, responsável pelo monitoramento das ações pedagógicas desenvolvidas na SER; a Gerência Geral de Educação Infantil Anos Iniciais – GEI, que cuida das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; a Gerência Geral de Educação Integral Anos Finais – GGEIAF, que desenvolve trabalhos com todas as escolas de tempo integral e as escolas de anos finais da RMER, na qual se encontra a Divisão de Anos Finais – DAF; a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP, responsável pela Política de Ensino da Rede e pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, que realiza a formação dos profissionais da educação da SER.

Estruturada desse modo, a Rede Municipal de Educação do Recife atende a um total de 3.753 professores e 80.020 alunos, distribuídos entre 232 escolas, 53 creches e 21 CMEIs, totalizando 306 unidades, conforme as seis Regiões Político-Administrativas – RPAs.

Até o ano de 2013, os EPMs foram organizados e realizados exclusivamente pela Divisão de Anos Finais – DAF; a partir do ano de 2014, começou a ser estabelecida uma parceria entre a DAF e a Gerência Geral de Políticas e Formação Pedagógica – GGPFP, através do Centro de Formação Paulo Freire, que pelo Decreto nº 28840, do dia 28 de dezembro de 2014, publicado no Diário oficial do Recife, foi transformado em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire, com o objetivo de oferecer a formação continuada em serviço aos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife – RMER.

Por seu turno, a Divisão de Anos Finais está incorporada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação do Recife, no interior da qual surgiu da necessidade de instâncias que buscassem assegurar uma melhor aprendizagem aos educandos matriculados do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Segundo o relatório Ações e Metas da DAF, compete à Divisão de Anos Finais o atendimento ao público interno e ao externo, prestando orientações compatíveis com a política educacional do município, apoiando as unidades educacionais quanto à elaboração e à implementação do seu projeto pedagógico e acompanhando os Encontros Pedagógicos de Formação de cada Componente Curricular (RECIFE, 2015e, p. 2).

A DAF articula-se com a Gerência Geral de Política de Formação Pedagógica para avaliar programas e ações relativos à formação continuada dos educadores e promover a articulação das escolas com outras gerências e divisões de ensino, como também acompanhar os professores nas escolas, no que tange aos projetos, aos programas e às ações voltadas às práticas docentes (RECIFE, 2015e, p. 2).

Em relação à formação continuada em serviço, os técnicos da DAF acompanham os encontros pedagógicos de formação, fazendo proposições e incentivando o professor a registrar e a sistematizar a sua vivência pedagógica, contribuindo para uma prática efetiva de socialização de experiências significativas, desenvolvidas pelos educadores.

Com o objetivo de desenvolver todas as atribuições, a DAF dispõe, além da chefia, de técnicos dos seguintes componentes curriculares: um de Matemática, dois de Ciências, um de Arte, um de Geografia, um de História, três de Língua Portuguesa, um de Língua Inglesa e um de Educação Física. Ela conta também com a Coordenação do Núcleo de Escola Integral em consonância com a Gerência Geral de Educação Integral Anos Finais.

Para a Divisão de Anos Finais, a formação continuada dos professores significa uma afirmação profissional. Portanto, faz-se necessária a parceria entre a DAF e a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, na condução dos trabalhos, visando à valorização profissional dos docentes.

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, está inserida na Gerência Geral de Políticas e Formação

Pedagógica – GGPPF. Ela foi criada através do Decreto Nº 28.480 de 24 de Dezembro de 2014.

EMENTA: Transforma o Centro de Formação Paulo Freire em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação. Art. 1º Fica transformado o Centro de Formação Paulo Freire em Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire, como unidade escolar no âmbito da Estrutura Administrativa da Secretaria de Educação - SE, vinculada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica.

Art. 2º A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife Professor Paulo Freire oferecerá cursos nas modalidades presencial e a distância, sob oferta própria ou através convênios ou acordos com outras instituições..

Art. 5º O Regimento Interno da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Educadores do Recife será aprovado por Decreto, mediante proposta do Secretário da Educação (RECIFE, 2015 e).

O Decreto Nº 28.480 possibilitou o fortalecimento da formação dos profissionais em educação da Rede Municipal de Ensino do Recife, dentro de um espaço que oferece as condições necessárias para atender, quase sempre, às demandas da Rede.

A EFAER é administrada por uma equipe gestora composta por um diretor e um vice-diretor, na mesma condição das demais escolas Municipais. O prédio onde funciona possui uma boa estrutura para o trabalho da formação continuada com auditórios, salas de reunião, salas para atividades de formação, salas multimídias, sala multifuncional e biblioteca.

A missão da EFAER é realizar a formação continuada para os profissionais do Grupo Ocupacional do Magistério – GOM, e também para os demais segmentos que atuam nas unidades educacionais.

Durante todo o ano letivo são disponibilizados espaços para exposição, socialização de trabalhos e projetos desenvolvidos por professores junto aos alunos da RMER. No interior da EFAER, são também realizados fóruns, seminários, encontros municipais de tecnologias, lançamentos de livros, planejamentos de ensino, socializações de projetos, palestras e formação continuada do GOM.

A visão da EFAER está focada no oferecimento da formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino do Recife, com o objetivo de assegurar o fortalecimento de uma educação pública de qualidade para todos.

Com relação aos formadores, podemos destacar que eles exercem as suas funções de estudo, de elaboração e execução das formações, na EFAER. E em relação ao número de formadores, a equipe está distribuída da seguinte maneira: dois de Língua Portuguesa, dois de Matemática, dois de História, dois de Ciências, dois de Geografia e um de Arte.

Os professores de Educação Física e os de Língua Inglesa não são atendidos em formação pelos formadores da Rede Municipal de Recife. A formação continuada dos professores de Educação Física é realizada pelo Instituto Esporte & Educação⁹, em parceria com a Secretaria de Educação do Recife. Já a formação dos professores de Língua Inglesa é feita pelo British Council¹⁰, também em parceria com a Secretaria de Educação do Recife (RECIFE, 2015b).

A seguir, serão apresentadas, a partir da pesquisa exploratória, as principais evidências acerca dos encontros de formação dos professores, que incluem os aspectos estruturais e funcionais, a organização e o planejamento, bem como os atores envolvidos.

1.3 Percepções e evidências acerca dos encontros de formação

No ano de 2015, os encontros pedagógicos de formação foram previstos para acontecer entre os meses de fevereiro e dezembro, podendo ser realizado mais de um encontro por mês, dependendo da disponibilidade de tempo da equipe de formação, de espaço para a realização e da carga horária de aulas atividades dos professores destinada à formação continuada.

A Tabela 4, a seguir, apresenta a distribuição dos encontros da formação continuada dos professores da RMER no ano de 2015.

⁹O Instituto Esporte & Educação é uma Organização Civil de Interesse Público cujo objetivo é implementar a metodologia do esporte educacional em comunidades de baixa renda, norteada pelos princípios do esporte educacional: inclusão de todos, respeito à diversidade, construção coletiva, educação integral e o rumo à autonomia, desenvolvendo a cultura esportiva com a finalidade de formar o cidadão crítico, criativo e protagonista.

¹⁰O British Council é a organização internacional do Reino Unido para relações culturais e oportunidades educacionais. Promove cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação.

Tabela 4: Calendário da formação continuada dos professores de anos finais do Ensino Fundamental de 2015

Calendário de formação 2015.										
Mês	Período	Dias da Semana								Carga Horária
		2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira				
Fev	23 a 27	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	5h
Mar	09 a 13 e 23 a 27	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	10h
Abr	13 a 17	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	5h
Mai	11 a 15 e 25 a 29	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	10h
Jun	08 a 12 e 22 a 26	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	10h
Ago	10 a 14 e 24 a 28	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	10h
Set	21 a 25	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	5h
Out	26 a 30	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	5h
Nov	09 a 13 e 23 a 27	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	10h
Dez	07 a 11	Ciê	Mat	Arte	His	Geo	L.P	L.I	Ed. Fís	5h

Fonte: Relatórios da Divisão de Anos finais 2015.

Na Tabela 4 visualizamos que a formação continuada é vivenciada pelos professores de cada componente curricular em seu dia específico para cada encontro da formação. Assim, temos: na Segunda-feira, Ciências; na Terça-feira, Matemática e Arte; na Quarta-feira, História e Geografia; na Quinta-feira, Língua Portuguesa e Língua Inglesa; na Sexta-feira, Educação Física. Portanto, houve modificação em relação aos dias de formação dos professores de alguns componentes curriculares, em relação ao ano de 2014 (RECIFE, 2015b).

Os encontros pedagógicos de formação, atualmente, são oferecidos no turno da manhã e/ou no turno da tarde, e o professor pode escolher o momento da sua participação, de acordo com a sua disponibilidade e as necessidades da escola. A carga horária de cada encontro de formação é de 5 horas; os encontros acontecem na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educadores do Recife Professor Paulo Freire e em outros espaços da cidade, como museus, institutos educacionais, Universidades e etc (RECIFE, 2015b).

A Tabela 5 mostra, de maneira geral, um balanço dos encontros de formação continuada dos professores dos vários componentes curriculares, realizados no primeiro semestre de 2015 e organizados pela equipe gestora da EFAER.

Tabela 5: Formação dos professores de anos finais do Ensino Fundamental dos meses de fevereiro a agosto de 2015

Mês	Foco da formação	Componente curricular	Total de professores	Participantes		Percentual de participação	
Fevereiro Uma formação 5h	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino	Ciências	103	4		40,7	
		Matemática	114	73		64,0%	
		Arte	53	-		-	
		Geografia	80	44		55%	
		História	94	49		52,1%	
		L. Portuguesa	160	85		53,1%	
		L. Inglesa	41	-		-	
Março Duas formações 10h	Avaliação e Práxis como princípio curricular.			1ª formação	2ª formação	1ª formação	2ª formação
		Ciências	103	19	49	18,4%	47,5%
	Cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta.	Matemática	114	65	63	57%	55,2%
		Arte	53	34	24	64,1%	45,2%
		Geografia	80	45	44	56,2%	55%
		História	94	47	50	50%	53,1%
		L. Portuguesa	160	82	93	51,2%	58,1%
		L. Inglesa	41	20	26	48,7%	61,4%
		Ed. Física	50	28	22	56%	44%
Abril Uma formação 5h	Eixos , Gênero e Meio Ambiente.	Ciências	103	43		41,7%	
		Matemática	114	60		52,6%	
		Arte	53	25		47,1%	
		Geografia	80	17		21,2%	
		História	94	13		13,8%	
		L. Portuguesa	160	81		50,6%	
		L. Inglesa	41	21		51,2%	
Maio Duas formações 10h	Matrizes Curriculares do IIº. Bimestre.			1ª formação	2ª formação	1ª formação	2ª formação
		Ciências	103	42	15	39,8%	14,5%
	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino.	Matemática	114	63	47	55,2%	41,2%
		Arte	53	28	17	52,8%	32%
		Geografia	80	26	20	32,5%	48,7%
		História	94	26	44	28,7%	46,8%
		L. Portuguesa	160	83	81	51,2%	50%
		L. Inglesa	41	22	20	51,2%	48,7%
		Ed. Física	50		22		44%
Junho Uma formação 5h	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino.	Ciências	103	41		39,8%	
		Matemática	114	50		43,8%	
		Arte	53	32		60,3%	
		Geografia	80	43		53,75%	
		História	94	47		50%	
		L. Portuguesa	160	78		48,75%	
		L. Inglesa	41	25		60,9%	
Agosto Duas formações 10h	Matrizes Curriculares do IIIº. Bimestre.			1ª formação	2ª formação	1ª formação	2ª formação
		Ciências	103	37	29	35,9%	37,8%
	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino.	Matemática	114	56	49	50,8%	42,9%
		Arte	53	25	21	47,1%	39,6%
		Geografia	80	42	38	52,5%	47,5%
		História	94	42	42	44,6%	46,8%
		L. Portuguesa	160	56	72	35%	46,2%
		L. Inglesa	41	10		24,3%	-
		Ed. Física	50	26	20	52%	38%

Fonte: Relatórios da formação continuada 2015 da EFAER.

A Tabela 5 evidencia que, em 2015, os índices de frequência aos encontros pedagógicos de formação continuam baixos, com percentuais de frequência menores que no ano de 2014, causando preocupação à Secretaria de Educação do Recife.

A preocupação com o esvaziamento dos encontros de formação demandou que se verificasse o grau de satisfação dos docentes com a formação continuada. Nesse sentido, a equipe coordenadora da formação da EFAER elaborou um instrumento de avaliação qualitativa para ser utilizado nos encontros com os professores.

O referido instrumento é aplicado aos professores que frequentam os encontros de formação de todos os componentes curriculares. É entregue aos professores no final de cada encontro de formação; eles respondem de maneira espontânea e devolvem aos formadores. Em seguida, são encaminhados à equipe da coordenação da formação que, juntamente com os formadores, analisam e tabulam os dados coletados. A divulgação dos resultados é feita através de boletins informativos ou nas reuniões promovidas pela Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica. Esse instrumento consta nos anexos dessa dissertação.

Assim sendo, de acordo com boletins informativos, chamados de Balanços da Formação, divulgados pela equipe gestora da EFAER nas reuniões promovidas pela Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, ao final do 1º semestre de 2015, os professores que frequentaram os encontros de formação avaliaram os encontros pedagógicos de formação da seguinte maneira: em relação aos aspectos positivos, os docentes reconheceram que houve enriquecimento de conhecimento, bom desempenho dos profissionais que conduzem os encontros da formação e a utilização de temáticas de grande relevância, que despertam o interesse dos profissionais.

Em relação ao que precisa ser aperfeiçoado, os professores destacaram que a formação deveria ser ajustada em função das suas obrigações nas unidades escolares ou em outras redes de ensino, como também, que seja estabelecida uma sequência de temáticas que contemplem as necessidades pedagógicas dos docentes. Como sugestões para os próximos encontros, foram solicitados temas específicos, voltados aos seus componentes curriculares (RECIFE, 2015 b).

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a participação efetiva dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro, continua limitada ou ausente. Dessa forma, os docentes pouco se envolvem no processo formativo e não se sentem estimulados a alterar a sua prática profissional, recusando-se a agir como executores de orientações externas.

A divulgação do resultado da avaliação dos encontros pedagógicos da formação, feita pela EFAER, causa controvérsias, pois quando os técnicos da DAF visitam as escolas, se deparam com respostas diferentes daquelas que constam nos relatórios dos encontros da formação. Geralmente os professores afirmam que o modelo atual de formação pouco contribui para a melhoria dos seus trabalhos em sala de aula e que não se sentem atraídos a participar dos encontros de formação.

Compreendemos que a divergência entre as respostas dadas pelos professores aos técnicos da DAF e os resultados apresentados pelo questionário aplicado na formação esteja relacionada à qualidade do instrumento utilizado na formação e ao fato do docente responder ao técnico da DAF no ambiente escolar.

Os professores de anos finais da RMER, atualmente, estão distribuídos pelas 36 escolas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que seis delas funcionam em tempo integral.

Os professores que estão exercendo as suas atividades profissionais nas escolas de tempo integral da Rede participam da mesma formação continuada que é oferecida aos demais professores que lecionam em escolas regulares e estejam em regência de sala de aula, ou seja, todos os professores de anos finais devem participar dos encontros pedagógicos da formação continuada.

Os encontros pedagógicos de formação são estruturados a partir de reuniões entre a equipe de formação e a coordenação da EFAER, nas quais são escolhidos os temas e os conteúdos a serem trabalhados na formação, com base na Matriz Curricular da Rede, alinhados com a Política de Ensino da Rede. Portanto, os professores não participam diretamente da definição dos temas da formação, cabendo a eles fazer apenas algumas sugestões.

Esses encontros de formação continuada buscam atender às necessidades dos professores que lecionam nos quatro anos finais do Ensino Fundamental. Porém, vale salientar que nem sempre os temas ou conteúdos escolhidos estão em sintonia com a organização curricular da Secretaria de Educação, causando desconfortos e queixas entre os professores participantes.

As primeiras evidências que tivemos dos problemas enfrentados pela equipe de formação, e que motivaram essa pesquisa, surgiram a partir das discussões de que participamos no Grupo de Trabalho da Política de Formação – GTPF. Esse grupo de trabalho foi formado no 1º semestre de 2015, tendo a missão de

desenvolver estudos e fazer encaminhamentos à formação continuada dos profissionais em educação da Secretaria de Educação do Recife (RECIFE, 2015f).

Nesse sentido, foram levantadas pelo GTPF questões técnicas que o programa de formação continuada possui e que são carentes de resolução, além de outros problemas, tais como: reelaboração e consolidação da Política de Ensino; fortalecimento do setor de formação e estrutura do processo, definição dos programas com operacionalização e avaliação das trilhas formativas, de acordo com o regulamento, direção, coordenação e regimento da EFAER. (RECIFE, 2015f)

Outro aspecto relevante levantado pelo GTPF foi a possibilidade da Secretaria de Educação do Recife firmar parceria com as Instituições de Ensino e Pesquisa para, juntas, traçarem uma formação continuada para os servidores da Rede, como também identificar projetos, pesquisas, programas, cursos e ações desenvolvidas nas universidades públicas que estejam consoantes com a Política de Ensino da Rede (RECIFE, 2015f).

A perspectiva de oportunizar formações no que tange às novas orientações metodológicas e teóricas para o exercício do magistério, utilizando a Política de Ensino da Rede como norteadora das formações, foi outra preocupação do GTPF. Nessa perspectiva, na política de formação, serão considerados os índices das avaliações internas e externas (RECIFE, 2015f).

Portanto, a preocupação do GTPF, em se tratando de avaliações externas, se justifica, pois temos como exemplo os resultados da proficiência dos alunos dos 9º anos dos componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa nas avaliações do Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco – SAEPE – de 2014, que foram 218,9 e 216,1, ficando abaixo da Rede Estadual de Pernambuco. Há alguns anos, o quadro de desempenho da RMER no SAEPE não é satisfatório (PERNAMBUCO, 2015).

Outro problema que esteve sempre presente nas discussões do GTPF foi o não atendimento, por parte da Secretaria de Educação do Recife, às necessidades e expectativas da equipe de formação e dos docentes, como também o aumento no número de formadores da equipe de formação da EFAER, para a qual a RMER deveria oferecer formação sistemática e adequada, pois trata-se de um grupo que precisa atualizar-se em relação aos seus estudos, com a finalidade de oferecer uma formação que atenda às demandas dos profissionais da Rede (RECIFE, 2015f).

No mês de setembro de 2015, o Grupo de Trabalho da Política de Formação finalizou as suas atividades, apresentando um estudo sobre a formação oferecida aos profissionais em educação da Prefeitura do Recife, que foi transformado em um documento de referência para a formação de toda RMER.

O referido documento, construído no GTPF, propõe diretrizes políticas que encaminham práticas de formação em serviço, partindo do enfrentamento dos problemas detectados, articulando um processo contínuo e inclusivo e aprofundando a relação entre a formação e a construção de saberes nas unidades escolares. O que se pretende é que esse documento, produzido pelo GTPF, torne-se um norte da formação continuada dos professores da RMER.

