



**ADRIANA DE FREITAS RHEINHEIMER**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM OLHAR  
CRÍTICO PARA A BUSCA DE ALTERNATIVAS**

ITAJAÍ (SC)

2006

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVALI**  
**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ**  
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação – CEHCOM  
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

**ADRIANA DE FREITAS RHEINHEIMER**

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM OLHAR  
CRÍTICO PARA A BUSCA DE ALTERNATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Área de concentração: **Educação** – Linha de Pesquisa: *Formação Docente e Identidades Profissionais*. Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Amândia Maria de Borba.

ITAJAÍ (SC)

2006

## FICHA CATALOGRÁFICA

R342p Rheinheimer, Adriana de Freitas, 1971-  
Política de formação contínua de professores [manuscrito] : um  
olhar crítico para a busca de alternativas / Adriana de Freitas  
Rheinheimer. - 2006.  
131f. : il.

Inclui Bibliografia e apêndices.  
Cópia de computador (Printout(s)).  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, Centro de  
Ciências Humanas e da Comunicação, 2006.  
"Orientadora: Prof.ª. Amândia Maria de Borba".

1. Política e Educação – Balneário Camboriú. 2. Professores -  
formação. 3. Prática de ensino.  
I. Borba, Amândia Maria de. II. Título.

CDU: 371.13

UNIVALI  
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ  
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC  
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CEHCOM  
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação  
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

ADRIANA DE FREITAS RHEINHEIMER

“POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: UM  
OLHAR CRÍTICO PARA A BUSCA DE ALTERNATIVAS”

Dissertação avaliada e aprovada pela  
Comissão Examinadora e referendada pelo  
Colegiado do PMAE como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 08 de dezembro de 2006.

Membros da Comissão:

Orientador:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Amândia Maria de Borba

Membro Externo:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. José Carchi Fusari

Membro representante do Colegiado:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Cassia Ferri

Dedico este trabalho aos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú que dividem comigo a busca pela melhoria da educação e pelo devido reconhecimento da profissão docente.

## AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú, por ter cedido o espaço e proporcionado o acesso aos documentos necessários à realização desta pesquisa. Agradeço, especialmente, às diretoras de departamento, às coordenadoras e demais funcionários pelo apoio, atenção e empenho no fornecimento das informações e da documentação, sem os quais esta pesquisa não obteria êxito.

Aos professores, direção e equipe técnico-pedagógica das escolas da rede municipal de ensino que prontamente me acolheram para a realização desta pesquisa, incentivando e colaborando durante o processo de realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Cerchi Fusari, pelas observações e orientações especiais, não somente na forma de registros, mas principalmente na sugestão de caminhos que possibilitaram o enriquecimento desta pesquisa.

À Professora Doutora Cássia Ferri, por contribuir para minha formação profissional e acadêmica, e, principalmente, pelo acompanhamento e contribuições valorosas apresentadas a este trabalho de pesquisa.

À Professora Doutora Clarice Pires, pela participação e contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

À Professora Doutora Amândia Maria de Borba, pela dedicação e sabedoria com que orientou este trabalho, por ensinar de forma incomparável como se trilham os caminhos da pesquisa.

À minha querida amiga Ana Cicilia, por compartilhar as alegrias, desafios e conquistas vividas na rede municipal de ensino, no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação.

Às amigas Ivana e Cristiane, pela amizade e incentivo.

À minha amiga Helvia, pela amizade e dedicação na revisão gramatical deste trabalho.

Aos meus pais, Romeu e Maria Salete, pelo valor atribuído, sempre, à educação familiar e escolar.

Ao meu marido José e ao meu filho Felipe, pela paciência, compreensão e apoio incondicional aos meus estudos.

*Podemos dizer que há formação quando há obra do pensamento e que há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão, da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.*

*Marilena Chauí*



## RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005. A investigação foi desenvolvida na perspectiva da abordagem qualitativa, utilizando-se como metodologia os fundamentos da avaliação de programas proposta por Saul (1995), a qual se configura por meio de três momentos interativos: a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. A análise de documentos referentes às ações de formação contínua, aplicação de questionários com os professores do ensino fundamental, realização de entrevista com a diretora do departamento responsável pela maior parte das atividades de formação, observação participante em dois cursos e a utilização da análise de conteúdo, possibilitaram a formulação das análises acerca das contribuições e limitações da política de formação contínua. Os dados indicam que a rede de ensino tem desenvolvido regularmente atividades de formação e que a maior parte dos professores afirma participar destas ações porque reconhece sua importância, embora evidencie limites quanto às contribuições da formação contínua para a melhoria da prática pedagógica. A análise dos dados possibilitou traçar o perfil da política de formação, o qual é caracterizado por diferentes enfoques e abordagens em cada ano pesquisado. Identifica-se que esta política é marcada pela fragmentação dos focos da formação, pela promoção de eventos isolados e desarticulados de uma proposta que conceba a formação contínua como uma necessidade de aprendizagem permanente dos professores, capaz de contemplar seus saberes e as problemáticas vivenciadas nas escolas, caracterizando a perspectiva clássica de formação contínua, descrita por Candau (2003). Destaca-se que a maior parte dos professores afirma não participar da definição dos temas para a sua formação e que o uso dos resultados da avaliação destas atividades ainda não se constitui como instrumento para o aprimoramento da política de formação contínua. As análises apontam para a necessidade de redimensionamento da política de formação por meio da articulação de diferentes modalidades formativas, com ênfase às ações vinculadas ao projeto pedagógico das escolas municipais, as quais necessitam estar integradas às demais políticas educacionais, visto que a formação contínua, como componente isolado, não garante a melhoria da qualidade do ensino.