O documento, fruto do trabalho do GTPF, tornou-se a Instrução Normativa nº 13 de 2015, publicada no Diário Oficial do Recife do dia 21 de novembro de 2015, páginas 5 e 6, que disciplina a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede municipal de Ensino do Recife.

A equipe de formação é composta por: dois professores de Matemática, dois professores de Língua Portuguesa, dois professores de História, dois Professores de Geografia, um professor de Arte e dois professores de Ciências. Portanto, ela é composta por professores efetivos do quadro de servidores da Prefeitura do Recife. Esses formadores têm formação acadêmica em nível de mestrado ou especialização em áreas vinculadas aos seus respectivos componentes curriculares.

Em reuniões realizadas entre a equipe de técnicos da Divisão de Anos Finais e a equipe de formadores da EFAER, que é responsável por realizar os encontros da formação, foram apresentadas, por parte dos formadores, as principais dificuldades que a Equipe de Formação encontra na condução do trabalho com a formação continuada da RMER.

Os formadores relataram que a equipe de formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental tem um número insuficiente de formadores para atender à grande demanda da formação da RMER, pois os mesmos, além de atenderem à formação dos professores de anos finais do Ensino Fundamental, nos encontros pedagógicos de formação de seus respectivos componentes curriculares, ainda têm que atuar como formadores de outros profissionais, tais como professores de anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa formação utiliza os formadores dos diversos componentes curriculares, professores do Projeto Mais Educação;

professores da Educação de Jovens e Adultos; coordenadores pedagógicos; professores com contratos temporários.

Outras queixas constantes dos formadores da EFAER estão relacionadas ao pouco tempo de planejamento para elaborar a formação continuada e para os estudos, bem como à diversidade temática que deve compor as pautas dos encontros de formação e que não dialogam diretamente com o seu componente curricular de origem, atendendo quase sempre a públicos bem diversificados.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os conteúdos e os temas vivenciados na formação dos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, entre os meses de fevereiro a agosto de 2015. Segundo a equipe de coordenação da formação da EFAER, essas temáticas são definidas de acordo com os documentos da política de ensino da Rede. As respostas dos professores nas avaliações dos encontros de formação e os relatos dos formadores nas reuniões com a equipe da DAF apontam que toda essa heterogeneidade e a ausência de uma sequência nas temáticas trabalhadas tende a prejudicar a qualidade da formação e, conseqüentemente, repercute negativamente no trabalho do docente nas escolas.

Quadro 2: Temáticas trabalhadas nos encontros pedagógicos de formação, entre os meses de fevereiro e agosto de 2015

Temáticas Trabalhadas nos Encontros Pedagógicos de Formação em 2015	
Ciências	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino. Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente, Sexualidade Humana e seus direitos; Combate à Lipofobia – uma ação coletiva; Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”; Práticas Experimentais; Corpo e Mente: uma visão integrativa.
Matemática	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; Meio Ambiente no eixo das grandezas e medidas; Meio Ambiente e Grandezas e Medidas; Raciocínio Lógico-Matemático; Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”; Música e Matemática; Gênero e Probabilidade.
Arte	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; Elaboração de Jogos Teatrais e Planejamento do IIº. Bimestre; Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”; Matriz Curricular do IIIº. Bimestre; Arte no contexto escolar.
Geografia	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; Águas do Capibaribe: Recife entre terras, rios e mar, Escola Ambiental Águas do Capibaribe – “Recife: entre terras, rios e mar”, Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”, Espaços Luminosos X Espaços Opacos: O Nordeste Brasileiro; Metodologia Científica no ensino de Geografia.
História	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; As identidades sociais das pessoas e dos grupos na

	contemporaneidade (gênero, etnia, geração, religião, região, orientação sexual...); Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”, Mídia e movimentos sociais; Cine-Debate/ILT
Língua Portuguesa	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; O Brasil Indígena que não conhecemos – narrativas indígenas e o ensino de Língua Portuguesa; Gêneros orais na sala de aula; Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”, Projeto Ondas da Leitura/Matrizes Curriculares; Múltiplos Letramentos.
Língua Inglesa	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”; British Council.
Educação Física	Matriz curricular à luz dos eixos e princípios da Política de Ensino; Avaliação e Práxis como princípio curricular – cuidar de si, cuidar do outro, cuidar do planeta; Eixos – Gênero e Meio Ambiente; Museu Cais do Sertão: “(Ser)tão em nós”; Educação alimentar e nutricional Qualidade de vida X Inatividade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 2 mostra a diversidade de temas e conteúdos que são trabalhados nos encontros pedagógicos de formação, dificultando o desempenho dos formadores, que relatam as suas dificuldades em atender a tais demandas, pois, além da formação dos professores de anos finais do Ensino Fundamental, terão que atender a públicos e interesses bem variados.

No sentido de tentar consolidar a política de formação continuada da RMER, foram criadas para o ano de 2016 as Trilhas da Formação Continuada, como veremos no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3: Formação continuada para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental do ano de 2016

Mês	Temática	Carga horária
Fevereiro	Planejamento	5 h/a
Março	Organização do tempo pedagógico aplicado aos componentes curriculares	5 h/a
Abril	As especificidades de avaliar em cada componente curricular. Educação em sexualidade	5 h/a
Maio	Direitos humanos: Participação e direitos sociais das pessoas e de grupos, em diferentes tempos e espaços.	5 h/a
Junho	As tecnologias aplicadas à educação.	5 h/a
Agosto	Ler, uma prática para todas as idades e realidades.	5 h/a
Setembro	Protagonismo juvenil: planejar, trabalhar e decidir em grupo. Estratégias pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento.	5 h/a
Outubro	Metodologia científica Projeto de Pesquisa	5 h/a
Novembro	Educação para as relações étnico-raciais: contribuições dos povos indígenas para a formação da cultura brasileira. Estética das Relações.	5 h/a
Dezembro	Educação ambiental: o desafio da interdisciplinaridade	5 h/a
SUBTOTAL		70 h/a

Fonte: Manual de Orientações Pedagógicas, Trilha 4: formação continuada para Professores do Ensino Fundamental Anos Finais.

O Quadro 3 mostra a diversidade de temáticas que serão trabalhadas nos encontros de formação no ano de 2016, exigindo da equipe de formação uma boa preparação para atender a toda essa demanda. Essas trilhas têm o intuito de orientar o processo de formação continuada dos professores e demais profissionais da SER.

Nota-se que as temáticas, apesar de estarem em consonância com a política de ensino da Rede, são bem abrangentes, o que deverá exigir dos formadores muito estudo e planejamento, e dos professores a capacidade de transitar por muitos temas, evidenciando a intensificação do trabalho docente, o que não se resolve apenas com a formação continuada.

Os formadores têm apontado para uma crise, no sentido de que fortes questionamentos são colocados quanto à eficácia da formação oferecida.

Nos encontros pedagógicos de formação, quando realizados na EFAER, os formadores elaboram o planejamento utilizando metodologias diversificadas, ficando a critério de cada formador a escolha do modelo de realização dos encontros da formação. O material elaborado, utilizado e disponibilizado nesses encontros fica sob a responsabilidade dos formadores em parceria com a coordenação da EFAER, e deve estar de acordo com a Política de Ensino da Rede.

Quando os encontros pedagógicos de formação são realizados em outros espaços fora da EFAER, como os museus, espaço cultural ou científico, quase sempre falta um planejamento adequado por parte da Equipe que realizará a atividade de formação, causando queixas entre os professores que frequentam os encontros, que afirmam não existir objetivos que relacionem os seus componentes curriculares ao modelo de formação apresentado.

A equipe de formação não faz nenhum tipo de acompanhamento sistemático dos professores nas escolas da RMER, dificultando o *feedback*, que seria obtido através da observação dos trabalhos dos professores, principalmente em relação à utilização das propostas metodológicas trabalhadas nos encontros da formação (RECIFE, 2015b).

O acompanhamento das atividades propostas na formação seria muito difícil de acontecer, devido ao pequeno número de formadores atuando na equipe de formação continuada.

Atualmente, percebe-se que, a formação continuada tem também como intuito impactar a avaliação, distanciando-se, muitas vezes, do objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido.

Sabe-se que, o desempenho dos alunos nas avaliações externas está relacionado às várias ações desenvolvidas nas redes de ensino, através de políticas, cujo objetivo é auxiliar o trabalho docente no treinamento dos estudantes.

Compreendemos que essa ideia de treinamento consiste em uma distorção do objetivo da formação, que não deve ter como foco treinar os professores para treinarem os estudantes, mas desenvolver processos de aprendizagem eficazes, tanto para professores quanto para os estudantes.

Assim, as políticas educacionais devem ter como foco possibilitar o acesso a metodologias de ensino que contemplem as necessidades de cada realidade escolar. Dentre essas políticas, destacamos a formação continuada dos professores.

As equipes da SER, responsáveis pela formação continuada em serviço dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, deverão buscar alternativas para não repetir modelos de formação que não atendam aos anseios pedagógicos da Rede, como também tentar solucionar outros problemas que dificultam a presença dos docentes nos encontros de formação.

A seguir, veremos como a Rede Municipal de Ensino do Recife organiza-se, no sentido de oferecer os encontros da formação continuada aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, podemos destacar a Secretaria de Gestão Pedagógica, a Gerência Geral de Educação Integral Anos Finais, que atribui à Divisão de Anos Finais – DAF, a responsabilidade pela implementação do trabalho pedagógico junto à política de ensino da Rede, como também, à Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica, na qual se encontra a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, responsável pela realização dos encontros pedagógicos de formação.

O trabalho desenvolvido pela equipe de formação da EFAER nos encontros pedagógicos de formação causa impacto direto no trabalho realizado pela DAF. Nesse sentido, os técnicos da DAF têm acesso às escolas, percebendo as necessidades pedagógicas dos professores e, com isso, tentam fazer proposições pedagógicas à equipe de formação.

Acreditamos que a formação continuada dos docentes, além do processo inicial da sua qualificação profissional, que está relacionada com a formação acadêmica, não termina por aí, precisando haver um projeto direcionado e uma necessidade de continuidade do aperfeiçoamento profissional.

É nesse momento que entra a formação continuada dos professores, que pode ocorrer em diferentes espaços. Na Prefeitura do Recife, existe a tentativa no sentido de qualificar o professor para o amplo desenvolvimento da educação dos estudantes. Nesse sentido, compreende-se que:

o professor da Educação Básica deverá estar apto para gerir as atividades didático-pedagógicas de sua competência se os cursos de formação inicial e continuada de docentes levarem em conta que, no exercício da docência, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, mas também políticas, éticas e estéticas, pois terão de desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana. (BRASIL, 2013).

A utilização da análise da formação continuada na RMER, feita através de estudos documentais, análises de registros e pesquisas, deverá ser capaz de desenvolver ações, produtos, resultados e impactos, auxiliando diretamente no diagnóstico do que é ofertado aos professores na formação em serviço, que poderão refletir na melhoria do trabalho docente.

O Quadro 4, a seguir, mostra as evidências, os impasses e as dificuldades sobre o programa de formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental na RMER, diretamente relacionados aos docentes que frequentam a formação, aos formadores, que têm a função de elaborar os encontros dos professores, e à Rede Municipal de Ensino do Recife, que tem a missão de ofertar um ensino de qualidade.

Tais informações foram obtidas através de uma pesquisa exploratória com professores e formadores da Rede, bem como por meio da nossa participação em grupos de estudos e das análises de documentos relacionados à formação continuada.

Quadro 4: Problemas e impasses da formação continuada na RMER

Formação Continuada de professores dos anos finais do Ensino Fundamental na RMER		
Professores	Formadores	Questões institucionais
. Baixa frequência nos encontros de formação. . Pouca motivação em participar dos encontros de formação. . Constantes atrasos na chegada aos encontros de formação. . Pouca aplicabilidade do material de trabalho, na formação, em sala de aula. . Escassa socialização de experiências. . Pouca construção de material de trabalho.	. Pouco preparo para atuar em diferentes frentes de formação. . Intensa agenda de trabalho; . Pouco tempo disponível para estudo. . Tempo reduzido para planejamento. . Dificuldade no atendimento às necessidades e expectativas dos docentes na formação. . Falta de acompanhamento do trabalho do professor na escola. . Pouco feedback sobre os projetos desenvolvidos nas escolas. . Pouca participação em cursos de atualização e formação.	. Descontinuidade das políticas de formação. . Fortalecer o setor de formação e definir programas de formação continuada. . Ausência de parceria com as instituições de ensino e pesquisa para juntos traçarem uma formação continuada aos formadores. . Ajustar o tempo da formação em função das obrigações dos professores em outras redes de ensino. . Corrigir a falta de sequência das temáticas trabalhadas na formação. . Aumentar o número de formadores para atender à grande demanda da formação. . Possibilitar a adequação do tempo para estudo e planejamento da equipe de formação. . Construir a agenda de formação compatível com a carga horária de trabalho do formador. . Construir a agenda de formação compatível com o preparo do formador.

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 4 foram apresentados os problemas e as evidências apontadas pelos diferentes atores que atuam no programa de formação continuada dos professores da RMER.

O capítulo a seguir contempla as opiniões dos sujeitos da pesquisa acerca da formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife, através da metodologia da pesquisa desenvolvida na aplicação de instrumentos para coleta e análise de dados, bem como na discussão teórica que fundamentou o trabalho de pesquisa.

2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO NA RMER

No primeiro capítulo, apresentamos alguns aspectos da legislação que trata da formação continuada dos professores no Brasil e o modelo de formação continuada oferecido aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife. Especificamente, descrevemos a constituição do programa de formação que é realizado nos encontros pedagógicos de formação, organizados pela EFAER, em parceria com as Secretarias Executivas, as Gerências Gerais e as Divisões de Ensino que compõem a Secretaria de Educação do Recife. Nessa perspectiva, foram descritas as ações do programa de formação selecionadas para o presente estudo.

Com o intuito de uma maior compreensão da formação continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife, mais especificamente, aquela que é oferecida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, procura-se, no capítulo atual, expor o modelo de pesquisa empregado e o campo de estudo com as especificidades de seus sujeitos, ou seja, a metodologia em seus aspectos gerais, bem como os procedimentos e o instrumento de coleta de dados e suas análises, trazendo, também, a partir da análise dos dados coletados, os desafios da formação continuada dos professores da RMER.

Finalizando o capítulo, temos as conclusões baseadas nos resultados das pesquisas desenvolvidas, através da interpretação de dados. Esses dados foram coletados pela utilização da técnica de grupo focal com os profissionais que compõem a equipe de formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e a aplicação de questionários aos professores que frequentam os encontros de formação continuada. O grupo focal privilegiou a observação e o registro de experiências, como também a reação dos participantes. Já os questionários trouxeram informações dos professores acerca do trabalho desenvolvido na formação continuada da Rede.

Após a coleta dos dados, foram feitas as suas análises com o intuito de compreender o trabalho desenvolvido e as dificuldades enfrentadas pelos membros da equipe de formação da EFAER, no processo de desenvolvimento da formação oferecida pela RMER aos docentes. Além disso, investigamos a percepção que os professores participantes dos encontros têm do processo de formação, com o intuito de obter informações mais consistentes para a elaboração do plano de ação

proposto no terceiro capítulo desta dissertação e para cuja construção foi fundamental a investigação do modo como os formadores da equipe compreendem e concebem o modelo de formação oferecido pela Rede, e de que maneira essa formação contribui para o processo formativo e a prática pedagógica dos docentes.

Os dados coletados na pesquisa foram organizados por eixos de análise apresentados e discutidos com base em um referencial teórico bibliográfico e documental, pertinente a cada eixo. Esperamos, com esses procedimentos, contemplar o que indicam Gatti e Barreto (2009), ao afirmarem que:

Os estudos e as investigações sobre processos formativos para o desenvolvimento profissional do professor indicam que o tema da formação dos formadores merece atenção. A qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos professores tem relação com a preparação dos profissionais que atuam como formadores nesse trabalho, seu domínio conceitual e prático e seu envolvimento e compromisso com a formação de educadores (p. 229).

Portanto, investigamos os aspectos estruturais e funcionais que interferem no trabalho da equipe de formação para, com isso, propor melhorias à qualidade dos encontros de formação dos professores, atendendo, principalmente, às necessidades pedagógicas dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER.

A formação continuada deve se constituir em uma política de desenvolvimento profissional dos docentes. A formação do educador deve ser continuada,

deve ser permanente, exigindo um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas docentes que resulte numa produção sistematizadas das mesmas e vise à construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em íntima interação. Isso é possível quando a formação é integrada ao cotidiano escolar, garantindo espaço/tempo para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes, num processo contínuo. (RECIFE, 2008, p.20)

Vale salientar que o modelo de formação continuada atualmente realizada através da equipe de formação nos encontros pedagógicos de formação tem-se configurado, ao longo dos anos, em uma política de rede da Secretaria de Educação do Recife – SER.

O envolvimento dos professores na formação continuada é um elemento que poderá contribuir na ampliação da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

De acordo com o documento da Política de Ensino da RMER, o perfil do professor é visto da seguinte maneira:

O (a) professor(a) apresenta-se como agente mobilizador da reconstrução de saberes, por meio de novos conhecimentos, e de construção de um trabalho coletivo entre professores(as), estudantes e sociedade; mediador dos processos de ensino e aprendizagem, configurando-se como facilitador do desenvolvimento dos(as) estudantes.(...) A partir desse cenário, espera-se que o(a) professor(a) se encontre em permanente desenvolvimento, acompanhando as demandas atuais da sociedade, apropriando-se da concepção atualizada de formação docente. (RECIFE, 2015 (d), p.35-36).

Compreendemos que a formação em serviço dos professores continua sendo um dos principais problemas que necessitam de enfrentamento e tratamento, ou seja, precisa ser melhor investigada através de pesquisas, se quisermos o favorecimento da qualidade do ensino praticado nas escolas.

Nesse sentido, o procedimento de coleta de dados, necessário à obtenção de informações sobre o papel do formador de professores no programa de formação continuada da RMER, foi baseado em um planejamento que envolveu a aplicação de questionários aos professores que frequentam a formação e a realização de uma reunião de grupo focal com os profissionais da equipe de formação, em função da questão problema: na opinião dos entrevistados, que elementos precisam ser melhor planejados para que o trabalho da equipe de formação seja otimizado?

A seguir, temos a análise do processo de formação continuada oferecido aos professores da Rede.

2.1 Pesquisa e análise de percepções sobre a formação continuada da RMER

Um grande desafio atual dos sistemas públicos de educação é desenvolver programas de formação continuada de professores em que as equipes que realizam esse trabalho desenvolvam estratégias para motivar os docentes no processo de formação. Porém, para que isso ocorra, é preciso que a equipe responsável por elaborar e conduzir a formação tenha boas condições de trabalho, tempo para estudo e possibilidades de fazer planejamentos adequados.

A equipe de formação dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental é formada por professores efetivos da Secretaria de Educação do Recife. Esse modo de formação da equipe evidencia que se espera que tal aspecto

do perfil do formador acrescentar novos elementos ao processo formativo continuado da Rede. Esse modelo de utilizar os professores da Rede como formadores busca respeitar e entender as complexidades do trabalho docente, não terceirizando os profissionais que atuam na equipe de formação.

Nesse formato, os formadores são sujeitos que atuam ou já atuaram em sala de aula e que, portanto, possuem prática e conhecimento da realidade da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Os processos de formação devem estimular a cooperação entre os formadores e os professores que estejam em regência de sala de aula. Portanto, o aprofundamento da reflexão sobre as práticas pedagógicas e o trabalho docente, nos encontros de formação, tem o propósito de criar vínculos com várias realidades além das vivenciadas nas unidades escolares.

Para entender a situação atual da formação continuada dos professores em serviço e, principalmente, dialogar com visões de pesquisadores sobre as possibilidades de se estruturar novas estratégias relacionadas ao trabalho das equipes que realizam a formação dos docentes da educação básica, recorreremos a autores como Bernardete Gatti, António Nóvoa, Francisco Imbernón e Philippe Perrenoud.

Sobre as ideias de Gatti (2008, 2009 e 2013), evidenciamos dois pontos: o primeiro é a definição do processo de formação continuada como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderiam identificar como diferentes fases da vida profissional. O segundo é a ideia de formação continuada baseada nos dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Dos estudos de Nóvoa (1992, 2002 e 2008), focalizamos a perspectiva que relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, com o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento organizacional; sua concepção de que o desafio da formação continuada é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções.

Em relação às ideias de Imbernón (2009 e 2011), destacamos a relação entre a formação continuada e a qualidade do ensino que se pratica atualmente, como também o formador do profissional de educação como assessor de formação

permanente, com o objetivo de ajudar a resolver problemas em relação às práticas pedagógicas que lhes são próprias.

A importância de Philippe Perrenoud (1999 e 2007), neste trabalho, está relacionada às suas ideias sobre repensar a formação do professor na proposta de um processo de formação ampla, baseada em um processo contínuo e estruturado. Isso porque a profissionalização docente, através da formação continuada, não vem se mostrando eficaz no desenvolvimento de competências docentes na perspectiva da nova pauta curricular das escolas.

Através da descrição da metodologia da pesquisa, mostraremos, a seguir, como os dados foram produzidos e analisados, a condução do trabalho, os instrumentos utilizados e os seus resultados, ou seja, todas aquelas etapas que serão utilizadas no trabalho da pesquisa.

2.2 O percurso da investigação

A metodologia utilizada nessa pesquisa qualitativa empregou um sistema de coleta e verificação de dados na busca da compreensão do universo pesquisado e das suas interações.

De acordo com Duarte (2002), uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares, muitas vezes já visitados. Portanto, um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade, a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Segundo Günther (2006), a pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção. Ele continua afirmando que, ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido, fica fácil entender que as peças individuais representam um espectro de métodos e técnicas que precisam estar abertas a novas ideias e a novas perguntas.

A pesquisa qualitativa busca interpretar e compreender o objeto de estudo, analisando, a partir do pesquisado, as suas crenças, aspirações, atitudes e valores. Na perspectiva de Günther (2006),

Uma primeira distinção entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa refere-se ao fato de que na pesquisa qualitativa há aceitação explícita da influência de crenças e valores sobre a teoria, sobre a escolha

de tópicos de pesquisa, sobre o método e sobre a interpretação de resultados. Já na pesquisa quantitativa, crenças e valores pessoais não são consideradas fontes de influência no processo de pesquisas científicas. (...) O contraponto feito entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa é o de estudar um determinado fenômeno no seu contexto natural *versus* estudá-lo no laboratório. A primeira estratégia – da pesquisa qualitativa – implica em relativa falta de controle de variáveis estranhas ou, ainda, a constatação de que não existem variáveis interferentes e irrelevantes. Todas as variáveis do contexto são consideradas como importantes. Na segunda estratégia – da pesquisa quantitativa – tenta-se obter um controle máximo sobre o contexto, inclusive produzindo ambientes artificiais com o objetivo de reduzir ou eliminar a interferência de variáveis interferentes e irrelevantes (GÜNTHER, *op. cit.*, p. 203).

Para uma pesquisa ser bem sucedida, deve-se ter como primeiro princípio de estruturação o direcionamento do mais geral para o mais específico; do menos delicado, menos pessoal, para o mais delicado, mais pessoal. Esta ordem se aplica a conjuntos temáticos de itens e a um grupo de itens que tratam de uma temática em comum (GÜNTHER, 2003).

A validade de uma investigação está relacionada à qualidade dos dados utilizados, porque a discussão dos resultados se assenta sobre as informações coletadas. Assim, é fundamental o cuidado com os instrumentos utilizados (MARCHESAN; RAMOS, 2012).

De acordo com Günther (2003), na elaboração de um instrumento de pesquisa, deve-se partir da seguinte reflexão: qual o objetivo da pesquisa em termos dos conceitos a serem pesquisado e da população-alvo?

O interesse neste estudo esteve concentrado no trabalho desenvolvido pelos formadores da Rede e na qualidade dos encontros de formação continuada de professores, no sentido de oferecer uma formação motivadora e atrativa aos docentes da RMER.

A pesquisa passou pela definição do problema a ser pesquisado, pelo conhecimento dos objetivos a serem alcançados, pela coleta de dados feita na reunião de grupo focal com os formadores e pela aplicação dos questionários aos professores que frequentam a formação. Em seguida, foi feita a análise dos dados coletados no grupo focal e dos questionários, no intuito de produzir um plano de ação que possa favorecer o trabalho dos formadores, melhorando a qualidade dos encontros de formação. Os dados obtidos foram analisados conjuntamente, conforme orientação de Gil (2009, p. 88):

Os dados obtidos mediante entrevistas, observações e documentação são analisados conjuntamente (...). Isto porque uma das principais

características dos procedimentos analíticos nesta modalidade de pesquisa é a triangulação, ou o confronto dos resultados obtidos mediante diferentes procedimentos. É comum, no entanto, proceder à análise dos dados do *focusgroup* logo após a sua obtenção. Isto porque, de modo geral, é utilizado com finalidade exploratória, para aprimoramento das questões das pesquisas, seleção de participantes ou aperfeiçoamento de roteiros para observação ou entrevista. (GIL, 2009, p.88).

O trabalho de análise e interpretação dos dados começou após a coleta das informações, como veremos a seguir.

2.2.1 Procedimentos de coleta de dados

O objetivo de uma pesquisa determina a forma de utilização do instrumento, a maneira da sua aplicação por meio de conceitos e itens da população-alvo idealizada e da amostra (GÜNTHER, 2003).

De acordo com Günther (2003), ao elaborar um instrumento, o pesquisador deve atentar para as seguintes características: (a) o contexto social da aplicação do instrumento; (b) a estrutura lógica do instrumento na organização de seus elementos; (c) os elementos do instrumento, isto é, questões e itens; (d) diferenças nos instrumentos.

Tendo em vista essas particularidades próprias dos instrumentos de pesquisa, a realização do grupo focal teve como objetivo coletar informações dos profissionais da equipe de formação dos professores de anos finais do Ensino Fundamental da Rede municipal de Ensino do Recife – RMER, sobre o processo de formação continuada e o papel desenvolvido pelos formadores na elaboração e na realização dos encontros dos professores.

De acordo com Gil (2007), o grupo focal é aplicado em vários campos da ciência social, com a finalidade de refinar um problema ou construir hipóteses para pesquisas futuras. A utilização de grupo focal como técnica de pesquisa qualitativa possibilita a compreensão e a construção das assimilações, atitudes e representações de grupos sociais acerca de um tema específico a ser investigado. A coleta de dados deve acontecer em um ambiente com a atmosfera descontraída, informal, pois estimula comentários espontâneos.

O procedimento conhecido como entrevista de grupo focal é uma das técnicas amplamente utilizadas e válidas nas pesquisas qualitativas. Os projetos que têm

utilizado a técnica de entrevista de grupo focal são constantes no universo do campo das pesquisas¹¹.

O grupo focal foi realizado na Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, em uma sala com mesa e cadeiras, na qual os participantes ficaram face a face, para que a interlocução fosse direta. O trabalho foi registrado em áudio, sendo utilizados dois gravadores dispostos adequadamente. Foram feitas anotações pelo moderador, que é o autor dessa pesquisa, e por dois técnicos da SER que atuaram como relatores, essenciais para a coleta e a análise dos dados.

Segundo Gil (2009), o moderador tem um papel importante para o sucesso de um grupo focal. Ele deve estabelecer relação com os participantes, mantendo a discussão ativa, motivando os participantes a trazerem à tona suas opiniões sobre o trabalho como formadores dos professores de anos finais do Ensino fundamental.

O moderador pode realizar um papel central na análise dos dados. Entretanto, ele deve ter habilidade e conhecimento sobre as formações continuadas da Rede, como também do funcionamento da equipe de formação.

Os formadores participantes do grupo focal integraram a equipe de formação no ano de 2015 e permanecem na equipe em 2016. Eles trabalham como formadores dos componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Arte, e são professores efetivos da RMER.

O trabalho de coleta de dados, na reunião do grupo focal, foi estruturado em quatro blocos, com questões cujo objetivo era identificar o que pensam os formadores a respeito de alguns aspectos estruturais e funcionais, que interferem diretamente na qualidade da formação dos professores da RMER, tais como: estrutura da EFAER, material pedagógico disponível para os encontros de formação, tempo para estudar; tempo para planejar a formação, momentos de formação destinados aos formadores; volume de atividades, realização da formação continuada; metodologias utilizadas, temáticas de trabalhos, interação dos professores na formação e o *feedback* das escolas.

A reunião de grupo focal dos formadores foi realizada no decorrer da pesquisa, com dia e horário previamente agendados com a direção da EFAER, a

¹¹O roteiro do grupo focal encontra-se nos apêndices desta Dissertação.

coordenação da formação e os profissionais da equipe de formação. Acerca da concepção de grupo focal, Gil (2009) observa:

Embora definido como entrevista, o grupo focal (*focus group*) pode ser visto como uma combinação da entrevista individual e da observação participante. De fato, no decorrer da técnica, os participantes interagem entre si num processo de discussão que é observado e registrado pelo moderador, que é alguém integrado ao grupo. Assim, ao final, obtêm-se informação não apenas acerca do que as pessoas pensam, mas também em relação ao que sentem e como agem (GIL, *op. cit.*, p. 84).

Para que o trabalho, na condução da reunião do grupo focal, atingisse os objetivos estabelecidos, foi necessário um rígido planejamento nas tomadas das seguintes decisões: definição dos objetivos, definição da população-alvo; determinação do tamanho e da composição do grupo, postura do moderador; definição das questões para o roteiro da entrevista e definição do local, data e tempo de duração.

Os objetivos da reunião do grupo focal surgiram dos objetivos da pesquisa. De acordo com Gil (2009), os objetivos do grupo focal geralmente são mais específicos, visto tratar-se de técnica complementar nos estudos de caso.

A população-alvo do grupo focal correspondeu a uma parte da população total da equipe de formação; os participantes foram escolhidos em consonância com os objetivos da pesquisa.

Segundo Gil (2009), o tamanho do grupo focal é uma das principais decisões a serem tomadas no planejamento da reunião. Um grupo muito pequeno não contribui para o fornecimento de contribuições. Já um grupo muito grande dificulta a manutenção da disciplina e identificação das percepções de cada participante.

A reunião foi conduzida pelo pesquisador e por dois auxiliares. Houve um cuidado especial na escolha do local e data da realização da reunião.

O local escolhido foi de fácil acesso aos participantes, confortável e favoreceu a instalação do sistema de áudio.

Nessa perspectiva, as pessoas que participaram da reunião do grupo focal tinham características profissionais homogêneas e foram selecionadas cuidadosamente.

No início do grupo focal, o moderador, autor deste estudo, apresentou-se como aluno do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública da

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, que iria conduzir a reunião na condição de moderador.

Na sequência, foi feita a apresentação dos dois relatores, que fizeram as anotações de todas as etapas da reunião do grupo focal, porém sem fazer intervenções.

Em seguida, informamos que a conversa seria gravada e que funcionaria como método de pesquisa de coleta de dados, cujo objetivo era promover a interação entre os formadores e produzir dados a respeito das possibilidades e dos limites do trabalho realizado pela equipe de formação.

Foram necessárias algumas orientações para o sucesso da atividade: pedimos a colaboração de todos os presentes nas respostas aos blocos de perguntas e ratificamos o sigilo das informações coletadas; informamos que a duração da reunião estava prevista para uma hora e trinta minutos, podendo o participante se retirar a qualquer momento; sugerimos a organização das falas, evitando que um participante falasse simultaneamente aos outros, para que a captação do áudio fosse nítida.

Depois dessas orientações, foi distribuído entre os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; em seguida, pedimos aos formadores que, caso não discordassem do que está previsto no termo, devolvessem assinados.

Nesse sentido, foi apresentada a dinâmica inicial da reunião, contando com a participação e com o envolvimento de todos para o sucesso do grupo focal.

A princípio, foram feitas perguntas centrais e outras auxiliares, e todos os formadores participantes tinham a liberdade de manifestar suas opiniões respeitando o tempo de fala do outro e mostrando, quando necessário, o desejo de falar por meio de um aceno breve.

O participante da reunião não precisou se identificar, bastava falar a sua formação, a área e o tempo de atuação como formador da Rede.

O Quadro 5, a seguir, apresenta um resumo dos sujeitos envolvidos na reunião de grupo focal, ou seja, dos profissionais da equipe de formação que estiveram presentes no momento da coleta de dados para pesquisa.

Quadro 5: Formadores participantes do grupo focal

Nº	Formador	Área de conhecimento	Tempo de atuação como formador
01	Formador 1	Matemática	02 anos
02	Formador 2	Arte	20 anos
03	Formador 3	Matemática	02 anos
04	Formador 4	Geografia	02 anos
05	Formador 5	História	05 anos
06	Formador 6	Geografia	05 anos
07	Formador 7	Língua Portuguesa	05 anos
A média de tempo de atuação do formador, na equipe de formação, é de 5,9 anos.			

Fonte: Elaborado pelo autor .

O Quadro 5, acima, especifica a relação entre as áreas de conhecimento e o tempo de atuação como formador na RMER dos participantes.

No encerramento da reunião, pedimos que cada participante fizesse uma síntese do que foi discutido, inclusive, acrescentando algo que ainda não tinham dito em outro momento. E havendo necessidade de contato posterior com esse grupo focal, disponibilizamos e-mail e telefones. Finalizamos agradecendo a presença e a contribuição de todos para o êxito da pesquisa.

Além da realização do grupo focal para coleta de dados da pesquisa, destacamos também a aplicação dos questionários aos professores que frequentam a formação. A utilização desse instrumento teve como objetivo a coleta de informações sobre o processo de formação continuada na RMER, a análise dos encontros de formação e a avaliação do desempenho dos formadores pelos professores, sujeitos da formação.

A partir da coleta e análise dos dados, buscamos entender como os professores compreendem o modelo de formação que é oferecido pela RMER, e de que maneira essa formação contribui para o seu processo formativo e a sua prática docente.

A aplicação dos questionários aconteceu nos encontros de formação continuada dos componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa, História, Ciências, Geografia e Arte, realizados na segunda semana do mês de abril de 2016 na EFAER. Eles foram aplicados pelos técnicos da DAF que acompanhavam os encontros de formação.

O referido questionário foi estruturado em duas partes: a primeira era destinada à identificação voluntária do entrevistado, na qual se criou o perfil do pesquisado; a segunda parte privilegiou questões que buscavam investigar as opiniões dos professores a respeito dos aspectos relacionados aos encontros da formação continuada da RMER.

Nesse sentido, para a aquisição dos dados da pesquisa, o questionário utilizado foi elaborado em escala Likert, optando por um tratamento estatístico simples. Portanto, as questões foram usadas como quesitos e as opções de respostas funcionaram como variáveis em que as alternativas apresentam-se da seguinte forma: discordo plenamente; discordo; nem concordo e nem discordo; concordo e concordo plenamente; no questionário, consta também uma pergunta aberta.

Em relação ao modelo de questionário escolhido para essa pesquisa, vale salientar que a escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários. Com base nesta escala, ao responderem a um questionário, os inquiridos especificaram o nível de concordância em relação a uma afirmativa (UFF, 2011).

A Escala Likert é uma mensuração mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, geralmente, cinco alternativas: discordo totalmente, discordo, nem concordo nem concordo, concordo, concordo totalmente. As afirmações podem ser auto-referentes. (...) Independentemente do número de alternativas utilizadas, é importante que estejam balanceadas. No exemplo acima, existem duas alternativas positivas e duas negativas. O ponto do meio é 'razoável', isto é, nem positivo nem negativo. Não aceitável seria um grupo de alternativas como 'excelente, muito bom, bom, razoável, ruim' ou 'péssimo, muito ruim, ruim, razoável, bom'. Ambos os exemplos provocam uma avaliação enviesada, em direção positiva ou negativa (GÜNTHER, 2003, p. 11-12).

Portanto, a utilização da escala Likert tem o intuito de medir normas de procedimentos e comportamentos, utilizando opções de resposta que variam de um extremo a outro.

Segundo Marchesan e Ramos (2012), questionários são instrumentos desenvolvidos para medir características importantes de indivíduos e para coletar dados que não estão prontamente disponíveis, ou que não podem ser obtidos

apenas pela observação. O instrumento aplicado consta nos anexos desta Dissertação.

2.3 O papel do formador de professores na RMER

O atual cenário de mudança social tem refletido diretamente nos anseios da população e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida nas instituições de ensino, provocando então um constante repensar do trabalho. Nesse sentido, Gatti (2013) afirma:

A estrutura da educação básica mudou, os segmentos sociais que nela se inserem mudaram, a idade de inserção das crianças e adolescentes mudou. Essas mudanças exigem da formação de professores mudanças radicais. Mudanças que, de fato, permitam que os seus licenciandos se inteirem mais profundamente de questões educacionais, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, ao seu currículo, entre outros aspectos. Demanda-se maior integração em sua formação, do ponto de vista dos conhecimentos e valores, e maior integração com os conhecimentos constituídos nos ambientes do trabalho docente com crianças e adolescentes jovens em estruturas institucionais específicas (GATTI, 2013, p. 64).

A formação continuada de professores é um tema que vem recebendo muita atenção nos últimos anos nos cenários nacional e internacional. Aqui no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), houve grande impacto nos programas de formação de professores para a educação básica.