**Palavras-chave:** Política de formação, Formação contínua de professores, Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This study analyses the contributions and limitations of the policy of continuing education for elementary school teachers in the municipal education network of Balneário Camboriú, during the period 2003 to 2005. The investigation took a qualitative approach, using as its methodology, the principles of program evaluation proposed by Saul (1995), which consist of three interactive processes: describing the reality, criticizing the reality and collective creation. The analysis of documents relating to continuing education activities, the application of questionnaires to elementary school teachers, interview with the director of the department responsible for most of the training activities, participant observation in two courses, and the use of content analysis, enabled analyses to be formulated regarding the contributions and limitations of the continuing education policy. The data indicate that the teaching network has carried out regular training activities, and that most of the teachers have taken part in these activities because they recognize their importance, although they also suggest that the contribution of continuing education to improving teaching practice is limited. The data analysis enabled a profile to be outlined of the education policy, which is characterized by different foci and approaches in each of the years studied. The research identified that this policy is marked by the fragmentation of educational foci, and the promotion of isolated events, which are disconnected from a proposal that views continuing education as a permanent learning need for teachers, capable of taking into consideration their knowledge and the problems they experience in schools, characterizing the classical perspective of continuing education described by Candau (2003). The study also highlights that most of the teachers have not taken part in the selection of themes for their education, and that the use of the results of the evaluation of these activities is still not used as a tool for improving the continuing education policy. The analyses indicate a need for restructuring the continuing education policy, by linking the different education modalities, and emphasizing actions which are linked to the teaching plans of the municipal schools. These, in turn, need to be linked to the other educational policies, since continuing education, as an isolated component, does not guarantee an improvement in teaching quality.

**Key words:** Education policy, Continuing education for teachers, Teaching Practice.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vi
<b>ABSTRACT</b> .....	vii
<b>SUMÁRIO</b> .....	viii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	18
<b>2.1 A descrição da realidade</b> .....	20
<b>2.2 A crítica da realidade</b> .....	23
<b>2.3 A criação coletiva</b> .....	30
<b>3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL</b> .....	32
<b>3.1 Política de formação contínua de professores: o que determina a legislação</b> .....	32
<b>3.2 Financiamento da formação contínua de professores: legislação e implementação</b> ...	39
<b>3.3 A política de formação contínua de professores na rede municipal de ensino</b> .....	43
<b>4 O DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005</b> .....	50
<b>4.1 Formação contínua em 2003: paradas pedagógicas para a reflexão sobre a prática</b> ..	51
<b>4.2 Formação contínua em 2004: formadores externos para a (re)elaboração dos fundamentos da prática</b> .....	57
<b>4.3 Formação contínua em 2005: cursos e palestras para explicitar novos paradigmas da prática pedagógica</b> .....	62
<i>4.3.1 A política de formação contínua em foco: o conteúdo e a forma dos Cursos de Educação Especial</i> .....	68
<i>4.3.2 A política de formação contínua em foco: o conteúdo e a forma do Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica</i> .....	78
<b>5 O PERFIL DA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA</b> .....	87
<b>5.1 Contribuições e limitações da formação contínua na perspectiva dos professores</b> .....	94
<b>6 A BUSCA DE CAMINHOS PARA A TOMADA DE DECISÕES</b> .....	107
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	127

<b>APÊNDICES</b> .....	132
<b>Apêndice A</b> .....	132
<b>Apêndice B</b> .....	150
<b>Apêndice C</b> .....	159
<b>Apêndice D</b> .....	163
<b>Apêndice E</b> .....	181
<b>Apêndice F</b> .....	184

## 1 INTRODUÇÃO

A intensa produção de informações na sociedade globalizada e as novas exigências atribuídas à escola na atualidade têm conferido destaque à formação inicial e contínua<sup>1</sup> de professores. Inerente a este contexto, a formação docente, considerada essencial para o aprimoramento da qualidade do ensino<sup>2</sup>, tem sido alvo de estudos e pesquisas que evidenciam os fatores pessoais, institucionais e profissionais que interferem no desenvolvimento da profissão e, por conseguinte, da educação escolar.

Nesta direção e considerando-se as condições cada vez mais adversas enfrentadas pelos professores em sua atividade profissional, assim como a desvalorização de sua imagem social, paradoxalmente, são atribuídas aos docentes novas responsabilidades advindas do processo de universalização do ensino (SILVA, 2003), uma vez que “[...] ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Em face dos desafios impostos aos professores, a formação contínua adquire cada vez mais sentido, seja para os docentes que vêm nesta modalidade de formação a possibilidade de minimizar as dificuldades vivenciadas cotidianamente na profissão; seja pela administração dos sistemas de ensino que vislumbram na formação contínua a via para a implementação de reformas e/ou a obtenção de indicadores que expressem a qualidade de ensino determinada na legislação em vigência no país.

---

<sup>1</sup> Segundo Fusari (1998), entende-se por formação inicial do professor o percurso que vai desde o ingresso na escola até sua finalização, processo no qual se espera que o docente se qualifique profissionalmente, obtendo habilitação legal e técnica para a atuação profissional. Já a formação continuada, para Nascimento (2003), se refere às atividades de formação do professor que atua em instituições de ensino, como os cursos de especialização e extensão e/ou as ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino. Subjacente a este conceito mais amplo de formação, a autora define a formação em serviço como as “[...] atividades de formação continuada que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores dos sistemas de ensino e oferecidas aos professores que deles fazem parte, tendo as realidades escolares concretas a que estão vinculados estes professores como referência fundamental” (NASCIMENTO, 2003, p. 70). Neste estudo, optou-se pela adoção do termo formação contínua na perspectiva de que a formação tem começo definido, mas não tem fim: entre a formação inicial e o exercício da docência há uma ruptura relativa, somente, ao estatuto profissional do sujeito, mas não em termos de conhecimento, de modo que uma é continuidade da outra (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999). Compreende-se a formação docente como um *continuum*, um processo permanente de educação no âmbito pessoal e profissional, com vistas ao desenvolvimento da profissão (NUNES, 2000).