Consideramos que parece haver um desgaste em relação à tradicional função docente fundada no repasse de informações aos alunos, descontextualizada da vida cotidiana. Acreditamos ser possível, através de um bom programa de formação continuada, o desenvolvimento da autonomia docente quanto às definições curriculares e aos processos pedagógicos, além de uma mudança metodológica que atenda aos anseios dos professores. De acordo com Azanha (2004),

Há décadas discute-se em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes, qual a formação ideal ou necessária do professor do ensino básico (fundamental e médio), numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com relação aos modelos formativos vigentes, principalmente nos cursos de licenciatura. No entanto, dessa ampla e continuada discussão, não têm emergido propostas que ultrapassem o nível de recomendações abstratas sobre a necessidade de “sólida formação dos

educadores”, da “integração de teoria e prática”, da “interdisciplinaridade” etc. É claro que sugestões dessa natureza são capazes de entreter colóquios e debates, mas a sua utilidade não vai além desses efeitos retóricos (AZANHA, 2004, p.369).

Segundo Gatti (2008), tudo que possa oferecer oportunidade de conhecimento, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer nível é considerado formação continuada. Nessa perspectiva, além dos Encontros Pedagógicos de Formação, podemos ainda destacar a participação dos docentes em eventos culturais organizados pela SER ou por parceiros, para ampliação do universo de conhecimentos, através do acesso a bens culturais como museus, galerias, cinemas e teatros. Nessa perspectiva, Nóvoa (2008) considera:

É importante que se caminhe para a promoção da organização de espaços de aprendizagem entre pares, de trocas e de partilhas. Não se trata apenas de uma simples colaboração, mas da possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes (NÓVOA, 2008, p. 231).

De acordo com Imbernón (2014), em relação ao contexto profissional do professor, a formação continuada tem um papel que ultrapassa o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, de reflexão e de formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com mudanças e incertezas. Parte-se do princípio de que o conhecimento é construído a partir de trocas sociais, das vivências entre as pessoas com as mais diversificadas experiências, compreendendo os riscos, as contradições e os desafios existentes nestas relações sociais. Diante disso, é importante considerar a formação de professores no contexto em que:

A concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais, obriga os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativistas, eles devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas (NÓVOA, 2008, p. 228).

Diante do exposto, não podemos falar de formação continuada dos docentes, sem levar em consideração a figura do formador de professores. O interesse em

conhecer o trabalho desse profissional conduz ao debate sobre habilidades, condições de trabalho e as disposições necessárias para exercer o papel de formador, ou seja, sobre como se constitui o exercício profissional do formador de professores. Conforme Imbernón (2009),

O formador deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais ou coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar (IMBERNÓN, *op. cit.*, p. 105).

Geralmente, formadores e professores reconhecem que o isolamento do trabalho docente implica na dificuldade à partilha de novas ideias. É certo que a solidão do trabalho docente e a baixa adesão às formações refreiam as possibilidades de as instituições apresentarem proposições mais avançadas e consistentes para formar professores.

De acordo com Imbernón (2009), o formador, nas suas práticas de formação, deve ajudar os professores a transpor os obstáculos que a prática docente apresenta, para que eles encontrem as soluções às suas situações problemas. Só quando o professor encontra as soluções dos problemas, é possível dar-se uma mudança na sua prática educativa.

Acreditamos que a prática educativa do formador dependerá das condições em que ocorreram, ou em que ocorrem a sua própria formação. Por isso, faz-se necessário repensar o processo de formação desse profissional nas redes de ensino, o que implica, inclusive, o difícil papel de conciliar o referencial teórico a que tem acesso, à política de ensino ou às diretrizes formativas sugeridas pelos órgãos de educação.

Conforme as assertivas de Imbernón (2011), a formação deve assumir um papel que transcenda o ensino no qual se proponha uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com mudanças e incertezas.

Consideramos pertinente que o formador deva adotar diferentes referenciais teóricos educacionais, enriquecendo pela troca de saberes a sua prática docente. Compreendemos que o formador deva adotar diferentes modelos metodológicos que

estimulem a adesão dos professores da educação básica participantes de programas de formação continuada.

2.4 O professor e a formação continuada

Compreendemos que a profissão de professor exige ousadia que deve ser compatível aos diferentes saberes. Nesse contexto, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas de trabalhos docentes. Além disso, o processo de formação continuada tem conexão com a ideia de aprendizagem constante, provocando a inovação na construção de novos conhecimentos profissionais.

De acordo com Nóvoa (1992), na formação de professores é indispensável que se tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoal e profissional, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e a persistência na busca do conhecimento.

Conforme Tardif (2012), o saber dos professores está relacionado à pessoa e à identidade delas; à sua experiência de vida e à sua história profissional; às suas relações com os alunos em sala de aula, aos outros atores escolares e aos processos de formação continuada a que são submetidos. Esse autor defende que:

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14).

Conforme Perrenoud (1999), se os professores não chegam a ser os intelectuais, no sentido estrito do termo, são ao menos os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação. Se não se

perceberem como depositários da tradição ou precursores do futuro, não saberão desempenhar esses papéis por si mesmos.

Nessa direção, Gatti e Barreto afirmam:

Em geral, a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais (GATTI e BARRETO, p. 200).

Compreende-se, então, que, ser professor é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento desenvolvido resulta em novas relações com outros conhecimentos. O desafio de ensinar, cada vez mais confuso, cai nas mãos do professor, tornando visível o fosso existente entre teoria e prática, tornando mais intensa a necessidade de uma formação continuada que atenda às necessidades profissionais em permanente revisão.

Segundo Gatti (2013),

não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Onde a importância de uma sólida formação inicial, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação. Com as formações oferecidas pelas instituições de ensino superior, como descrito, se está longe de atribuição social de valor para ela (GATTI, 2013, p 60).

Segundo Perrenoud (1999), convém reforçar a preparação do professor para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Talvez importe, sobretudo, favorecer uma relação menos temerosa e individualista com a sociedade.

A formação continuada é mais um apoio para que o docente consiga trabalhar e exercer a sua função na escola, percebendo como atuar profissionalmente para que a sua aula seja um momento de aprendizado. Assim, torna-se importante a participação do professor no sentido de identificar, observar e analisar os principais motivos para que a formação continuada ocorra da melhor maneira possível.

Nóvoa (2010) advoga uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada em uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores.

De acordo com Nóvoa (2010), a formação de professores está muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais. Por isso, o autor parte da identificação de algumas características do “bom professor” para argumentar em favor de uma formação de professores construída dentro da profissão. Nessa direção, o autor aponta que esse profissional deve:

assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar; passar para «dentro» da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico; valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola; caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2010, p.1).

Segundo Imbernón (2011), a profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada a uma rede de relações de poder. Isso implica, evidentemente, uma formação continuada, baseada em um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão e de experimentação.

Sobre isso, Azanha (2004) compreende que

o professor precisa ser formado para enfrentar os desafios da novidade escolar contemporânea. Nessas condições, qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos. A premência do problema educacional não justifica o apressamento de soluções, que devem ter sempre o caráter de tentativas (AZANHA, *op. cit.*, p.373).

Ao assumir uma postura profissional adequada, o educador deverá se ater à importância de repensar constantemente suas práticas pedagógicas, procurando aprimorá-las sempre que necessário. Para se alcançar um salto de qualidade, é necessário que o professor busque não só o desenvolvimento e enriquecimento de competências, mas principalmente uma mudança significativa na sua formação.

De acordo com Perrenoud (2007), não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não

definiremos da mesma maneira o papel dos professores. Ao desejarmos uma escola que desenvolva a autonomia, a abertura ao mundo, a tolerância, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, o senso de cooperação e a solidariedade, devemos repensar os modelos de formação docente.

Acreditamos que a formação continuada em serviço implica entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, na busca da compreensão de novas ideias e valores. Uma boa formação continuada implica que o professor em sua própria prática pedagógica seja crítico em relação às condições de trabalho e ao currículo disponibilizado, construindo novas competências ao longo de sua trajetória profissional. Dessa forma, o processo de formação demanda tempo, dedicação, planejamento e, principalmente, envolvimento do professor nas discussões.

Nesse sentido, diante dos dados coletados sobre os formadores da Rede no grupo focal e sobre os encontros de formação nos questionários dos professores, fizemos as análises dos resultados da pesquisa, como veremos a seguir.

2.5 O relato e a discussão dos resultados da pesquisa

De posse das informações coletadas no campo por meio de um questionário aplicado aos professores que frequentam os encontros da formação continuada e da realização de uma reunião de grupo focal com a equipe de formação dos professores de anos finais do Ensino Fundamental, foi dado início ao trabalho de análise e interpretação dos dados coletados.

De acordo com Bardin (2006), o processo de análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação pretendida com os dados coletados em uma pesquisa. Não existe um padrão em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis.

Compreendemos que a análise dos dados coletados é um momento que exige muita sensibilidade para aproveitar o máximo possível das informações, articulando, dessa maneira, a teoria estudada com os dados coletados.

Segundo Bardin (2006), a partir da codificação dos dados coletados, deve-se utilizar a análise dos conteúdos com o intuito de estudar as motivações de opiniões,

de atitudes, de valores, de crenças, de tendência e etc. Portanto, este tipo de análise adéqua-se perfeitamente a este estudo.

A respeito da codificação dos dados, esse autor ressalta que:

codificar o material coletado significa tratá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, segundo regras precisas, que permitem atingir a uma representação do seu conteúdo. Essa transformação compreende três regras: o recorte, (escolhas das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem e da classificação) e agregação (escolhas das categorias) (BARDIN, 2006, p. 103).

A seguir, faremos a apresentação e a análise dos dados coletados na reunião do grupo focal realizada com alguns profissionais da equipe de formação da RMER e dos questionários aplicados aos professores que participam dos encontros de formação. Essa análise teve como finalidade a construção de um plano de ação, visando a melhorar o programa de formação continuada da RMER.

2.5.1 Análise do grupo focal

A reunião do grupo focal aconteceu no dia 27 de abril de 2016 na EFAER; houve a participação de sete professores que atuam como formadores na equipe de formação continuada da RMER, de dois relatores que tiveram a missão de registrar as falas dos formadores e do pesquisador como moderador.

Nessa reunião, o grupo de formadores era composto por seis mulheres e um homem, sendo um representante do componente curricular Língua Portuguesa; dois de Matemática, um de Arte, dois de Geografia e um de História. Todos os participantes têm mais de dois anos de experiência como formadores de professores da RMER.

O grupo de formadores mostrou-se bastante disponível em descrever as suas experiências enquanto profissionais da equipe de formação. Não houve nenhum tipo de ocorrência que atrapalhasse a concentração dos participantes durante o encontro.

Dessa forma, o comportamento dos participantes não foi afetado por fatores imprevistos, e para que as suas identidades fossem preservadas eles foram nomeados nessa pesquisa por Formador 1, Formador 2, Formador 3, Formador 4, Formador 5, Formador 6 e Formador 7.

A reunião de grupo focal foi dividida em quatro blocos que tratavam dos seguintes aspectos: Bloco 1: Percepção dos formadores sobre seu papel na formação; Bloco 2: Percepção dos formadores sobre o interesse dos professores pela formação; Bloco 3: Percepção dos formadores sobre suas condições de trabalho; Bloco 4: Percepção dos formadores sobre o conteúdo e materiais de formação.

Em cada bloco, constavam questionamentos a serem respondidos pelos participantes e estavam relacionados com as suas atividades profissionais.

Para cada item discutido, fizemos comentários que consideramos necessários, na perspectiva de cooperar na contextualização das falas dos participantes para a compreensão do papel do formador na formação continuada da RMER.

Para tanto, baseamo-nos na perspectiva de Imbernón (2011), para quem a formação continuada dos professores deve ter como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática de trabalho, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, realizando um processo de avaliação que oriente o seu trabalho.

A primeira pergunta feita aos participantes do grupo focal buscou levantar informações sobre a forma como os formadores entrevistados foram selecionados para compor a equipe de formação.

De maneira calma, risonha e descontraída, os formadores responderam que passaram a compor a equipe de formação da seguinte maneira:

Através de convite, a gerência dos anos finais me convidou a participar (Formador 1).
Eu trabalho como formadora desde 2001, fiz projeto e houve entrevista (Formador 2).
Houve um chamado para seleção dos formadores, eu me inscrevi e a seleção foi só uma entrevista mesmo (Formador 3).
Em 2011 a gerência formou uma equipe, houve o convite pelo desempenho profissional e uma entrevista com o gerente (Formador 5).
No meu caso, são as mesmas palavras da formadora 5, foi também um convite do departamento dos anos finais, na época Gerência de Anos Finais, por causa do perfil profissional (Formador 6).

As respostas dadas pelos formadores evidenciam que a equipe de formação foi composta de maneira bem diversa, tendo como meio de acesso mais comum o

convite aos professores pelos seus desempenhos profissionais na escola. Isso reflete a necessidade de se estabelecer critérios para a sua composição.

O fato de muitos formadores serem convidados a participar da equipe de formação por seus desempenhos profissionais revela uma preocupação de que o formador não seja alguém alheio à realidade da escola de educação básica, mas um profissional que tem atuado nesse espaço de maneira eficaz. Esse é um fator importante de aproximação do formador com os sujeitos a quem ele vai formar.

A segunda pergunta feita aos participantes da reunião levantou informações sobre o papel do formador de professor na RMER.

Nesse momento, os formadores ficaram mais sisudos, mas eles responderam de forma organizada sem nenhum atropelo. Eis algumas falas:

Eu acredito que eu tenho que trazer metodologias aplicáveis à nossa realidade, não adianta também trazer coisas que não condiz com a realidade do aluno da RMER (Formador 1).

O papel do formador é o de articular e aperfeiçoar mesmo as práticas, ou seja, a Rede tem um documento específico e esse documento serve de suporte, porque a gente não vai fazer algo que não é uma orientação de Rede e que foi feito com tanto trabalho. E em cima desse documento da política de ensino da rede, que já existe e serve de norte, a gente vai moldando e fazendo acontecer (Formador 6).

Portanto, as principais opiniões dadas foram as seguintes: a) trazer metodologias aplicáveis à realidade do ensino da Rede e buscar alternativas para que o professor consiga fazer um bom trabalho em sala de aula; b) facilitar as atividades docentes, não apenas em relação aos conteúdos, mas buscando desenvolver a cognição e a visão holística do professor; c) proporcionar momentos diversificados na formação, buscando a participação de profissionais da academia que possam agregar novos valores ao processo de formação; d) articular e mediar os conhecimentos juntos aos professores e aperfeiçoar as práticas pedagógicas utilizando a política de ensino.

As respostas a esse questionamento apontam para o desejo do formador em promover melhorias no fazer pedagógico dos professores. Portanto, o formador é concebido como facilitador, mediador e articulador de metodologias que deveriam ser aplicáveis nas escolas da Rede, o que não é tarefa fácil, pois exige muito estudo e um bom planejamento de trabalho.

De acordo com Imbernón (2011), o papel do formador de professores não prescreve soluções gerais para o trabalho docente, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e profissionais, ajudando a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica.

A terceira pergunta feita aos participantes do grupo focal buscou informações sobre o que consideram ser o maior desafio de um formador no programa de formação continuada da RMER.

Nesse momento o grupo passou a ter um comportamento diferente daquele assumido em relação aos questionamentos anteriores; os participantes passaram a não seguir a ordem pré-estabelecida das respostas, sendo perceptível a ansiedade do grupo. Eis algumas falas dos formadores:

Eu acho que o tempo que a gente tem para planejar, esse desafio é um desafio grande a ser superado, nós queremos ter um tempo maior para o planejamento articulado com as diversas disciplinas do currículo para que cresça a formação (Formador 6).

Além dessas respostas mais burocráticas, eu acho que o grande desafio é o de conquistar o professor durante a formação, a cada formação a gente vai ganhando a confiança dele, para que ele possa vir na formação seguinte, isso é um grande desafio (Formador 4).

As principais opiniões foram as seguintes: a) o pouco tempo para estudo e b) a falta de recursos para desenvolver o trabalho; c) conflitos de entendimentos entre os vários atores que coordenam a formação; d) implementação da política de ensino, e) lidar com as amarguras dos professores e buscar oferecer uma formação mais humana; f) tempo para elaboração da formação e atender às necessidades dos professores; conquistar o professor durante a formação; g) dificuldade em atender os vários interesses das demais gerências da SEGEPI; h) pouco tempo para o planejamento e estudo i) número reduzido da equipe de formação.

As respostas dos formadores mostram que os grandes desafios estão relacionados à questão do tempo para estudo e planejamento, a forma como a política de ensino da Rede está sendo implementada na formação e a necessidade do aumento do número de profissionais para atuarem na equipe de formação.

Nesse contexto, fica evidente a posição ambígua do formador: por um lado, ele está exposto aos conflitos, contradições e demandas das instituições e das políticas de formação, que colocam limites e muitas vezes entraves ao seu próprio trabalho; por outro, está exposto às demandas dos professores. Atender a essas

demandas se torna difícil, muitas vezes, em função dos próprios limites institucionais de realização do trabalho do formador. Para promover uma “formação mais humana”, como propõe um dos formadores em sua fala, na qual o professor esteja no centro do processo de formação, é necessária uma estrutura favorável a essa perspectiva das políticas de formação. Os formadores revelam como se sentem nesse lugar de mediação entre os professores e as políticas da Rede. Esse é um lugar ambíguo e conflituoso.

As respostas dadas pelos formadores convergem com a afirmação de Imbernón (2009) de que muitos desafios encontrados pelos formadores podem facilmente se transformar em limitadores do processo de formação continuada, tais como: a falta de coordenação e de acompanhamento por parte das instituições e serviços envolvidos nos planos de formação permanente; horários inadequados, o que intensifica e sobrecarrega a tarefa dos formadores; predomínio da improvisação nas modalidades de formação; a falta de formadores; a valorização da quantidade de coisas realizadas em detrimento da qualidade do que se executa.

O Bloco 2 de perguntas do grupo focal estava relacionado à percepção dos formadores sobre o interesse dos professores pela formação. Portanto, a quarta pergunta feita aos participantes buscou levantar informações sobre as estratégias desenvolvidas pela equipe para persuadir os professores a aderirem à formação.

Nessa etapa da reunião, os formadores estavam bem tranquilos, serenos e respondiam aos questionamentos de maneira descontraída. De acordo com a transcrição da reunião, percebemos que:

Ouvir o professor, fazer o que o professor pede, alinhando com a política de ensino da Rede, essas são as estratégias desenvolvidas (Formador 5).

Para atrair eles, estamos buscando várias atividades dinâmicas, e que eles não fiquem sentados só ouvindo o tempo todo o que a gente vai falar sobre um tema, então a gente faz eles colocarem a mão na massa mesmo, então a gente escuta elogios sobre a dinâmica (Formador 1).

Eis então as principais considerações dos participantes: a) buscar atividades dinâmicas; b) observar as avaliações feitas pelos professores; d) escutar o professor e promover a socialização de experiências; e) viabilizar oficinas de trabalho; f) desenvolver atividades aplicáveis na escola; g) ouvir o professor e tentar atender às suas necessidades alinhadas ao documento da política de ensino da rede; h) diversificar a metodologia da formação.

As respostas dos formadores indicam que a melhor maneira de atrair os professores é diversificar a metodologia, criar oficinas e realizar a socialização de experiências, optando por trabalhos práticos que sejam aplicáveis nas escolas. Os formadores falam também da necessidade de ouvir o professor e, dessa forma, estabelecer um elo entre as práticas docentes e as políticas da Rede.