<sup>2</sup> Ferreira (2004) concebe qualidade do ensino, termo amplamente utilizado na legislação nacional, como o ensino que se propõe a formar cidadãos em um contexto sócio-histórico que possui demandas específicas que necessitam ser entendidas e atendidas.

No âmbito das políticas educacionais<sup>3</sup> implementadas na década de 1990<sup>4</sup>, a política de formação de professores tem sido alvo de debates, regulamentações e normatizações em âmbito nacional. Consoante com este processo, a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú na qual esta pesquisadora exerce suas atividades profissionais como professora das séries iniciais e Assessora Pedagógica<sup>5</sup> do ensino fundamental desde 1991, tem promovido ações de formação contínua para os professores. Estas ações adquiriram relevância no processo de desenvolvimento profissional desta pesquisadora por diferentes razões.

A primeira evidenciou-se no início da carreira, momento em que a participação na formação contínua representava a possibilidade de resolução das dificuldades identificadas na prática pedagógica, pois, neste período, vivenciava o processo de “experimentação”, por meio do qual buscava desenvolver os saberes<sup>6</sup> da docência. Neste período, ainda sob as garantias legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 5692/71, a formação inicial “Habilitação para o Magistério” era considerada suficiente para o ingresso, inclusive por meio de concurso público, para o exercício da docência nas séries iniciais.

A segunda caracterizou-se pela evidência de que à medida que os saberes da experiência constituíam-se, muitas proposições apresentadas nas atividades de formação eram questionadas ou mesmo refutadas, uma vez que os anos de atuação no magistério permitiam uma análise vinculada à experiência profissional no contexto educacional da rede municipal de ensino.

A terceira razão marca um momento de ressignificação da prática pedagógica e do processo de desenvolvimento profissional desta pesquisadora, qual seja o ingresso no Curso de Pedagogia da UNIVALI no ano de 2000. No contexto das determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) para que a formação inicial dos professores fosse realizada em nível superior, em cursos de licenciatura

---

<sup>3</sup> Pode-se destacar, como dimensões das políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, as políticas curriculares, de avaliação, de inclusão, de universalização do acesso à educação escolar, de regulamentação e normatização dos sistemas de ensino, dentre outras destinadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, assim definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

<sup>4</sup> Campos (2003) afirma que, neste período, em consonância com as reformas observadas em outros países da América Latina e Europa, “Em suas diferentes dimensões – gestão, financiamento, currículos e avaliação – , a educação foi “revista” pelo Estado, de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientaram as políticas públicas” (CAMPOS, 2003, p. 84).

<sup>5</sup> Nas escolas municipais, a função de Assessor Pedagógico corresponde à função do Supervisor Escolar, embora os professores que exercem a função de Assessor Pedagógico não necessitem, obrigatoriamente, possuir formação em Supervisão Escolar.

<sup>6</sup> Para Pimenta (1999), os saberes da docência são constituídos pelos saberes da experiência (advindos da experiência como aluno, como ser social e no exercício do magistério), do conhecimento (relativos à área de especialização) e pedagógicos (concernentes à prática social de ensinar).

plena, a inserção na Universidade proporcionou a apropriação de conhecimentos que possibilitaram novas sínteses capazes de subsidiar análises e práticas mais coerentes e conscientes. Deste modo, a participação nas ações de formação contínua desenvolvidas na rede de ensino passaram a se constituir em momentos de análise reflexiva acerca dos temas e metodologias utilizados, como também da possibilidade de concretização das mudanças pretendidas.

A atuação em escolas da rede municipal de ensino e a participação em ações de formação contínua propiciaram a constatação de que nem sempre as problemáticas do cotidiano escolar eram devidamente contempladas, o que evidencia um certo distanciamento entre as propostas apresentadas e a realidade das escolas municipais. Ora de forma contínua, ora de forma fragmentada, em muitos momentos, as atividades de formação não foram oferecidas aos professores de todos os níveis, áreas ou modalidades de ensino. Por vezes, os referenciais teórico-metodológicos propostos eram divergentes, de modo que os saberes dos professores, os limites e possibilidades da prática pedagógica, os questionamentos e necessidades dos docentes, em muitas situações, não eram considerados, causando insatisfação e até o repúdio de vários profissionais perante as propostas apresentadas.

Cabe ressaltar, entretanto, que no final da década de 1990, sob a égide da LDBEN 9394/96, direcionada pelas determinações deste documento e por ações decorrentes destas proposições, a formação contínua dos professores da rede municipal de ensino foi modificada. Pode-se destacar, como um marco significativo, os anos de 1998 a 2000. As ações de formação oferecidas neste período foram coordenadas por um grupo de profissionais que articulava uma proposta teórico-metodológica voltada para a reflexão sobre a prática e a busca de estratégias pelos professores participantes.

Encaminhamentos condizentes com o contexto educacional do município foram elaborados a partir destes estudos, o que desencadeou a implementação de mudanças na prática dos docentes, assim como nas políticas educacionais da rede de ensino. Merecem destaque a implantação do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, o sistema de avaliação por meio de registros descritivos para os ciclos, a orientação para o desenvolvimento da pedagogia de projetos, a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas, e a opção pela perspectiva histórico-cultural, expressa no Referencial Curricular para a Educação Infantil e Séries Iniciais, revisto e publicado em 2002.