A compreensão demonstrada pelos formadores em suas respostas remete ao que propõe Nóvoa (1992) para as práticas dos formadores. Segundo o autor, é preciso trabalhar na perspectiva da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação deve passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação deve passar por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas, podendo, desse modo, atrair o interesse dos docentes.

A quinta pergunta levantou informações sobre a percepção dos formadores em relação ao interesse dos professores pela formação.

Sobre esse questionamento, as respostas foram dadas com calma e serenidade.

Nas avaliações porque em todas as formações nós temos avaliação escrita e eles também conversam com agente dizendo o que está bom e o que não está, então essa avaliação serve para as tomadas das futuras decisões (Formador 6).

Na participação deles na formação, inclusive com o olhar, com esse meneio de cabeça e quando juntos pronunciam algo, quando eles gostam, eles participam efetivamente e como continuação da nossa fala eles complementam (Formador 7).

Eis agora as principais respostas dos formadores: a) na participação dos professores durante as atividades de formação; b) nas avaliações feitas pelos professores; c) no respeito e na empatia que os professores têm pela equipe de formação; d) no envolvimento dos professores; e) nas conversas e colocações feitas durante o encontro de formação.

As respostas dos formadores remetem a Tardif (2012), para quem os profissionais são capazes de avaliar, em plena consciência, o trabalho dos seus pares. Para que haja interesse profissional do professor, a formação continuada deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de

mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específico ao ofício do professor.

A sexta pergunta feita aos participantes da reunião buscou levantar informações sobre um possível acompanhamento na escola, feito pelo formador, das atividades vivenciadas na formação.

Nesse momento, os formadores ficaram um pouco ansiosos; eles responderam que consideravam de extrema importância o acompanhamento na escola, apesar de não o fazerem, pois não está previsto na estrutura do modelo atual de formação. Eis algumas reflexões feitas pelos formadores:

Se tivesse, na minha opinião, e a escola nos acolhesse e nos permitisse que passássemos um tempo com o professor em formação em serviço seria fantástico (Formador 6).

(...) falta essa verificação, essa comprovação de como os professores estão trabalhando as temáticas, os conteúdos e se estão sendo vivenciados em sala de aula. Então seria muito bom, seria um complemento muito importante à formação que nós realizamos essa visita, esse olhar pedagógico, principalmente, sobre o que está acontecendo em sala de aula (Formador 7).

Os formadores apontaram nas respostas que esse acompanhamento possibilitaria: a) desenvolver na escola um trabalho de parceria com o professor, evitando fazer cobranças indevidas; b) comprovar que o trabalho desenvolvido nos encontros de formação está sendo aplicado na escola; c) consistiria em um complemento muito importante dos encontros de formação realizados na EFAER; d) se bem estruturada, a ida à escola seria fantástica; e) a formação em serviço na escola seria ideal; f) esse acompanhamento deve ser feito pelo formador e não por outra equipe, que muitas vezes não sabe o que foi vivenciado no encontro de formação.

Os formadores mostraram nas suas respostas compreenderem o quanto seria importante o trabalho de acompanhamento e formação dos professores na escola, promovendo parceria e verificando o alcance das atividades desenvolvidas nos encontros de formação. Portanto, os formadores se posicionam de forma distinta quanto aos objetivos da ida à escola: uns falam em acompanhamento do trabalho; outros, em verificar se o que foi tratado na formação está sendo aplicado na escola. Compreendemos que a ida do formador às escolas deve acontecer de maneira planejada entre a equipe de formação, os professores e as equipes gestoras das

escolas, com o objetivo de compartilhar com o professor o seu contexto de atuação e verificar de que maneira ele está trabalhando as proposições da formação.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) afirma que a formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar prioritário de formação em relação a outras ações formativas e desenvolve um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação.

O Bloco 3 de perguntas estava relacionado à percepção dos formadores sobre as suas condições de trabalho. Foi nesse bloco que aconteceram as maiores reações do grupo. Os participantes se mostraram agitados, sisudos e ansiosos, durante todos os questionamentos; atropelavam as falas dos colegas com muita inquietação, cada um deles querendo dar a sua opinião ou complementar as respostas dos demais participantes. O clima ficou um pouco tenso.

As reações dos formadores indicam insatisfação no que se refere às condições de trabalho da equipe de formação, pois as consideram inadequadas. Um dos fatores por eles apontados é a tão extensa demanda de atividades, acerca das quais ficaram evidentes as suas angústias ao tratarem de temas relacionados à agenda de trabalho, ao número reduzido de formadores, ao pouco tempo para estudo e planejamento dos encontros de formação, bem como da falta de reconhecimento e de valorização profissional.

A sétima pergunta feita aos participantes do grupo focal buscou levantar informações sobre as condições físicas e estruturais, oferecidas na EFAER para a realização do trabalho de formação.

De uma maneira geral, as salas são climatizadas e atende perfeitamente (Formador 6).

No trabalho tudo tranquilo, eu acho que falta alguns espaços, por exemplo: um auditório menor, alguns são muito grandes (Formador 1).

As considerações sobre esse questionamento foram as seguintes: a) atendem às necessidades para realização dos encontros de formação; b) salas bem equipadas e climatizadas; c) falta de adequação de algumas salas, pois em algumas situações de emergência nos encontros da formação utilizam-se auditórios e laboratórios da EFAER em lugar das salas originalmente designadas; d) falta de material impresso para ser entregue aos professores no encontro da formação, em substituição ao qual é feita a disponibilização da versão eletrônica.

De maneira geral, os formadores aprovam a estrutura oferecida para a realização dos encontros de formação na EFAER. As respostas dadas por eles confirmam o que diz Imbernón (2009) sobre as dificuldades de desenvolver um bom trabalho, quando existe a falta de uma estrutura adequada para a realização das atividades da formação.

A oitava pergunta feita aos participantes do grupo focal levantou informações sobre a demanda de trabalho da equipe considerando o quantitativo de formadores.

As dificuldades apresentadas pelo Formador 1 retratam bem a situação da equipe de formação em relação à demanda de trabalho:

Eu acho que a demanda também é extensa, e se torna maior porque não se está na sua área de atuação, por exemplo, falta formador de outras áreas e você fica tendo que completar essas lacunas. Aí falta tempo para estudar, porque você tem que estudar muitas coisas, entendeu? Você não direciona o seu foco (Formador 1).

As opiniões sobre essa pergunta foram as seguintes: a) a demanda é extensa e complicada, o formador trabalha com grupos diversos e várias modalidades de ensino; b) o número reduzido de formadores compromete o planejamento e a qualidade da formação; c) o formador trabalha também em sala de aula e atende a outra rede de ensino; d) há componente curricular com apenas um formador, que deverá ministrar formação manhã, tarde e noite.

De acordo com as repostas dos pesquisados, o quantitativo de formadores é insuficiente para uma demanda de trabalho tão extensa, e muitas vezes têm que atuar em três turnos de trabalho, atendendo professores e demais profissionais dos diversos níveis de ensino que são oferecidos pela RMER. Alguns formadores falaram que além do trabalho na equipe de formação, eles também lecionam na RMER ou trabalham em outras redes de ensino.

Tais respostas corroboram Imbernón (2009), que aponta a falta de formadores como aspecto que compromete o processo da formação continuada. Isso se reflete em uma intensificação do trabalho do formador, assim como há uma intensificação do trabalho dos professores, pelo excesso de demandas que se colocam à escola. São muitas frentes e temas nos quais, espera-se, o professor atue de forma competente. Disso decorre uma perda do foco da formação. É preciso discutir, em meio a tantas demandas, qual deve ser o sentido da formação.

A nona pergunta feita aos participantes do grupo focal buscou informações sobre a agenda de atividades que interfere no trabalho dos formadores.

Eis algumas falas dos formadores no grupo focal:

Falta tempo para estudar, aprofundar os conteúdos da área específica (Formador 5).

Atuar com grupos fora da sua área, requer mais tempo para estudo, que não temos (Formador 4).

Algumas considerações sobre esse questionamento: a) apesar de sermos especialistas em nossos componentes curriculares, temos que nos preparar e estudar para trabalhar na formação de todas as modalidades de ensino e temáticas propostas; b) a participação em muitas reuniões atrapalha nas demandas de formação e impede a realização de planejamento adequado; c) a extensa agenda de atividades interfere na qualidade da formação.

Os formadores dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental são especialistas nos seus respectivos componentes curriculares e sentem muitas dificuldades em formar profissionais de outras modalidades de ensino e temáticas tão diversas. Alguns formadores falaram que além do trabalho na equipe de formação eles também lecionam na RMER, ou trabalham em outras redes de ensino e que isso gera uma sobrecarga de atividades.

A décima pergunta feita aos participantes da reunião levantou informações sobre a possibilidade da implementação de uma formação continuada aos formadores, realizada por especialistas das diversas áreas de ensino, interferir no trabalho da equipe de formação.

Vejamos as falas de alguns formadores na reunião de grupo focal:

Um investimento sem pena, o formador precisa de uma formação de ponta, e trazer o que há de ponta para os demais professores (Formador 6).

Atualização para preparar material, porque a criatividade está se esgotando, a bateria já está vermelha (Formador 1).

As opiniões dadas pelos formadores sobre esse questionamento foram as seguintes: a) uma formação para a equipe com o objetivo de aprofundamento; b) precisamos estudar para nos atualizar; c) a nossa criatividade está se esgotando; d)

quem não recebe formação não pode dar formação; f) precisamos participar de eventos e congressos.

De acordo com as respostas dos pesquisados, a implementação de uma formação continuada aos formadores seria muito importante, pois eles precisam estudar e se atualizar, no sentido de desenvolver bem as suas atividades profissionais.

Segundo Gatti (2013), não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos aliados a formas de ação. Daí a importância de uma sólida formação, solidez também que necessita de reconhecimento pelo conjunto da sociedade. A representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação.

Quando foi anunciado que o Bloco 4 estava relacionado com a percepção dos formadores sobre o conteúdo e os materiais pedagógicos utilizados na formação, os formadores ficaram menos agitados, mais sorridentes e responderam de maneira serena.

A décima primeira pergunta feita aos participantes do grupo focal buscou informações sobre os critérios para a escolha das temáticas vivenciadas na formação. Eis algumas considerações feitas pelos formadores no grupo focal:

Agora a gente tem uma trilha que não condiz com as especificidades do componente curricular e o critério agora é tentar elencar o tema da trilha com algum componente (Formador 1).

Todas as temáticas que compõem essas trilhas são ligadas aos eixos da política de ensino, então não são temáticas descontextualizadas do nosso documento das nossas diretrizes de rede. Então, você pega as trilhas e são os eixos, por que a política de ensino, na verdade ela não pensa de forma conteudista (Formador 2).

As respostas dadas sobre essa situação foram as seguintes: a) atualmente as temáticas são estabelecidas por uma Trilha de Formação, que não corresponde aos conteúdos dos componentes curriculares propostos na política de ensino; b) escolho as temáticas me baseando nos resultados das avaliações externas; e) precisa estabelecer um paralelo entre a Trilha de Formação que foi baseada na política de ensino e os conteúdos específicos dos componentes curriculares.

As respostas dadas pelos formadores reforçam a posição desses profissionais como mediadores entre as políticas da Rede, no que se refere ao

programa de formação continuada e ao professor que frequenta os encontros da formação, como também, sobre a questão da intensificação do trabalho e a desorientação profissional, que muitas vezes o formador sente no exercício das suas atividades.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) descreve que a formação continuada deve alicerçar-se em uma reflexão sobre a prática, respeitando as necessidades dos professores, através de dinâmicas de ação e de investigação/formação, valorizando os saberes construídos pelos professores.

A décima segunda pergunta feita aos participantes da reunião levantou informações sobre os critérios para escolher a metodologia de ensino proposta aos professores na formação.

Vejamos algumas opiniões dos formadores na reunião do grupo focal:

Agente procura fazer atividades mais dinâmicas, para que eles não fiquem só sentados observando e agente fazendo, mas que ele contribua com a formação, realizando vários tipos de atividade (Formador 4).

Pensar na escola, aliar teoria e prática. O que agente traz para o professor ele consegue aplicar na escola? ele tem condições de aplicar? Será que é só teoria, teoria, teoria ou é teoria e prática que devemos fazer? (Formador 5).

As considerações feitas sobre esse questionamento são as seguintes: a) pensar na escola e no professor; b) aliar teoria e prática através da realização de oficinas; c) perseguir o fazer, buscando passar pelos eixos conhecer, entrar em contato e fazer; d) buscar atividades que sejam aplicáveis em sala de aula.

De acordo com as respostas dadas pelos formadores, existe uma busca por atividades que sejam aplicáveis nas salas de aula e que facilitem o trabalho do professor.

As respostas dadas pelos pesquisados confirmam Imbernón (2009), que propõe para a formação permanente uma metodologia que coloque o professorado em situação de identificação, de participação, de crítica e que suscite a criatividade. As possibilidades de os formadores alcançarem esses objetivos são poucas, considerando as limitações que eles apontam em seu trabalho e que estão relacionadas à extensa demanda de atividades, ao pouco tempo para planejamento e estudo e ao pouco preparo para atuar nas diversas frentes de formação da RMER.

A décima terceira pergunta feita aos participantes do grupo focal buscou levantar informações a respeito dos critérios para a elaboração do material utilizado nos encontros de formação.

Vejamos algumas considerações feitas pelos formadores no grupo focal:

(...) temos como guia a nossa política de ensino o seus eixos e os seus princípios, mas também buscamos o que há de mais atualizado o que há de mais recente, para que possamos proporcionar ao professor uma formação de nível realmente adequado (Formador 7).

Procuro o que há de ponta na disciplina e vou focar, só que não dar para você focar abrindo o google e pesquisando desse jeito, (...) , então você conhece, é formado naquela área e vai buscar, dentro daquela área, os pesquisadores, os autores e os grandes pensadores que podem contribuir (Formador 6).

As respostas dadas a essa pergunta foram as seguintes: a) ter como referências as avaliações externas aplicadas na RMER, sites e monografias; b) oferecer uma formação com nível adequado; c) pensar na melhoria do professor; d) ter como referência a política de ensino da Rede; e) socialização de pesquisas dos professores da Rede; f) pesquisar sobre os trabalhos publicados por pesquisadores de ponta; g) manter contatos com a academia.

As respostas dos pesquisados para esse questionamento demonstram que a equipe de formação tem consciência de que precisa se atualizar e melhorar os seus recursos de trabalho no processo de formação continuada, no sentido de ter condições de desenvolver um bom material a ser apresentado aos professores nos encontros de formação. Isso confirma o que defende Imbernón (2011), ao afirmar que o formador deve estar preparado para intervir a partir das exigências dos professores, com o objetivo de ajudar a resolver as situações problemáticas profissionais. É importante que os formadores de professores desenvolvam conhecimentos de técnicas de diagnóstico e de análise de necessidades, no sentido de suprir as demandas da formação.

Na fala dos formadores, fica evidente o senso de responsabilidade da equipe, sua disposição em fazer o melhor para os professores e a Rede. Nessa perspectiva, a falta de um foco claramente estabelecido dificulta as suas atividades de trabalho. Os formadores buscam, como se espera deles, cercar por todos os lados, atacar em todas as frentes para desenvolver um trabalho de boa qualidade. Porém, falta uma

atuação mais conjunta, que seja articulada entre os responsáveis pelo programa de formação continuada da Rede, a equipe de formação e os professores.

Diante das evidências, verificamos que a equipe de formação enfrenta grandes percalços como a intensa agenda de formações. A falta de tempo para preparar materiais traduz-se em outra dificuldade enfrentada pelos formadores, além do pouco tempo disponível para estudo, planejamento e elaboração dos encontros de formação. Tais dificuldades tendem a ser solucionadas, sobretudo quando há um planejamento adequado para esse fim.

Outro aspecto que causa dificuldade ao trabalho dos formadores diz respeito à formação, cujo público-alvo não é o professor dos anos finais do Ensino Fundamental. A formação destinada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e da EJA não deveria ser ministrada também pelos formadores especialistas dos componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental, devido ao pouco preparo dos mesmos para atender a demandas tão diversas.

Para complementar a pesquisa, foram analisados os dados dos questionários aplicados aos professores que frequentam a formação, como veremos na sequência.

2.5.2 Análise dos questionários

A aplicação dos questionários aos professores ocorreu entre os dias 11 e 15 de abril de 2016, nos encontros de formação dos componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências e Arte. Foram aplicados e respondidos um total de 215 questionários, o que representa 38,7% dos 555 professores de anos finais que deveriam frequentar os encontros de formação. Porém, nem todos os itens que constavam no questionário foram respondidos por todos os professores.

Dos professores que participaram da pesquisa, 37 eram de Ciência, 21 de Arte, 30 de Matemática, 29 de Geografia, 27 de História e 71 de Língua Portuguesa. Dos pesquisados 10,2% tem apenas a Graduação na sua área de atuação, 72,2% têm especialização, 16,5% Mestrado e 1,2% Doutorado. Em relação ao tempo de serviço 48,3% tem menos de cinco anos trabalhando na REMER; 21,9% tem entre cinco e dez anos atuando como professor na RMER e 29,8% mais de dez anos.

Ressaltamos também que 60,4% dos que responderam aos questionários trabalham em outra rede de ensino.

O questionário utilizado nessa pesquisa contém dezesseis perguntas fechadas e uma aberta. A análise dos dados obtidos com as respostas fechadas – escala de Likert e algumas respostas da parte I do questionário – foi realizada através da contagem dos dados e os respectivos percentuais que eles representam.

Em relação às questões fechadas, foi utilizada a escala Likert e optou-se por um tratamento estatístico simples. Assim, as referidas questões foram usadas como afirmativas e as opções de respostas funcionaram como variáveis. Uma vez identificadas as afirmativas e suas respectivas variáveis, foram construídas tabelas sobre a opinião dos pesquisados (professores que frequentam a formação), como veremos a seguir.

Da Tabela 6 até a Tabela 21, apresenta-se a distribuição das frequências absolutas (f_i), das frequências relativas (f_{ri}) e o total das respostas fechadas (Total), dadas pelos professores pesquisados em cada item da parte II do questionário.

De acordo com as respostas dos pesquisados, a Tabela 6, a seguir, evidencia se nos encontros da formação discute-se sobre “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares, como veremos a seguir.

Tabela 6: Resultado da 1ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		F_i	F_{ri}	Total
Na formação, discute-se sobre “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares.	Discordo totalmente	05	2,4%	205
	Discordo	30	14,6%	
	Não tenho opinião a respeito	05	2,4%	
	Concordo	126	61,4%	
	Concordo totalmente	13	19%	

Fonte: Elaborada pelo autor

A Tabela 6 mostra que em relação à afirmativa, a maioria dos pesquisados, ou seja, 84% concordam que, na formação oferecida, discutem-se questões relacionadas ao “que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares relevantes para as suas atividades profissionais.

A opinião dos professores corrobora Nóvoa (2008), que defende que os programas de formação de professores devem discutir e desenvolver competências, entendidas, na visão do autor, como essenciais para que os docentes se situem no

novo espaço público da educação, competências que atribuem maior possibilidade de ampliar as condições de trabalho dos professores.

Baseada nas opiniões dos professores pesquisados, a Tabela 7, a seguir, mostra se a metodologia de ensino proposta na formação é pouco aplicável à realidade das escolas da Rede.

Tabela 7: Resultado da 2ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A metodologia de ensino proposta na formação é pouco aplicável à realidade das escolas da Rede.	Discordo totalmente	27	13,2%	204
	Discordo	82	40,2%	
	Não tenho opinião a respeito	05	2,5%	
	Concordo	77	37,7%	
	Concordo totalmente	39	6,4%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 7 observamos que apenas 53,4% dos participantes discordam da afirmativa, revelando que, para muitos professores que responderam ao questionário, existe um distanciamento entre a teoria desenvolvida nos encontros de formação e a prática dos docentes em sala de aula.

Nesse sentido, a equipe de formação afirma que desenvolve atividades dinâmicas, viabiliza oficinas de trabalho pedagógico e propõe metodologias aplicáveis na escola; porém, um número significativo de professores ainda não consegue aplicar nas salas de aula, as propostas desenvolvidas nos encontros da formação. Portanto, professores e formadores têm opiniões diferentes sobre os aspectos relacionados à metodologia proposta na formação.

De acordo com Imbernón (2011), a formação deve ter como base uma reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo a permitir que examinem as suas teorias, as metodologias e os esquemas funcionais. Através das respostas dadas pelos professores pesquisados, a Tabela 8, a seguir, mostra/ se o material pedagógico construído ou disponibilizado na formação é pouco aplicável na sala de aula RMER.

Tabela 8: Resultado da 3ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
O material pedagógico construído ou disponibilizado na formação é pouco aplicável na sala de aula RMER.	Discordo totalmente	19	9,1%	208
	Discordo	89	42,8%	
	Não tenho opinião a respeito	16	7,7%	
	Concordo	76	36,5%	
	Concordo totalmente	08	3,9%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 8 fica evidente que entre os professores pesquisados 9,1% discordam totalmente e 42,8% discordam da afirmativa. Pouco mais da metade dos professores não acha o material adequado. Isso é significativo.

Esses dados são preocupantes, pois apesar da equipe de formação apontar a falta de tempo para planejar e estudar, ela trabalha no sentido de trazer um material inovador e alinhado com as necessidades do trabalho do professor.

Porém, esse esforço dos formadores não está atingindo o objetivo desejado, ou seja, o material da formação é pouco utilizado nas escolas da Rede.

Segundo Imbernón (2009), para mudar esse quadro apontado pelos professores, é necessário modificar os elementos estruturais e didáticos, mediante um compromisso de tomada de decisões, aumentando a participação do professor e reconhecendo as suas reais necessidades profissionais.

Conforme Imbernón (2011), ainda predomina a formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, diante de problemas práticos dos docentes e dos seus contextos profissionais.

Na perspectiva de verificar tal aspecto, a Tabela 9, a seguir, mostra se as temáticas trabalhadas nos encontros da formação estão relacionadas aos projetos desenvolvidos nas escolas.

Tabela 9: Resultado da 4ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
As temáticas trabalhadas nos encontros da formação estão relacionadas aos projetos desenvolvidos nas escolas.	Discordo totalmente	09	4,5%	202
	Discordo	34	16,8%	
	Não tenho opinião a respeito	19	9,4%	
	Concordo	124	61,3%	
	Concordo totalmente	16	7,9%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 9, fica evidente que a maioria dos professores que frequentam a formação percebe a relação entre as temáticas desenvolvidas e os projetos existentes nas escolas da RMER. Porém, 31,1% dos professores pesquisados não têm opinião a respeito ou concordam que existe uma dissonância entre os projetos desenvolvidos nas escolas e as temáticas vivenciadas na formação.

Nesse sentido, fica clara a preocupação da equipe de formação em alinhar as temáticas trabalhadas na formação e os projetos que são desenvolvidos nas escolas da Rede criados pela SER e pelas unidades escolares, ou aqueles realizados em parcerias com instituições públicas ou privadas.

Conforme a coleta de dados dos questionários aplicados aos professores, a Tabela 9, a seguir, mostra se as temáticas trabalhadas nos encontros da formação estão relacionadas aos projetos desenvolvidos nas escolas.

Tabela 10: Resultado da 5ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
Mudanças nas temáticas vivenciadas nos encontros motivaria a adesão dos professores à formação	Discordo totalmente	17	8,5%	201
	Discordo	38	18,9%	
	Não tenho opinião a respeito	43	21,3%	
	Concordo	84	41,8%	
	Concordo totalmente	19	9,5%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 10 percebemos que as temáticas trabalhadas na formação motivam a participação de apenas 51,3% dos professores. Isso se torna preocupante, devido à baixa adesão dos professores à formação continuada da Rede.

Segundo o relato dos formadores, as temáticas são estabelecidas por uma Trilha de Formação que não corresponde aos conteúdos dos componentes curriculares propostos na política de ensino da Rede.

Nessa perspectiva, é preciso estabelecer um paralelo entre a Trilha de Formação que foi baseada na política de ensino e os conteúdos específicos dos componentes curriculares, para que o professor se sinta atraído a participar da formação.

De acordo com Imbernón (2011), o professorado deve beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada as suas necessidades profissionais em

contextos educativos e sociais. Isso implica nas temáticas desenvolvidas nos processos formativos.

A Tabela 11, abaixo, aponta se existe pouca participação do professor na escolha das temáticas trabalhadas na formação, conforme a opinião dos professores.

Tabela 11: Resultado da 6ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
Existe pouca participação do professor na escolha das temáticas trabalhadas na formação.	Discordo totalmente	19	9,4%	203
	Discordo	68	33,5%	
	Não tenho opinião a respeito	21	10,3%	
	Concordo	70	34,5%	
	Concordo totalmente	25	12,3%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Em relação à afirmativa, a Tabela 11 revela que dentre os professores pesquisados 10,3% não têm opinião a respeito e 46,8% concordam com a mesma, apontando a pouca participação dos docentes na escolha das temáticas.

Torna-se importante a participação mais efetiva dos professores no processo de escolha das temáticas, para que eles se sintam contemplados e atraídos pelo programa de formação continuada da RMER.

A opinião dos professores confirma o que afirma Nóvoa (2010), que reconhece ocorrer muitas vezes o distanciamento entre o processo de formação de professores e a profissão docente, pois se afasta das suas rotinas e das culturas profissionais.

De acordo com Imbernón (2011), a participação e a colaboração dos professores na formação continuada podem explicar as suas reais necessidades profissionais.

Através da opinião dos professores, a Tabela 12 revela se a troca de experiência é pouco promovida entre os docentes que frequentam a formação.

Tabela 12: resultado da 7ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A troca de experiência é pouco promovida entre os docentes que frequentam a formação.	Discordo totalmente	45	22,1%	204
	Discordo	114	55,9%	
	Não tenho opinião a respeito	07	3,4%	
	Concordo	32	15,7%	
	Concordo totalmente	06	2,9%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 12, observamos que 78,% não concordam com a afirmativa. Isso mostra que a maioria dos professores reconhece existir a promoção de troca de experiências entre os docentes que frequentam a formação.

Segundo a fala dos formadores, a equipe de formação tenta promover a troca de experiência entre os professores, porém muitos deles são resistentes em socializar as suas vivências profissionais.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), um dos fatores relevantes para a manutenção dos processos de formação, a continuidade das trocas, das discussões, dos ensaios de alternativas, define a dimensão coletiva do trabalho do professor na escola.

A Tabela 13, a seguir, mostra se o acompanhamento dos formadores nas escolas ajudaria na aplicação das atividades propostas na formação, baseada nas respostas dos pesquisados.

Tabela 13: Resultado da 8ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
O acompanhamento dos formadores nas escolas ajudaria na aplicação das atividades propostas na formação.	Discordo totalmente	14	6,8%	206
	Discordo	60	29,1%	
	Não tenho opinião a respeito	12	5,8%	
	Concordo	90	43,7%	
	Concordo totalmente	30	14,6%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 13, acima, fica evidente que 58,3% aprovam a afirmativa. Isso demonstra que a maioria dos pesquisados é favorável ao acompanhamento do formador nas escolas da RMER.

De acordo com o relato dos formadores, a equipe de formação é favorável ao acompanhamento, na escola, das atividades propostas na formação. Esse acompanhamento tem o intuito de desenvolver um trabalho de parceria com o professor..

A esse respeito, Imbernón (2011) converge com a opinião dos professores quando diz que a formação realizada na escola desenvolve um paradigma colaborativo entre os profissionais da educação, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las.

Conforme a opinião dos pesquisados, a Tabela 14 demonstra, a seguir, se a formação pouco atende às necessidades pedagógicas do professor.

Tabela 14: Resultado da 9ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A formação pouco atende às necessidades pedagógicas do professor	Discordo totalmente	36	17,3%	208
	Discordo	113	54,3%	
	Não tenho opinião a respeito	07	3,4%	
	Concordo	42	20,2%	
	Concordo totalmente	10	4,8%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 14 mostra que 71,6% dos professores não concordam com a afirmativa, revelando que a formação busca sintonia com as necessidades pedagógicas dos docentes.

As considerações feitas pelos formadores apontam para uma formação que pensa na escola e no professor, aliando teoria e prática através de atividades que sejam aplicáveis em sala de aula.

Portanto, o professor até se sente contemplado nos encontros da formação, porém, nem sempre ele consegue aplicar, as atividades propostas.

Nesse sentido, tais respostas não se distanciam da afirmação de Perrenoud (1999), a qual a formação deve substanciar a preparação do professor para uma prática profissional reflexiva, de inovação e de cooperação. Sobretudo, beneficiando uma relação favorável e esperançosa com a escola e a sociedade.

De acordo com a pesquisa e através das opiniões dadas pelos professores, a Tabela 15, abaixo, revela se a equipe de formação demonstra muito preparo metodológico na condução dos encontros de formação.

Tabela 15: Resultado da 10ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A equipe de formação demonstra muito preparo metodológico na condução dos encontros de formação.	Discordo totalmente	08	3,9%	207
	Discordo	13	6,3%	
	Não tenho opinião a respeito	19	9,2%	
	Concordo	134	64,7%	
	Concordo totalmente	33	15,9%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 15, percebemos, então, que 80,6% dos pesquisados são favoráveis à afirmativa. Isso mostra que a maior parte dos professores sente-se

contemplada com o desempenho metodológico dos formadores nos encontros da formação.

Os formadores afirmaram nos relatos que, apesar das dificuldades de tempo para estudo, eles têm buscado superar as suas limitações metodológicas de maneira satisfatória; porém, sentem a necessidade de receber formação, no sentido de melhorar o seu preparo pedagógico.

Para compensar as lacunas, alguns formadores recorrem às publicações acadêmicas mais recentes, à participação em congressos e às poucas atividades de formação oferecida pela Rede.

Imbernón (2009) confirma a opinião dos professores, ressaltando que o formador de professores deve assumir um papel de prático colaborador em um modelo de acordo com o qual será fundamental criar espaços de formação para ajudar a analisar os obstáculos que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que o ajude a melhorar cada vez mais sua prática.

Através dos resultados apresentados nos questionários, a Tabela 16, abaixo, mostra se a formação continuada pouco interfere na rotina pedagógica da escola.

Tabela 16: Resultado da 11ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A formação continuada pouco interfere na rotina pedagógica da escola.	Discordo totalmente	30	14,5%	207
	Discordo	94	45,4%	
	Não tenho opinião a respeito	08	3,9%	
	Concordo	63	30,4%	
	Concordo totalmente	12	5,8%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 16 demonstra que 59,9% dos pesquisados percebem a interferência da formação continuada na escola, o que é preocupante.

Apesar de alguns formadores afirmarem que a formação é pensada e direcionada ao professor e à escola, o que se percebe é que ela atende mais aos anseios do professor individualmente e que tem pouco impacto no ambiente escolar.

Imbernón (2009) afirma que a formação deve criar processos próprios de intervenção e mudanças de práticas educativas que permitam resolver situações problemáticas relacionadas ao ambiente escolar.

De acordo com Imbernón (2011), a formação continuada deve tentar refletir sobre a prática docente num contexto determinado, possibilitando mais autonomia para atuação pedagógica no âmbito escolar.

Nessa direção, a Tabela 17 mostra se o modelo dos encontros de formação estimula a adesão do professor, conforme a opinião dos professores.

Tabela 17: Resultado da 12ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
O modelo dos encontros de formação estimula a adesão do professor.	Discordo totalmente	10	5,1%	198
	Discordo	62	31,3%	
	Não tenho opinião a respeito	26	13,1%	
	Concordo	93	47%	
	Concordo totalmente	07	3,5%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 17, acima, constatamos que 50,5% consideram que o modelo de formação estimula a adesão do professor. Isso demonstra que praticamente só a metade dos pesquisados reconhece que há estímulo para a participação docente.

De acordo com o relato dos formadores, as estratégias para estimular a adesão dos professores à formação continuada estão relacionadas com o desenvolvimento de atividades dinâmicas, com a promoção de socialização de experiências e com a realização de oficinas pedagógicas.

Porém, essas estratégias não têm atingido os efeitos desejados, uma vez que a adesão é baixa e não existe um acompanhamento, na escola, das atividades propostas.

A pouca participação dos professores na formação continuada, de acordo com Gatti e Barreto (2009), seria consequência da ausência dos docentes na definição de políticas de formação como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro.

Dessa forma, nestas condições, os professores não se envolvem, não se apropriam dos princípios e não se sentem estimulados a alterar a sua prática pedagógica.

Conforme a opinião dos professores, a Tabela 18, a seguir, demonstra se na formação, os documentos da política de ensino, as instruções normativas e os decretos que norteiam o trabalho pedagógico na Rede, são utilizados constantemente como fundamentação teórica.

Tabela 18: Resultado da 13ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
Na formação, os documentos da política de ensino, as instruções normativas e os decretos que norteiam o trabalho pedagógico na Rede, são utilizados constantemente como fundamentação teórica.	Discordo totalmente	10	4,9%	204
	Discordo	45	22,1%	
	Não tenho opinião a respeito	30	14,7%	
	Concordo	107	52,5%	
	Concordo totalmente	12	5,9%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Tabela 18, acima, mostra que 58,4% dos pesquisados reconhecem a utilização dos documentos que norteiam o trabalho pedagógico da RMER na formação continuada.

Segundo as falas dos formadores, o planejamento da formação é baseado nos documentos que norteiam os trabalhos pedagógicos da Rede.

Portanto, eles reconhecem que existe muita dificuldade em adequar as determinações dos documentos oficiais, em particular as Trilhas de Formação, às especificidades e conteúdos programáticos dos vários componentes curriculares.

As oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional, de acordo com Gatti e Barreto (2009), têm sido duas perspectivas basilares na concepção de formação continuada, modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente.

De acordo com as respostas dos professores, a Tabela 19 revela se a formação aborda temas contemporâneos que têm impacto na vida da escola.

Tabela 19: Resultado da 14ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A formação aborda temas contemporâneos que têm impacto na vida da escola.	Discordo totalmente	07	3,5%	198
	Discordo	30	15,2%	
	Não tenho opinião a respeito	07	3,5%	
	Concordo	122	61,6%	
	Concordo totalmente	32	16,2%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 19, observamos que 77,8% dos pesquisados são favoráveis à afirmativa. Essa situação demonstra que a maior parte dos professores reconhece serem abordados temas contemporâneos que impactam no seu fazer pedagógico.

Segundo o depoimento dos formadores, mesmo com dificuldades de tempo para estudo, eles buscam desenvolver temas contemporâneos que estejam alinhados com a proposta de ensino da Rede.

Tal perspectiva é corroborada por Imbernón (2011), para quem a formação do professor deve promover o desenvolvimento profissional da instituição educativa, mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática.

Portanto, possibilitando a passagem da experiência de inovação à inovação institucional.

A Tabela 20, a seguir, revela se a estrutura da formação – dias, locais, carga horária – é adequada à realidade de trabalho dos professores da Rede, de acordo com a coleta de dados.

Tabela 20: Resultado da 15ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
A estrutura da formação – dias, locais, carga horária – é adequada à realidade de trabalho dos professores da Rede.	Discordo totalmente	20	9,7%	206
	Discordo	56	27,2%	
	Não tenho opinião a respeito	12	5,8%	
	Concordo	102	49,5%	
	Concordo totalmente	16	7,7%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 20, acima, evidencia-se que 57,2% dos pesquisados concordam ou concordam plenamente que a estrutura da formação é adequada à realidade dos professores da Rede.

De maneira geral, os formadores aprovam a estrutura da formação, apontando que ela atende às necessidades para a realização dos encontros.

A equipe relatou que a EFAER possui salas bem equipadas, auditórios e laboratórios que às vezes necessitam de adequação.

Quanto à questão dos horários, foram criados em 2016 encontros de formação no turno da noite, ou seja, a formação é oferecida em dias específicos por componente curricular nos três turnos.

De acordo com Perrenoud *et al.* (2002), as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação continuada dos professores mostram-se ineficazes, não atendendo às reais necessidades dos docentes.

Ainda que a formação seja realizada no estabelecimento escolar ou em uma rede ampliada, esses dispositivos atuais restringem-se, na maioria das vezes, a algumas seções de formação, concentradas em dias e horários.

Dessa forma, esse padrão de formação não facilita a rotina do docente, e visa, quase que exclusivamente, à adoção por parte dos professores, de modelos didáticos pedagógicos pontuais que não correspondem às suas prioridades.

Através da opinião dos pesquisados, a Tabela 21, a seguir, revela se na escola são criados meios para que os professores compartilhem aquilo que é tratado na formação.

Tabela 21: Resultado da 16ª afirmativa do questionário aplicado aos professores que participam da formação continuada

Afirmativa	Variáveis	Respostas		
		Fi	Fri	Total
Na escola são criados meios para que os professores compartilhem aquilo que é tratado na formação.	Discordo totalmente	49	24,1%	203
	Discordo	96	47,3%	
	Não tenho opinião a respeito	19	9,4%	
	Concordo	35	17,2%	
	Concordo totalmente	09	4,4%	

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na Tabela 21 fica evidente que 71,4% dos pesquisados não concordam com a afirmativa. Isso demonstra que a maioria dos pesquisados sente dificuldade em compartilhar a vivência da formação no ambiente escolar.

Mais de 40% dos professores pesquisados reconhecem que a formação continuada pouco interfere na rotina pedagógica da escola. Portanto, existe um distanciamento entre a equipe de formação e o ambiente das unidades escolares, o que dificulta a viabilização de meios para os professores compartilharem as atividades propostas na formação.

Essa discordância encontrada nas respostas dos formadores confirma a assertiva de Nóvoa (2008), de acordo com a qual as expressões: “saber organizar” e “saber organizar-se” procuram chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e profissional.