Nos anos subseqüentes, estas ações tiveram prosseguimento; contudo, a reflexão acerca das mudanças efetivadas nos anos anteriores ocorreu de forma segmentada. As ações de formação destinadas aos professores da educação infantil e séries iniciais não deram

continuidade às práticas implementadas nos anos anteriores. Já as atividades organizadas para os docentes das séries finais do ensino fundamental, que culminaram em 2002 com a publicação das Propostas Curriculares por área de ensino, foram implementados sob a orientação de diferentes formadores, voltados para as questões específicas das disciplinas escolares, com base em referências teórico-metodológicas, por vezes, divergentes, os quais são expressos nestas propostas.

Sendo assim, a atuação desta pesquisadora como Assessora Pedagógica do ensino fundamental em escolas municipais, nos últimos anos, possibilitou a percepção de lacunas na política de formação contínua de professores implementada na rede de ensino. Estas lacunas dizem respeito à extensão das ações a todos os níveis e modalidades de ensino, à continuidade e articulação com a realidade local e ao desenvolvimento profissional dos professores.

Apesar dos índices de reprovação no ensino fundamental<sup>7</sup> apresentarem um nível considerado satisfatório na rede de ensino pesquisada, percebe-se que os professores encontram dificuldades no enfrentamento dos problemas de aprendizagem, sem muita perspectiva e sem respostas consistentes e integradas ao Projeto Político Pedagógico das escolas e aos momentos em que o professor se afasta do cotidiano da sala de aula para, coletivamente, estudar e discutir as situações problemáticas da docência.

Evidencia-se uma desvinculação entre as expectativas dos professores e o que efetivamente é abordado nestas atividades que caracterizam o que se chama de formação contínua. Nas diversas vezes em que os profissionais da rede se mobilizam para estas ações, nem sempre os professores encontram espaço para discussão e indicativos para resolver as situações vivenciadas, o que tem causado em grande parte do grupo, e nele se coloca esta pesquisadora, um sentimento de insatisfação e, por vezes, pouca motivação para participar efetivamente destas atividades.

As ações de formação desenvolvidas no período de realização desta pesquisa (2003 a 2005) têm contemplado uma diversidade de temas da prática pedagógica, sinalizando uma descontinuidade tanto do ponto de vista dos saberes pedagógicos como da organização destas atividades. Tais ações, desenvolvidas pela rede municipal, se apresentam como um conjunto de medidas consideradas prioritárias pelo sistema, objetivando uma intervenção na realidade escolar. Estas ações são acompanhadas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de

---

<sup>7</sup> Os índices de aprovação e reprovação da rede municipal de ensino são apresentados no item três do capítulo três deste estudo, o qual apresenta uma descrição da política de formação contínua destinada aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino.



Educação e das escolas (especialistas<sup>8</sup>); no entanto, a implementação da política<sup>9</sup> de formação contínua não tem sido suficientemente investigada quanto à sua contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica dos professores.

Além disso, percebe-se uma certa inquietação dos docentes, pois, mesmo participando da formação contínua, encontram dificuldade para equacionar os problemas identificados na sua prática pedagógica, o que denota a fragilidade das políticas educacionais no âmbito da formação docente e suscita a necessidade premente de se avaliar, reformular e implementar ações de formação que contemplem as necessidades dos seus atores principais: os professores.

No âmbito desta problemática, estes indicativos permitem configurar o problema da pesquisa: a formação contínua implementada na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2005 tem se configurado como uma política de intervenção para o aprimoramento da prática pedagógica<sup>10</sup> dos professores do ensino fundamental?

Consoante os argumentos apresentados e a problemática suscitada, definiu-se o objetivo da pesquisa: analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental da rede de municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005. Decorrentes deste propósito constituíram-se os objetivos específicos desta investigação:

- Identificar as áreas do conhecimento pedagógico privilegiadas na política de formação de professores em serviço no ensino fundamental.

---

<sup>8</sup> As equipes pedagógicas da Secretaria de Educação são formadas por Coordenadores de ciclo, área ou disciplina, conforme definição estabelecida no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Cabe àqueles que atuam nestas funções fornecer suporte técnico-pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem, assim como na construção e acompanhamento da proposta pedagógica da rede municipal de ensino. Em 2004 e 2005, entretanto, a atuação dos coordenadores esteve direcionada a todas as disciplinas e segmentos do ensino fundamental sem distinção. Nas escolas, atuam tanto os profissionais denominados especialistas (Administradores, Orientadores e Supervisores Escolares) quanto os Assessores Pedagógicos que são professores convidados a exercer esta função, similar a do Supervisor Escolar, nas escolas que não contam com estes profissionais ou que precisam de mais de um em função do número de alunos.

<sup>9</sup> As políticas públicas, de acordo com Bucci (2002, p. 241), “[...] são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. O termo política aqui não se refere à política partidária, mas, como uma atividade de conhecimento e de organização do poder. “É verdade que, embora teoricamente seja relativamente simples apartar as duas noções, na prática elas estão entrelaçadas; a própria visão de mundo dos agentes sociais é informada pela sua posição relativa no espectro social e político” (BUCCI, 2002, p. 242). Em termos de política educacional, ou seja, as políticas públicas que se destinam a resolver questões educacionais, configuram-se como objeto de análise de iniciativas do poder público em suas diferentes instâncias - federal, estadual e municipal (VIEIRA, 2002).

<sup>10</sup> O termo prática pedagógica diz respeito ao “[...] processo que se desenvolve na classe, no qual fica evidente uma determinada relação professor-conhecimento-aluno, centrada no ensinar e no aprender” (ACHILLI, AGENO e OSANA, 1985, p. 52 *apud* SURGHI, 1999, p. 167).

- Analisar a forma de seleção e problematização dos temas integrantes do currículo das atividades que constituem a formação dos professores em serviço na rede municipal de ensino.
- Identificar os conteúdos e metodologias desenvolvidas em dois cursos que compõem a política de formação de professores que atuam no ensino fundamental.
- Conhecer os procedimentos de oferta e acompanhamento das atividades de formação contínua desenvolvidas na rede municipal de ensino no período de 2003 a 2005.
- Apresentar sugestões para o delineamento de uma política de formação que contemple as expectativas e necessidades dos professores que atuam na rede de ensino.

Há de se considerar, com relação aos propósitos desta pesquisa, que as políticas públicas, conforme Bucci (2002), constituem-se como um conjunto de processos que envolvem a seleção racional e coletiva de prioridades para o estabelecimento dos interesses públicos. Nesta perspectiva de processualidade, coadunam-se três momentos: a) formação: apresentação de princípios técnicos e materiais pela administração/interessados para confrontar com aqueles apresentados por outras partes cujos interesses não coincidem com os primeiros; b) execução: envolve as decisões administrativas, legais e financeiras; c) avaliação: apreciação dos resultados sob a ótica do contraditório, ou seja, dos diferentes princípios apresentados pelos interessados.

Deste modo, evidencia-se a pertinência de avaliar a política de formação contínua de professores<sup>11</sup>, implementada nas redes de ensino, tendo em vista que, segundo Fusari (1998), estudos indicam, por um lado, o crescimento da oferta; por outro, revelam problemas para a formação de professores em serviço. Dentre estes problemas, pode-se destacar as dificuldades quanto ao diagnóstico das necessidades de formação, a desarticulação entre as ações promovidas e os problemas identificados quanto à seleção das modalidades de formação. Os estudos na área apontam, também, para problemas referentes aos objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação das ações de formação, somados à descontinuidade das ações e à ausência ou inadequação na gestão de recursos públicos destinados à formação contínua de professores.

Ponderados estes aspectos que evidenciam a necessidade de avaliação da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental, faz-se necessário explicitar o

---

<sup>11</sup> Ainda que a política de formação contínua de professores na rede municipal de ensino não se encontre sistematizada formalmente em documentação específica, o termo “política de formação” será utilizado neste estudo considerando-se o conjunto das ações de formação implementadas no período pesquisado, as quais encontram-se registradas em documentação disponível nas secretarias municipais, especialmente na Secretaria Municipal de Educação.

contexto da pesquisa, qual seja a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú e, mais especificamente, a Secretaria Municipal de Educação, responsável pela identificação das necessidades educacionais, pela interpretação destas necessidades, pela formulação, implantação, implementação e consolidação das políticas educacionais locais, focalizando-se, neste estudo, a política de formação contínua dos professores do ensino fundamental.

A investigação desta problemática no contexto de um sistema municipal de ensino foi desenvolvida segundo a perspectiva da abordagem qualitativa, de acordo com os fundamentos da pesquisa avaliativa de um programa<sup>12</sup> proposta por Saul (1994), a qual é delineada por meio de três momentos interativos e complementares: a descrição da realidade, a crítica da realidade e a criação coletiva. Para a obtenção dos dados necessários requeridos pelos objetivos desta investigação, optou-se pela análise documental, observação participante em dois cursos oferecidos aos professores da rede de ensino, aplicação de questionários com uma amostragem dos professores do ensino fundamental e entrevista com a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Assim sendo, o *design* metodológico desenvolvido na pesquisa é apresentado a seguir, no Capítulo 2.

Nos capítulos subseqüentes, são apresentados os dados e análises concernentes ao objeto deste estudo, a partir dos fundamentos e metodologia apresentados por Saul (1994). No Capítulo 3 – A política de formação contínua em âmbito nacional e municipal, referente à descrição da realidade investigada – apresenta-se o panorama da política nacional de formação e financiamento, seguido da descrição da política de formação contínua no contexto da rede municipal de ensino pesquisada.

A crítica da realidade investigada é apresentada em dois capítulos. No Capítulo 4 – O delineamento da política de formação: contribuições e limitações da formação contínua – são apresentadas as análises referentes a cada um dos anos pesquisados (2003, 2004 e 2005), com destaque para a análise de dois cursos oferecidos aos professores da rede municipal de ensino no ano de 2005. No Capítulo 5 – O perfil da formação contínua no período de 2003 a 2005 – apresenta-se a sistematização destas análises, configurando, assim, os contornos da formação contínua no período pesquisado.

A criação coletiva é apresentada no Capítulo 6 – A busca de caminhos para a tomada de decisões – momento em que as proposições dos professores participantes da pesquisa são

---

<sup>12</sup> Saul (1994) desenvolveu o processo de “avaliação emancipatória” (assim denominado pela autora) para avaliar o Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo da PUC/SP, no qual atuava como professora de Currículo e Avaliação Educacional, nos anos de 1980. Os resultados desta pesquisa (tese de doutorado) foram publicados no livro “Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo”.

sistematizadas para a apresentação de sugestões destinadas ao aprimoramento da política de formação contínua dos professores que atuam no ensino fundamental da rede de ensino.

Finalmente, as considerações finais encerram este estudo, sintetizando os principais resultados empreendidas ao longo do processo investigativo, tendo em vista que pesquisar, analisar e repensar a política de formação configura-se como uma dinâmica capaz de evidenciar outros focos, outras dimensões e contribuições, inclusive, para o processo de formação inicial dos professores.

## 2 METODOLOGIA

A compreensão acerca do contexto em que emergiu a problemática da pesquisa “Política de formação contínua de professores: um olhar crítico para a busca de alternativas” evidenciou a definição do objetivo deste estudo: analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental da rede de municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005.