A questão aberta do questionário trata da seguinte situação: Quais as temáticas você sugeriria que fossem vivenciadas na formação? Dessa forma, vieram dos professores muitas sugestões relacionadas às especificidades de cada componente curricular, como também, aquelas de interesse comum a todos os componentes, conforme o Quadro 6, a seguir.

Quadro 6: Sugestões de temáticas feitas no questionário aplicado aos professores

Componente	Temática sugerida
Língua portuguesa	Trabalhar gramática na perspectiva do texto. Literatura de cordel. Gêneros textuais.
Matemática	Matemática relacionada ao cotidiano do aluno. Jogos matemáticos.
Geografia	A geografia relacionada com outros componentes. Estudo sobre gravidade
História	História do Recife. A relação da História com os outros componentes.
Arte	Utilização de música nas aulas. Relação da arte com os outros componentes
Ciências	Qualidade de vida. Estudo sobre genética.
Todos os componentes	Novas práticas de educação. Combate à violência, à desigualdade social e ao <i>bullying</i> . Educação especial e inclusão. Atividades lúdicas. Identidade docente. Metodologia científica Temas transversais. Indisciplina na escola

Fonte: elaborado pelo autor.

O Quadro 6, acima, demonstra algumas temáticas desejadas pelos professores que participam da formação continuada da RMER.

De acordo com Imbernón (2009), o processo da formação continuada dos professores deve dar a palavra aos protagonistas da ação para que eles possam fazer escolhas no sentido de mudar os contextos nos quais estes interagem. Se o contexto não muda, provavelmente teremos professores mais cultos, mas não necessariamente mais inovadores e comprometidos com a sua prática profissional.

Através da leitura analítica das respostas dos pesquisados às questões fechadas e abertas do questionário e das respostas do grupo focal, foram realizados recortes, dos quais extraímos importantes informações que deram suporte ao desenvolvimento da pesquisa.

Nessa perspectiva, feita a análise da reunião do grupo focal realizada com os formadores e do questionário aplicado aos professores, evidenciou-se que o programa de formação continuada nos anos finais do Ensino Fundamental da RMER está distante de ser considerado totalmente bem sucedido e que nem todos os seus objetivos foram atingidos com êxito. Assim sendo, muitos desafios ficaram evidentes nas respostas do grupo focal e do questionário. Nesse sentido, buscamos evidenciar

os principais pontos que direcionam para a reestruturação do projeto e que serão melhor desenvolvidos no terceiro capítulo desta Dissertação, com as proposições para o avanço desta iniciativa da Secretaria de Educação do Recife.

3 NOVOS CAMINHOS PARA MELHORAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DA RMER

Para alcançar os objetivos e responder à questão norteadora da pesquisa, no primeiro capítulo foi feita a descrição do contexto da formação continuada dos professores no Brasil e o modelo de formação continuada oferecida aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER.

No segundo capítulo, a análise do trabalho desenvolvido pelos formadores da RMER e dos encontros de formação continuada foi feita através de uma pesquisa de coleta de dados realizada junto à equipe de formação e aos professores da Rede, por meio da realização de um grupo focal e da aplicação de questionários.

Neste capítulo, apresentamos um plano de ação, com o intuito de propor aperfeiçoamento progressivo através de ações sugeridas, a fim de fomentar o trabalho dos formadores, visando a melhoria na qualidade da formação oferecida aos professores da Rede.

Nesse sentido, o plano de ação caracteriza-se como um conjunto de ações para mudar o que é primordial, mudanças essas que implicam a participação de todos os atores envolvidos naquilo que se pretende alterar. As intervenções apontadas sugerem ações conjuntas, tendo em vista a melhoria do programa de formação continuada da RMER.

Para que as ações propostas sejam colocadas em prática, deverá existir um diálogo promissor entre os vários atores que compõem o programa de formação continuada da Rede. No caso dos problemas diagnosticados neste estudo, aconselha-se a busca de entendimento como a principal estratégia para descobrir formas viáveis de intervir.

Assim, os resultados da coleta e da análise de dados, configuraram-se em pautas de intervenção a serem discutidas em conjunto com: a Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGFPF, a direção da EFAER, a Secretaria de Gestão Pedagógica – SEGEP.

As pautas de intervenção foram estruturadas a partir das fragilidades detectadas na pesquisa, as quais sugerem que alguns aspectos do programa formação continuada da RMER sejam repensados.

Diante das vulnerabilidades diagnosticadas na pesquisa, resolvemos dividir as proposições de intervenção em duas pautas: a primeira pauta é focada no trabalho

da equipe de formação, de acordo com os dados levantados e analisados da reunião de grupo focal; a segunda pauta é direcionada aos encontros de formação continuada, conforme os dados coletados e analisados do questionário aplicado aos professores. Na sequência, observamos as proposições direcionadas ao trabalho dos formadores da Rede.

3.1 Proposições para melhoria do trabalho da equipe de formação

Considerando as fragilidades observadas no programa de formação continuada da RMER, mais especificamente, as dificuldades enfrentadas pela equipe de formação que é responsável por trabalhar com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, foi elaborada uma pauta de intervenção com ações sugeridas para a melhoria do trabalho dos formadores, como veremos no quadro 6 a seguir.

Quadro 7: Ações sugeridas para melhoria do trabalho da equipe de formação

Pauta de Intervenção 1			
Fragilidades	Ações sugeridas	Responsável	Prazo
Pouco tempo para estudo	Rever a agenda de trabalho dos formadores, na perspectiva de aumentar o tempo de estudo da equipe de formação.	Equipe Gestora da EFAER.	Até dezembro de 2016.
Tempo reduzido para planejamento	Repensar a agenda de trabalho dos formadores, com o intuito de aumentar o tempo para a equipe de formação planejar as suas atividades.	Equipe Gestora da EFAER.	Até dezembro de 2016.
Pouco preparo para atuar em diferentes frentes de formação	Rever o planejamento da formação, no sentido de definir as frentes de formação em que os formadores estejam habilitados a atuar.	Equipe Gestora da EFAER.	Até dezembro de 2016.
Extensa agenda de formação	Repensar o planejamento da formação, no sentido de diminuir a agenda de formação para que o formador tenha tempo de planejar e estudar.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Até dezembro de 2016.
Número reduzido de formadores para atuar nas diferentes frentes de formação.	Rever o programa de formação continuada, com o objetivo de aumentar o número dos formadores para atender as demandas da formação.	Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGEP.	Até dezembro de 2016.
Adequação das temáticas trabalhadas com as Trilhas de Formação	Repensar o planejamento dos encontros de formação, com o intuito de adequar os conteúdos programáticos dos componentes curriculares com as Trilhas de Formação.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Constante

Exigências feitas à equipe de formação, oriundas das gerências e divisões de ensino.	Rever o planejamento do programa de formação, na perspectiva de definir as prioridades em relação ao trabalho da equipe de formação.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Até dezembro de 2016.
Ausência de formação para os formadores	Repensar o programa de formação, com o objetivo de oferecer uma formação continuada aos formadores, priorizando novas metodologias de ensino.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Constante.
Falta de acompanhamento do trabalho do professor na escola	Rever o programa de formação, no sentido de oferecer um modelo de formação em que o formador possa acompanhar, na escola, as atividades propostas na formação.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Constante

Fonte: elaborado pelo autor.

Como se pode ver no Quadro 7, acima, as fragilidades observadas após a coleta e a análise de dados da pesquisa nos levaram a elaborar propostas de ação para a melhoria do programa de formação continuada. Essas propostas apresentadas na pauta de intervenção 1 apontam para a percepção do formador da Rede sobre: o seu papel na formação; o interesse dos professores pela formação; as condições de trabalho da equipe de formação; os conteúdos e materiais utilizados nos encontros dos docentes.

Em relação ao papel do formador na RMER, percebeu-se, após a coleta e análise dos dados da pesquisa, que os responsáveis pelo programa de formação devem pensar sobre as seguintes proposições: a) aperfeiçoar os critérios de composição da equipe de formação, para que se tenha profissionais mais identificados com a função de formador; b) dar mais apoio profissional aos formadores, para que o trabalho realizado atinja os objetivos desejados; c) aumentar o tempo para estudo e planejamento, como também, acrescentar o número de formadores, para que eles possam atender as demandas do trabalho, realizando encontros de formação que contemplem os interesses dos professores.

Sobre o interesse do professor pela formação, foi observado, após a coleta e a análise de dados, que os responsáveis pelo programa de formação continuada devem pensar sobre as seguintes proposições: a) rever a agenda dos formadores, no sentido de melhorar a qualidade do trabalho da equipe de formação e o atendimento às necessidades pedagógicas dos professores; b) a possibilidade da equipe de formação acompanhar, nas escolas, a utilização das atividades propostas

nos encontros de formação, e que esse acompanhamento aconteça de forma planejada e estruturada, inclusive, em concordância com as unidades escolares.

De acordo com a percepção dos formadores sobre as suas condições de trabalho, após a coleta e a análise dos dados, concluiu-se que os responsáveis pelo programa de formação continuada devem pensar sobre as seguintes proposições: a) adequar salas, auditórios e laboratórios, utilizados nos encontros de formação, de acordo com as especificidades do componente curricular; b) rever a demanda de atividades em relação ao número de formadores, tendo em vista que compromete a qualidade da formação oferecida, inclusive, o formador dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental é um especialista no seu componente curricular e demonstra dificuldades em dar formação aos professores de outras modalidades de ensino e aos demais profissionais da Rede.

Em relação à percepção dos formadores sobre o conteúdo e materiais de formação, após a coleta e análise dos dados, observou-se que os responsáveis pela formação continuada devem pensar sobre as seguintes proposições: a) adequar a Trilha de Formação aos conteúdos programáticos dos componentes curriculares, pois tem gerado dificuldades em planejar e desenvolver temáticas para os encontros de formação; b) melhorar as condições de trabalho, pesquisa e estudo da equipe de formação, para que haja a utilização de práticas metodológicas interessantes nos encontros de formação; c) rever o modelo dos encontros de formação, no sentido de atender às demandas de trabalho dos professores e das escolas da Rede.

Na sequência, teremos no Quadro 8, o Plano de Ação Educacional, que sugere a melhoria dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de formação da Rede.

Quadro 8: Plano de Ação Educacional para equipe de formação

Plano de Ação Educacional para melhoria do trabalho da equipe de formação da RMER, que deverá ser implementado a partir de 01/12/2016					
Etapas	Justificativa	Local	Tempo	Responsáveis	Método
- Apresentação do plano de ação à SER. - Encaminhamento das ações aos seus respectivos responsáveis. - Discussão das ações. - Avaliação das ações. - Execução das ações sugeridas	As ações serão realizadas para atender às necessidades do programa de formação continuada da RMER, cujo foco é o papel da equipe de formação dos professores	As ações serão realizadas na EFAER.	As ações serão executadas a partir de 01/12/2016.	As ações serão realizadas pela SEGEF, GGFPF e EFAER.	O plano de ação será encaminhado e discutido com aos seus respectivos responsáveis, que deverão analisar, avaliar e colocar em prática as ações sugeridas.

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme exposto no quadro 8, acima, faz-se necessário que as ações sugeridas na pauta de intervenção 1 sejam analisadas, avaliadas e colocadas em prática pelos seus respectivos responsáveis, para que o trabalho da equipe de formação possa ser melhorado.

As proposições para a melhoria do trabalho da equipe de formação têm como objetivo contribuir para o desenvolvimento de uma política de formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino fundamental da RMER.

Para que o Plano de Ação Educacional possa ser colado em prática, algumas ações sugeridas necessitam de recursos que implicarão em custos para a Prefeitura do Recife. A seguir, a planilha de custos referentes às ações sugeridas.

3.1.1 Planilha de custos do plano de ação

Diante das demandas apontadas pelos formadores na coleta e dados e colocadas no plano de intervenção por meio de ações, destacamos duas que poderão gerar custos à Prefeitura do Recife, quais sejam: a) o aumento do número de formadores; b) o oferta de formação continuada à equipe de formação.

Em relação à necessidade de ampliar o número de formadores, propomos o acréscimo do número de profissionais na equipe de formação para atender aos componentes curriculares: Língua Portuguesa com mais um formador; Arte mais um formador; Educação Física, mais dois formadores; Língua Inglesa, mais um formador, totalizando cinco formadores.

A equipe de formação é composta por professores efetivos do quadro funcional. Dessa forma, para compô-la os professores terão que se afastar das suas funções na sala de aula, das escolas ou dos departamentos da SER, sendo necessário que a Prefeitura do Recife faça contratações de cinco novos professores dos componentes curriculares, acima citados, com carga horária mensal de 270 horas-aula, o que deve ocorrer conforme a lei municipal nº 18119/2015, segundo a qual a contratação de um professor licenciado no início de carreira tem o valor de R\$ 3.971,70.

Nesse sentido, os custos para efetivar a ação da contratação dos professores, que implicará no aumento do número de profissionais da equipe de formação, estão dispostos a seguir.

A Tabela 22, a seguir, mostra os custos que a Prefeitura do Recife terá de fazer, no sentido de compor a equipe de formação dos professores, com isso busca-se atender as demandas do programa de formação continuada da RMER.

Tabela 22: custos referentes ao aumento do número de formadores

Área de atuação	Número de professores	Salário em um ano	Férias	13º salário	Total
Matemática	1	47660,40	1323,90	3971,70	52956,00
Ed. Física	2	95320,80	2647,80	7943,40	1059012,00
Arte	1	47660,40	1323,90	3971,70	52956,00
L. Inglesa	1	47660,40	1323,90	3971,70	52956,00
Total	5	238302,00	6619,50	19858,50	264780,00

Fonte: elaborado pelo autor.

A Tabela 22, acima, mostra os investimentos ao ano, os quais deverão ser realizados para implementar a ação que demanda o aumento do número de formadores da equipe de formação continuada da RMER.

Sobre a ação que trata da oferta de formação continuada aos formadores, propomos que seja oferecida, no início de cada bimestre, uma formação específica para os formadores de todos os componentes curriculares.

Nessa perspectiva, o movimento da formação continuada destinada aos formadores da RMER deve contribuir, de forma significativa, para a construção do conhecimento profissional da equipe de formação, cujo objetivo precípua é promover um trabalho voltado para uma melhor qualificação do ensino oferecido aos estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Neste sentido, propomos que sejam oferecidos encontros trimestrais, ou seja, quatro de formação ao longo do ano, para os formadores de cada componente, com a duração de 8 horas aula, devendo tais encontros ser conduzidos por um profissional com a titulação de Doutor.

De acordo com o Decreto 26.124 de 17 de outubro de 2011, que regulamenta o pagamento de formadores externos no âmbito da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife, o valor atualmente estipulado para pagamento da hora-aula de um profissional com titulação de Doutor é de R\$ 100,00.

A seguir, a Tabela 23 evidencia os custos para efetivar a ação referente à proposição desses quatro encontros anuais constituintes da oferta de formação aos formadores da RMER.

Tabela 23: Custos referentes à oferta de formação aos formadores

Componente curricular	Nº de encontros de formação por ano	Carga horária	Valor
Matemática	4	8 horas-aula	3.200,00
L. Portuguesa	4	8 horas-aula	3.200,00
L. Inglesa	4	8 horas-aula	3.200,00
História	4	8 horas-aula	3.200,00
Geografia	4	8 horas-aula	3.200,00
Ciências	4	8 horas-aula	3.200,00
Arte	4	8 horas-aula	3.200,00
Ed. Física	4	8 horas-aula	3.200,00
Total	32	64 horas-aula	25600,00

Fonte: elaborado pelo autor.

A Tabela 23, acima, permite visualizar os investimentos ao ano, os quais deverão ser realizados para que se efetive a ação cujo objetivo é melhorar o trabalho desenvolvido pela equipe de formação continuada da RMER.

A seguir, veremos as propostas de ações para melhoria dos encontros de formação continuada da RMER.

3.2 Proposições relacionadas ao encontro de formação continuada dos professores

De acordo com as fragilidades observadas através da coleta e análise de dados da pesquisa, as ações que estão sendo sugeridas fazem parte do plano de ação que busca identificar as necessidades das demandas formativas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A seguir, teremos no Quadro 9, as ações propostas para melhoria do encontro de formação, que sugere a otimização dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Quadro 9: Ações sugeridas para melhoria do encontro de formação

Pauta de Intervenção 2			
Fragilidades	Ações sugeridas	Responsável	Prazo
Metodologia utilizada	Rever o planejamento da formação, no sentido de melhorar as práticas metodológicas propostas na formação.	Equipe Gestora da EFAER.	Até dezembro de 2016.
Material disponibilizado	Rever o planejamento dos encontros da formação, na perspectiva de aumentar e melhorar a construção do material disponibilizado.	Equipe Gestora da EFAER.	Até dezembro de 2016
Pouca participação do professor na	Repensar o planejamento da formação, com o intuito de aumentar a participação do professor na escolha das temáticas trabalhadas na	Equipe Gestora da EFAER	Constante

escolha das temáticas	formação.		
O modelo de formação pouco estimula a adesão dos professores.	Rever o planejamento da formação, com o objetivo de melhorar o modelo dos encontros dos professores..	Equipe Gestora da EFAER	Até dezembro de 2016
A estrutura da formação – dias, locais, carga horária	Repensar o programa de formação continuada, no sentido de melhorar a estrutura dos encontros dos professores.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Até dezembro de 2016
Pouca percepção da utilização dos documentos oficiais.	Rever o planejamento da formação, no sentido de aumentar a utilização dos documentos oficiais como referência para as atividades dos encontros dos professores.	Equipe Gestora da EFAER	Até dezembro de 2016
Pouco espaço na escola para compartilhar as atividades da formação.	Repensar o planejamento da formação para que os professores possam compartilhar, nas escolas, as atividades propostas nos encontros da formação.	Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica – SEGEP.	Constante
Avaliação dos encontros de formação	Rever o modelo de avaliação dos encontros dos professores, no sentido de aumentar e melhorar a coleta de dados sobre a formação.	Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGPFP	Constante

Fonte: elaborado pelo autor.

No Quadro 9, acima, pudemos observar as ações sugeridas com o intuito de melhorar a qualidade dos encontros de formação continuada dos professores da RMER. Essas propostas de ações apresentadas na pauta de intervenção 2 resultaram das respostas dadas pelos professores que frequentam a formação continuada.

Portanto, de acordo com as opiniões dadas pelos professores no questionário sobre os encontros da formação continuada, observou-se que os responsáveis pelo programa de formação continuada devem pensar sobre as seguintes proposições: a) rever a metodologia utilizada na formação, para que haja ajustes e possa ser aplicada em um número maior de escolas; b) melhorar o processo de elaboração e utilização do material pedagógico construído ou utilizado nos encontros de formação, tendo em vista a importância da sua aplicação nas escolas da Rede; c) rever os critérios de escolha das temáticas trabalhadas, para que o encontro da formação possa atrair um número maior de professores, e que eles sintam-se contemplados no processo de formação continuada da Rede; d) possibilitar a implementação do acompanhamento dos formadores às atividades desenvolvidas na formação, na escola.