A identificação da problemática e a definição do objetivo desta investigação convergiram para a opção metodológica na perspectiva da abordagem qualitativa, visto que

[...] essa abordagem imprime uma rigorosa análise interpretativa e reflexiva da ação, sempre compromissada com o estudo dos valores, significados, crenças e rotinas presentes no campo investigado. A abordagem qualitativa amplia-se para reconhecer parcerias com os sujeitos envolvidos e concretiza-se quando o pesquisador estabelece uma rede de comunicação e interpretação entre cenário da pesquisa, sujeitos com suas histórias, processos e ações desenvolvidas coletivamente (BORBA, 2001, p. 68).

Na abordagem qualitativa, a busca do conhecimento se dá dialeticamente, a partir de uma compreensão que especifica as condições em que o conhecimento ocorre e pode vir a se desenvolver. Associada à interpretação, a compreensão do pesquisador confere diferentes significados aos mesmos acontecimentos, dependendo da experiência vivida. “Assim, o pesquisador imprime a cada interpretação o seu sentido construído na interação com os outros” (BORBA, 2001, p. 72). Desta forma, a interação entre sujeito, suas experiências e o objeto investigado fornecem às categorias “compreensão” e “interpretação” o movimento para apreender a diversidade intrínseca à concretude do mundo real que não se deixa compreender pelo uso da razão.

Considerando-se estes princípios da abordagem qualitativa e os objetivos deste estudo, definiu-se como metodologia de pesquisa a avaliação de programas desenvolvida por Saul (1994). Segundo a autora, ao se avaliar um programa na área da educação, elegendo uma perspectiva emancipatória, esta se configura como um processo de descrição, análise e crítica de uma determinada realidade, objetivando transformá-la. Tal perspectiva metodológica está vinculada a uma vertente político-pedagógica cujo principal interesse é emancipador, no sentido de provocar a crítica, associada ao compromisso de fazer com que os sujeitos, direta ou indiretamente envolvidos em uma política educacional, construam alternativas próprias de ação. Nesta perspectiva, os conceitos básicos que devem nortear o pesquisador no desenvolvimento de sua investigação são:

a) o interesse pela emancipação: a consciência crítica da realidade e a proposição de soluções são elementos de transformação para a melhoria do programa;

b) decisão democrática: implica o envolvimento dos integrantes na tomada de decisão acerca do programa de formação;

c) transformação: é o compromisso que todos os envolvidos devem assumir com as mudanças do programa de formação suscitadas coletivamente pelos envolvidos, a partir da análise crítica, de acordo com os compromissos firmados pelos participantes;

d) crítica educativa: análise valorativa na perspectiva dos participantes do programa, especialmente acerca do processo, mas sem desconsiderar o produto, com a finalidade de reorientar o programa.

Estes conceitos fundamentam o desenho desta pesquisa, constituída por três momentos que se interpenetram e se articulam: **descrição da realidade, crítica da realidade e criação coletiva**. Consoante com a abordagem qualitativa, estes três momentos se concretizaram por meio de procedimentos tais como a análise documental, a observação participante, a aplicação de questionário e a entrevista semi-estruturada, a fim de se obter dados capazes de subsidiar as análises, com vistas à elaboração de propostas para o redimensionamento do programa pelos envolvidos.

Deste modo, o planejamento da investigação foi desenvolvido, inicialmente, com a solicitação da autorização junto à Secretaria Municipal de Educação para o desenvolvimento da pesquisa, juntamente com a apresentação dos objetivos e procedimentos a serem realizados para a efetivação desta. Uma vez autorizada a realização da pesquisa, definiu-se as técnicas e os instrumentos a serem utilizados. Este momento prévio de preparação da investigação, de acordo com Saul (1994), visa à percepção dos limites e possibilidades da proposta de avaliação, o delineamento das primeiras ações e a elaboração dos instrumentos necessários à avaliação para, então, se proceder à realização da pesquisa, pautada na descrição da realidade, na crítica da realidade e na criação coletiva de propostas.

Cabe ressaltar, com relação ao período investigado (2003, 2004 e 2005) e o período de realização desta pesquisa (2005 e 2006), que os dados que possibilitaram delinear a política de formação contínua desenvolvida em 2003 e 2004 foram obtidos por meio na análise documental. Já os dados referentes ao ano de 2005 foram obtidos em tempo real, ou seja, por meio de documentos, à medida que estes eram formulados, e da observação participante em dois cursos que integraram a política de formação contínua implementada na rede de ensino.

## 2.1 A descrição da realidade

De acordo com Saul (1994), para a realização da descrição da realidade, se faz necessário descrever o objeto investigado em suas particularidades e compreendê-lo em seu contexto histórico, caracterizando-o. Para tanto, definiu-se a análise documental como a primeira técnica de pesquisa a ser utilizada, visto que possibilitou a obtenção dos dados requeridos por meio dos registros<sup>13</sup> concernentes às atividades de formação oferecidas aos professores da rede municipal de ensino no período pesquisado.

De acordo com Caulley (1981 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38), “[...] a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse”. Os documentos compõem uma importante fonte da qual é possível extrair evidências que embasem as afirmações do pesquisador. “Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Com a colaboração dos coordenadores e demais funcionários dos Departamentos Técnico-Pedagógico, de Educação Especial e de Cultura da Secretaria Municipal de Educação, procedeu-se ao resgate de documentos, os mais diversos, que poderiam conter os dados<sup>14</sup> almejados, uma vez que os documentos, embora organizados por ano e finalidade, não contemplavam uma organização sistemática referente às atividades de formação oferecidas aos professores do ensino fundamental no período de 2003 a 2005. Foi necessário recorrer, também, a setores da Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Secretaria Municipal da Saúde para a se obter alguns dados complementares. Durante dias consecutivos procedeu-se a uma “garimpagem” de documentos que porventura contivessem registros referentes a cada atividade de formação.