Espera-se, com isso, dar maior significado ao processo de formação continuada dos professores, possibilitando o desenvolvendo de parcerias e comprovando que as atividades propostas nos encontros de formação são aplicáveis nas salas de aulas; e) aprimorar o modelo dos encontros de formação dos professores, para que eles tornem-se atraentes, estimulando a participação de um número maior de professores.

Os dados que foram coletados nos questionários e analisados, também indicam que: a) seja repensada a forma de utilização dos documentos oficiais da Rede nos encontros de formação, tendo em vista a importância que esses documentos têm nas atividades pedagógicas dos docentes; b) a situação referente à estrutura da formação – dia, horário e local – deve ser melhorada, para melhor atender às necessidades profissionais dos professores; c) seja viabilizada a possibilidade do professor compartilhar as atividades propostas da formação, na escola, para que as ações desenvolvidas nos encontros de formação possam chegar às salas de aulas, melhorando a qualidade do ensino nelas desenvolvido.

Na sequência, observamos o Plano de Ação Educacional, que aponta para a melhoria dos encontros de formação continuada dos professores da RMER.

As proposições sugeridas para a melhoria dos encontros de formação continuada têm como objetivo articular as ações sugeridas para o programa de formação da RMER, no sentido de atender às demandas dos formadores e dos professores que participam dos encontros de formação continuada da RMER.

A seguir, teremos no Quadro 10, o Plano de Ação Educacional, que sugere o aperfeiçoamento dos trabalhos desenvolvidos nos encontros de formação continuada da Rede Municipal de Ensino do Recife.

Quadro 10: Plano de Ação Educacional para os encontros de formação continuada da RMER

Plano de Ação Educacional para melhoria dos encontros de formação continuada da RMER, que será implementado a partir de 01/12/2016.					
Etapas	Justificativa	Local	Tempo	Responsáveis	Método
- Apresentação do plano de ação à SER. - Encaminhamento das ações aos seus respectivos responsáveis. - Discussão das ações. - Avaliação das ações. - Execução das ações sugeridas	As ações serão realizadas para atender às necessidades do programa de formação continuada da RMER, cujo foco é a melhoria dos encontros de formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.	As ações serão realizadas na EFAER e nas escolas da Rede.	As ações serão executadas a partir de 01/12/2016.	As ações serão realizadas pela SEGEP, GGFPF e EFAER.	O plano de ação será encaminhado e discutido com aos seus respectivos responsáveis, que deverão analisar, avaliar e colocar em prática as ações sugeridas.

Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com que foi mostrado no Quadro 10, acima, é necessário que as ações sugeridas na pauta de intervenção 2 sejam analisadas, avaliadas e colocadas em prática, pelos seus respectivos responsáveis, para que os encontros de formação continuada dos professores RMER sejam realizados da melhor maneira possível, e com isso, possam atender as demandas pedagógicas dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa conclusiva da dissertação buscou abordar as possibilidades e as possíveis contribuições do programa de formação continuada dos professores de anos finais de Ensino fundamental da RMER.

A pesquisa teve como objeto de estudo o trabalho desenvolvido pela equipe de formação dos professores que é responsável pelo planejamento e pela elaboração dos encontros de formação, como também, os professores que participam dos encontros de formação continuada.

Com o intuito de conseguir os objetivos propostos fez-se, inicialmente, uma apresentação dos programas de formação continuada no Brasil, seu surgimento e seu desenvolvimento. Em seguida, apresentou-se o Programa de formação continuada na RMER, o funcionamento dos Encontros Pedagógicos de Formações, o panorama da RMER e a dimensão da gestão envolvida com a formação continuada e as percepções e evidências acerca dos Encontros Pedagógicos de Formação.

Para o desenvolvimento dos argumentos, fizemos uma pesquisa de campo em que utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa: realização de uma entrevista de grupo focal com uma amostragem dos formadores da Rede e a aplicação de questionários aos professores que frequentam os encontros da formação.

Finalizando, elaboramos a proposta de um Plano de Intervenção, visando à melhoria do trabalho desempenhado pela equipe de formação e, conseqüentemente, à otimização dos encontros de formação dos professores, para o bom desempenho do programa de formação continuada da Rede.

A elaboração de um Plano de Intervenção voltado à formação continuada dos professores da RMER partiu da análise dos resultados da coleta de dados de pesquisa, que apontaram a necessidade de se repensar fragilidades do programa de formação continuada da Rede, tais como: o modelo de planejamento da equipe de formação; o tempo de estudo dos formadores; a agenda de atividade dos formadores; o quantitativo de formadores da RMER; a metodologia proposta no encontro de formação; o material produzido e disponibilizado na formação; as temáticas trabalhadas na formação; a adequação do material pedagógico da

formação; a oferta de formação aos formadores, a possibilidade do formador acompanhar o trabalho do professor na escola; a adequação dos conteúdos propostos na política de ensino às Trilhas de Formação; o desenvolvimento de estratégias para a adesão dos professores à formação; dentre outros.

As proposições serão direcionadas aos seus respectivos responsáveis: Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica e a gestão da EFAER, para análise, avaliação e tomadas de decisão.

Entendemos que um dos grandes desafios para qualquer proposta de programa de formação continuada é proporcionar aos formadores e aos professores as condições para que eles desenvolvam seu trabalho com um nível de qualidade elevado.

Acreditamos que a formação em serviço dos professores continua sendo um dos principais problemas que necessitam de enfrentamento, ou seja, precisamos investigar melhor, através de pesquisas, de que maneira poderemos favorecer a qualidade do ensino praticado nas escolas.

É importante que a equipe de formação de professores da RMER assuma o protagonismo do processo formativo, enquanto construtores de conhecimentos, a partir da sistematização de suas experiências e por meio do desenvolvimento de estudos e pesquisas.

Observamos ainda que as reflexões levantadas ao longo desta Dissertação carecem de investigações mais aprofundadas. Elas constituem-se em recomendações para novos trabalhos acerca do programa de formação continuada em desenvolvimento na RMER. Certificando que esta etapa do estudo não é o fim, mas o início da construção do conhecimento que precisa ser sempre renovado e ampliado.

Nesse contexto, o trabalho desenvolvido nos trouxe uma grande contribuição para o desenvolvimento acadêmico e profissional, além de colaborar para a melhoria do programa de formação continuada da RMER, que certamente implicará em benefícios à qualidade do processo de ensino dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da RMER.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 26 out. 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BOCCHETTI, André. BUENO, Belmira Oliveira. Um professor (sempre) a formar: o governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação, **Currículo sem Fronteiras**. v 12. n 2, p. 376-392, maio/ago, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 01 out. 2015.

_____. Instituto Qualidade no Ensino. **Programa Qualiescola**, 2011 (a), Disponível em: <<http://www.ige.org.br/programas/programas.php>>. Acesso em: 25 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. **Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II** –, 2013b. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>> . Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC / SEF, 1998.**

DUARTE. Rosália, Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002, Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_reflexoes_sobre_o_trabalho_de_campo.pdf> Acesso em: 27 nov. 2015.

GATTI. Bernardete Angelina (Coord), BARRETO. Elba Siqueira de Sá, **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, setembro de 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> . Acesso em: 29 nov. 2015.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década, **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, pp. 57 – 70, jan./abr. 2008.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses, **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2015.

GIL. Antonio Carlos, **Estudo de Casos - Fundamentação Científica Subsídios para Coleta e Análise de Dados e Como Redigir o Relatório**, Editora Atlas, Brasil 2009.

GÜNTHER. Hartmut, **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>>. Acesso em: 29 out. 2015.

_____. **Como Elaborar um Questionário**, Laboratório de Psicologia Ambiental Universidade de Brasília. Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 2003, No 01 Instituto de Psicologia. Disponível em: <<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/GUNTHERComoelaborarumquestionario.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

IMBERNÓN. F, **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCHESAN. Maria Tereza Nunes, RAMOS. André Gonçalves. **Checklist para a elaboração e análise de questionários em pesquisas de crenças**. **Revista Eletrônica de Linguística** () Volume 6, nº 1 – 1º Semestre 2012 - ISSN 1980-5799. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

NÓVOA, António, coord. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. Pp. 13-33. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>> Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Os Professores e “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice. LESSARD Claude (orgs). **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa. Portugal. 2010. Disponível em: <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 22 mar. 2016.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p 217-233.

PERNAMBUCO. **Sistema de Avaliação de Pernambuco - SAEPE**: resultado de avaliação. Disponível em: <<http://www.saepe.caeduff.net/avaliacao-educacional/o-programa>> Acesso em: 21 ago. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança**: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. Tradução de Denice Barbara Catani. Nº 12. Set./Out./Nov./Dez. 1999. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

_____. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação de professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Philippe Perrenoud (Org.); Tradução de Cláudia Schilling, Fátima Murad. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RECIFE. Secretaria de Educação do Recife. **Manual de Orientações Pedagógicas**, Trilha 4: formação continuada para Professores do Ensino Fundamental Anos Finais. 2016. P. 293.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Divisão de Anos Finais – DAF. **Atas de frequência das formações continuadas** dos professores de Matemática e Língua Portuguesa dos anos de 2012, 2013 e 2014.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Gerência Geral de Políticas de Formação Pedagógica – GGPFP. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, **Atas de reuniões do Grupo de Trabalho da Política de Formação**. Recife, 2015a.

_____. Secretaria de Educação. Decreto Nº 28.480 de 24 de Dezembro de 2014. Criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE**. 25 dez. 2015, Seção 1, pp. 02- 03. 2014c.

_____. Secretaria de Educação. Decreto Nº 26124 de 17 de Outubro de 2011. Que regulamenta o pagamento de formadores externos no âmbito da Secretaria de Educação. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE**. 18 out. 2011, Seção 1, p. 1.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Gerência Geral de Políticas de Formação Pedagógica - GGPFP. Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Educação do Recife Professor Paulo Freire – EFAER, **Atas e Relatórios das formações do ano de 2015**. Recife, 2015 b.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Instrução Normativa Número 02 de 2015. Aula Atividade. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE**. 05 março 2015, Seção 1, pp. 22-25. 2015 (c).

_____. Secretaria de Educação do Recife. Instrução Normativa Número 03/2014. Disciplina procedimentos para a realização de eventos e formações nas dependências do Centro de Formação de Educadores Professor Paulo Freire-

CFEPPF. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**, PE. 05/03/2015, Seção 1, pp. 01 – 02. 2014b.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Instrução Normativa nº 13 de 2015, que disciplina a Política de Formação de Professores e demais Profissionais da Educação da Rede municipal de Ensino do Recife. **Diário Oficial da Prefeitura do Recife**, PE. 21 nov. 2015, Seção 1, páginas 5 e 6. Recife 2015g.

_____. Lei Municipal de Nº 16.520/99. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração – PCCR –, do quadro efetivo do pessoal do Grupo Ocupacional Magistério da Rede de Ensino Público da Prefeitura do Recife e dá outras providências**. Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE. 20 out. 1999, Seção 1, p. 6.

_____. Lei Municipal de Nº 18119/15. **Dispõe sobre os vencimentos do quadro dos professores da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Publicada no Diário Oficial da Prefeitura do Recife, PE. 12 fev. 2015. Seção 1, p. 6.

_____. Secretaria de Educação do Recife. **Perfil e Formação do (a) Professor (a) do Ensino Fundamental**. Trabalho apresentado no Seminário da Política de Ensino da Secretaria municipal de Educação do Recife, ago. 2012a.

_____. Secretaria de Educação do Recife. **Proposta de Sumário para 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem**. Trabalho apresentado no Seminário da Política de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Recife, ago. 2012b.

_____. Secretaria de Educação do Recife. **Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino**. Fundamentos Teóricos-Metodológicos, Recife, 2014.

_____. Secretaria de Educação do Recife. Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino. Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Capítulo 2 - **Perfil e Formação do (a) Professor (a) do Ensino Fundamental**, Recife, (pp. 35-36). 2015d.

_____. Secretaria de Educação. **Relatório dos Programas e Projetos da Divisão de Anos Finais – DAF**. 2015e.

_____. Secretaria de Educação. **Relatórios e Atas do Grupo de Trabalho da Política de Formação da Gerência Geral de Política e Formação Pedagógica – GGFPF** –, 2015f.

_____. Secretaria de Educação, Esporte e Lazer. Diretoria Geral de Ensino e Formação Docente. **Educadores em Rede: articulando a diversidade e construindo singularidades**. Companhia Editora de Pernambuco – CEPE, 2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife** – Construindo Competências. 2002.

SANTOS, Licínio de C. P., Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set/dez.2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Questionários e escalas**. 2011. Disponível em: <<http://www.professores.uff.br>>. Acesso em: 15 out 2015.

TARDIF. Maurice, **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério, Faculté des Sciences de l'Éducation, UniversitéLaval. Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

WEISS, Carol. **Evaluation**: methods for studying programs and policies. UpperSaddle River: Prentice-Hall, 1998. WEISS, Carol. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. CAED, UFJF, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <<http://www.ppgp2014.caedufjf.net>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

APÊNDICES

Roteiro do grupo focal

Questionamentos

Bloco 1: Percepção dos formadores sobre seu papel na formação.

De que forma vocês foram selecionados para compor a equipe de formação? Na opinião de vocês, qual o papel do formador de professor da RMER? Para vocês, qual o maior desafio de um formador da RMER?

Bloco 2: Percepção dos formadores sobre o interesse dos professores pela formação.

Quais as estratégias desenvolvidas por vocês para atrair os professores a aderir à formação? De que maneira vocês observam o interesse dos professores pela formação? Qual a importância teria o acompanhamento na escola, feito pelo formador, das atividades vivenciadas na formação?

Bloco 3: Percepções dos formadores sobre suas condições de trabalho.

Como vocês analisam as condições físicas e estruturais, oferecidas na EFAER para realização do trabalho de formação? Como é a demanda de trabalho da equipe de formação considerando o quantitativo de formadores? Como a agenda de atividades interfere no trabalho dos formadores? De que maneira a implementação de uma formação continuada aos formadores, realizada por especialistas das diversas áreas de ensino, interferiria no trabalho da equipe de formação?

Bloco 4: percepção dos formadores sobre o conteúdo e materiais de formação.

Quais os critérios para escolha das temáticas vivenciadas na formação? Quais são os critérios para escolher a metodologia de ensino proposta aos professores na formação? Quais são os critérios para a elaboração do material utilizado na formação?

Roteiro de questionário aplicado aos professores:**Questionário:**

Esta pesquisa faz parte desta Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública Universidade Federal de Juiz de Fora. Solicito a sua atenção e agradeço o empenho em responder às questões. Sua participação é voluntária.

Parte I - Identificação

O sigilo está preservado nesta pesquisa. Nenhum dado coletado será tratado individualmente, portanto, você não será identificado. Entretanto, deixaremos aqui um espaço para os que desejarem se identificar.

Componente curricular de atuação:

☐ Língua Portuguesa ☐ Matemática ☐ História ☐ Geografia
☐ Ciências ☐ Arte

Formação:

☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Área: _____

Tempo de atuação como professor na RMER:

☐ Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos

Você trabalha em outra Rede de ensino?

☐ Sim ☐ Não

Parte II - Aspectos relacionados à formação.

Os pontos relacionados a seguir referem-se ao modo de estruturação dos encontros de formação continuada. As respostas devem ser dadas com a marcação de um x em uma das seguintes alternativas: discordo totalmente; discordo; não tenho opinião a respeito; concordo; ou concordo totalmente.

Aspectos da formação continuada:

Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo	Não tenho opinião a respeito	Concordo	Concordo totalmente
Na formação, discute-se sobre “o que ensinar”, “por que ensinar”, “como ensinar” e “como avaliar” os conteúdos curriculares.					
A metodologia de ensino proposta na formação é pouco aplicável à realidade das escolas da Rede.					
O material pedagógico construído ou disponibilizado na formação é pouco aplicável na sala de aula RMER.					
As temáticas trabalhadas nos encontros da formação estão relacionadas aos projetos desenvolvidos nas escolas.					
Mudanças nas temáticas vivenciadas nos encontros motivaria a adesão dos professores à formação					
Existe pouca participação do professor na escolha das temáticas trabalhadas na formação.					
A troca de experiência é pouco promovida entre os docentes que frequentam a formação.					
O acompanhamento dos formadores nas escolas ajudaria na aplicação das atividades propostas na formação.					
A formação pouco atende às necessidades pedagógicas do professor					
A equipe de formação demonstra muito preparo metodológico na condução dos encontros de formação.					
A formação continuada pouco interfere na rotina pedagógica da escola.					
O modelo dos encontros de formação estimula a adesão do professor.					
Na formação, os documentos da política de ensino, as instruções normativas e os decretos que norteiam o trabalho pedagógico na Rede, são utilizados constantemente como fundamentação teórica.					

A formação aborda temas contemporâneos, que têm impacto na vida da escola.					
A estrutura da formação – dias, locais, carga horária – é adequada à realidade de trabalho dos professores da Rede.					
Na escola são criados meios para que os professores compartilhem aquilo que é tratado na formação.					

Quais as temáticas você sugeriria que fossem vivenciadas na formação?

ANEXO – Modelo de Instrumento de avaliação qualitativa utilizado nos encontros de formação continuada dos professores de anos finais do Ensino Fundamental

	PREFEITURA DO RECIFE SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA GERÊNCIA GERAL DE POLÍTICA E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EFAER PROFESSOR PAULO FREIRE			
AVALIAÇÃO				
TEMAS: DATA:...../...../..... PÚBLICO: HORÁRIO:				
COMO VOCÊ AVALIA ESSE MOMENTO DE ESTUDO QUANTO:				
	MUITO BOM	BOM	REGULAR	RUIM
AO TEMA				
À METODOLOGIA				
À CONDUÇÃO DO TRABALHO				
À DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO				
AO MATERIAL UTILIZADO				
AO ESPAÇO FÍSICO				
À ORGANIZAÇÃO				
À RELAÇÃO COM A PRÁTICA DA SALA DE AULA				
ASPECTOS POSITIVOS () Relevância do(s) tema(s)/Proposições práticas, lúdicas e dinâmicas ; () Oportunidade para troca de experiências, socialização de ideias e enriquecimento de conhecimentos. () Competência e domínio dos formadores; () Trabalhar o respeito às diferenças/Reconhecimento da diversidade; () Incentivar o trabalho transdisciplinar; () Modelo de formação norteado pela Política de Ensino da Rede Municipal do Recife () Outros:				
O QUE PRECISA SER MELHORADO () Infraestrutura: () Recursos Humanos: () Temática(s) desenvolvida(s): () Material didático da formação: () Demanda específica por modalidade: () Outros:				
SUGESTÕES PARA OS PRÓXIMOS ENCONTROS () Realizar atividades externas; () Trazer convidados para realizar palestras; () Orientações Metodológica; () Momento com <i>feedback</i> das construções trabalhadas nas escolas a partir da formação anterior; () Fornecer materiais impressos da(s) temática(s) desenvolvida(s) com aplicabilidade para o trabalho pedagógico; () Outros:				
Auto avaliação (como contribui para esse encontro?)				