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre

---

<sup>13</sup> Segundo ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER (1999, p. 169), “Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos”.

<sup>14</sup> “O termo *dados* refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise. [...] Os dados são simultaneamente as provas e as pistas. [...] Os dados ligam-nos ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149).

o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados vistos de um ponto de vista particular – o do investigador (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 149).

Com base nos dados obtidos e nas informações adicionais fornecidas verbalmente pelas coordenadoras e demais funcionários dos setores anteriormente citados, foi possível montar uma versão do “quebra-cabeças”. Primeiramente, os dados coletados foram ordenados por ano, de acordo com as seguintes categorias: ações de formação, temáticas, objetivo, duração, ministrantes, número e nível/área dos participantes e registros (o item “registros” se refere ao documento de onde foram extraídos os dados). Os documentos, de modo geral, consistiam em projetos, fôlderes, cronogramas, pautas e fichas de avaliação das atividades de formação, assim como ofícios e relatórios. Desta forma, foi possível elaborar o quadro demonstrativo das ações de formação oferecidas aos professores do ensino fundamental em 2003, 2004 e 2005 (Apêndice A).

Para caracterizar o contexto pesquisado, também foi realizada a análise de documentos disponíveis na Secretaria Municipal de Educação que demonstram, em dados, a abrangência da rede de ensino quanto aos funcionários, número de alunos, índices de aprovação e reprovação, assim como as formas de organização e administração.

O universo da pesquisa abrangeu todos os professores da rede de ensino envolvidos nas ações de formação promovidas nos anos de 2003 a 2005. Entretanto, como a pesquisa esteve centrada na política de formação contínua dos professores do ensino fundamental, foi selecionada uma amostra de 54 professores, que corresponde a 10,5% do número de professores que atuaram neste nível de ensino no ano de 2005 para, pontualmente, avaliar a política de formação contínua no período pesquisado.

A necessidade identificada de se articular as inferências formuladas por meio da análise documental com as percepções dos professores do ensino fundamental acerca da política de formação contínua suscitou a elaboração de um questionário. A opção por esta técnica de pesquisa definiu-se, também, pela possibilidade de se obter informações de uma parcela representativa da população pesquisada, tendo em vista o número total de professores que atuam no ensino fundamental da rede de ensino.

Na elaboração do questionário (Apêndice E), foram combinadas questões dissertativas e objetivas de múltipla escolha, organizadas a partir dos objetivos, referencial teórico e da análise preliminar dos dados. Os dados referentes às questões fechadas foram tabulados e organizados em tabelas com os respectivos percentuais; as respostas oriundas das questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo, o que possibilitou a categorização das



informações e a obtenção de percentuais referentes a cada categoria.

O procedimento de aplicação do questionário teve início com a realização de um pré-teste<sup>15</sup> com cinco professores com características semelhantes à população pesquisada (professores que não atuaram durante os três anos pesquisados no exercício da docência, por exemplo) para identificar possíveis ambigüidades ou inadequações das questões. Os dados obtidos com o pré-teste possibilitaram o aperfeiçoamento do instrumento.

Feito isto, foram aplicados os questionários com professores de três escolas municipais que atuaram na rede de ensino nos anos de 2003 a 2005. A pesquisadora distribuiu os questionários aos professores nas escolas, em momento oportuno (hora atividade), ou por intermédio dos especialistas da unidade de ensino, esclarecendo que a participação na pesquisa era opcional, que não haveria a identificação dos participantes, e que os resultados da pesquisa seriam restituídos. Foram distribuídos 64 questionários, sendo que destes, 54 foram devolvidos preenchidos.

Os critérios para a escolha das escolas cujos professores do ensino fundamental foram convidados a responder os questionários foram os seguintes:

- a) localização em diferentes bairros da cidade;
- b) singularidade de características de cada instituição: uma é considerada “escola modelo”<sup>16</sup> e a maior da rede de ensino; outra oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos no período noturno e a maior parte de seus professores trabalha no período diurno em outras escolas municipais; a terceira funciona em período integral;
- c) a pesquisadora atuou nestas três instituições como professora das séries iniciais e/ou como Assessora Pedagógica;
- d) nestas escolas também foi realizada a observação participante das palestras que integram o Curso de Educação Especial analisado nesta pesquisa.

Como a distribuição dos questionários nestas três escolas não atingiu o percentual mínimo de 10% da parcela representativa da população pesquisada, visto que o critério para o preenchimento do questionário – atuação no ensino fundamental na rede de ensino durante os três anos pesquisados – restringiu o número de professores aptos a participar desta etapa da

---

<sup>15</sup> Segundo Marconi e Lakatos (1999), o pré-teste consiste na aplicação de alguns exemplares do questionário, antes de sua utilização definitiva, a uma pequena parcela da população escolhida. A análise dos dados obtidos permite a identificação de falhas e, por conseguinte, a reformulação do instrumento.

<sup>16</sup> O termo escola “modelo” foi disseminado no município em função da estrutura arquitetônica desta instituição planejada com rampas de acesso a todos os andares, além de auditório, ginásio de esportes, laboratórios, dentre outras benfeitorias.

pesquisa<sup>17</sup>, outra escola da rede de ensino foi selecionada. A escola escolhida caracteriza-se por ser a maior da rede em número de alunos, por ter a maior parte de seus professores admitidos em caráter efetivo e por estar localizada em um bairro diferente das demais escolas selecionadas.

Os dados obtidos por meio do questionário permitem delinear o perfil da população pesquisada. Trata-se de um corpo docente já identificado com a profissão, pois 81,3% possui de seis a vinte anos de exercício na docência, portanto, com experiência, mas distante da aposentadoria. Há de se considerar o índice significativo de 27,7% professores com menos de cinco anos de serviço na rede municipal de ensino. Outro fato que merece destaque diz respeito aos 96,2% dos professores que apresentam titulação de licenciados. Dentre os pesquisados, 79,6% já são pós-graduados.

Cabe ressaltar, ainda, que a maior parte do grupo pesquisado foi constituída de professores que atuam nos dois primeiros ciclos do ensino fundamental: 51,8%. Dentre os demais, 35,1% atua nas séries finais; 1,8% no Laboratório de Ciências e também 1,8% no Laboratório de Informática; 3,7% no Apoio Pedagógico<sup>18</sup> e 5,5% no Apoio Pedagógico Especial<sup>19</sup>.

A sistematização das informações obtidas por meio da análise documental e dos questionários possibilitou, assim, a descrição do contexto pesquisado em suas diferentes dimensões, como também a compreensão dos contornos que o cingiam (SAUL, 1994), de modo a subsidiar as análises referentes à realidade investigada.

## **2.2 A crítica da realidade**

A análise de conteúdo do quadro demonstrativo das ações de formação oferecidas aos professores do ensino fundamental no período de 2003 a 2005, a observação participante da pesquisadora em dois cursos promovidos pela rede de ensino e a aplicação dos questionários com os professores que atuam no ensino fundamental foram as técnicas de pesquisa que subsidiaram a realização da crítica da realidade. Este momento foi caracterizado, sobretudo,

---

<sup>17</sup> Convém ressaltar que no ano de 2005, dos 513 professores que atuaram no ensino fundamental, 282 (54,9%) foram admitidos em caráter temporário (ACTs), de modo que se identifica nas escolas da rede de ensino uma rotatividade de professores.

<sup>18</sup> Os professores do Apoio Pedagógico atuam junto aos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, tanto na sala de aula, em conjunto com os professores regentes das turmas, como no desenvolvimento de atividades com pequenos grupos de alunos no contraturno das aulas.

<sup>19</sup> Os professores do Apoio Pedagógico Especial são responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais tanto na sala de aula, juntamente com os professores do ensino regular, como pelo desenvolvimento do ensino especializado com pequenos grupos de alunos no contraturno.

“[...] pela tomada de consciência e explicitação das defasagens, desajustes e contradições existentes no programa” (SAUL, 1994, p. 69).

Nesta perspectiva, procedeu-se à análise de conteúdo dos dados organizados no quadro demonstrativo das atividades de formação oferecidas aos professores do ensino fundamental em 2003, 2004 e 2005. Segundo Franco (1994, p. 165), “Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do *sentido* ou dos *sentidos* de um texto”. Por meio da análise de conteúdo é possível identificar objetiva e sistematicamente características específicas da mensagem para se fazer inferências, visto que esta técnica foi desenvolvida para averiguar questões de pesquisa em que o conteúdo da comunicação serve de base (FRANCO, 1994).

Assim sendo, após a definição dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e frente aos dados coletados, foi possível determinar as unidades de análise que deveriam ser privilegiadas, as quais, segundo Franco (1994), podem ser uma palavra, um tema, um item, dependendo do campo de aplicação, suas vantagens e limitações. Estabelecidas as unidades de análise, passa-se à definição das categorias, o que “[...] implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico” (FRANCO, 1994, p. 174). Dois caminhos pautaram o processo de análise: categorias criadas *a priori*, de acordo com os pressupostos teóricos estabelecidos pela pesquisadora e categorias que não foram definidas *a priori*, as quais emergiram do conteúdo das respostas.

Deste modo, os dados organizados no quadro demonstrativo das ações de formação foram agrupados por ano, segundo a unidade de análise área/foco da formação. Foram identificadas vinte e cinco áreas/focos da formação, às quais foram relacionadas, após serem identificadas e agrupadas, as temáticas/conteúdos das atividades (categoria definida *a priori*), e a correspondente carga horária e número de participantes.

Esta organização possibilitou a identificação das áreas/focos da formação privilegiadas e, respectivamente, os conteúdos/temáticas, a carga horária<sup>20</sup> e o número de participantes contemplados por ano e ao longo dos três anos pesquisados (Apêndice B). A definição *a priori* da categoria “objetivos” também possibilitou a organização de outro quadro, no qual os objetivos são relacionados às áreas/focos da formação no período investigado (Apêndice C).

---

<sup>20</sup> Neste aspecto, é necessário ressaltar que, à medida que se procedia à busca de registros referentes às ações de formação contínua desenvolvidas pela rede municipal de ensino, evidenciava-se que tais ações eram pontualmente planejadas. Ou seja, o que se denominava nos registros como atividades de formação caracterizava a promoção de cursos, encontros, palestras ou outra atividade definida previamente com público-alvo, dia, local e hora marcada.

A organização dos quadros possibilitou a elaboração de gráficos e tabelas referentes às áreas/focos da formação, carga horária, número de participantes, público-alvo, ministrantes das atividades, como também o estabelecimento de comparativos entre estas variáveis.

A necessidade de aprofundar a investigação quanto à modalidade de formação contínua identificada como predominante no período pesquisado – os cursos – suscitou a necessidade de realizar a observação participante em duas destas atividades promovidas no ano de 2005, período de realização da pesquisa. Para tanto, os critérios adotados para a escolha dos cursos estiveram baseados em suas semelhanças e diferenças:

- a) carga horária: cada um dos cursos totalizou oitenta horas/aula;
- b) os dois cursos foram desenvolvidos paralelamente no segundo semestre de 2005;
- c) um dos cursos abordou fundamentos e metodologias para a prática pedagógica e o outro esteve voltado, especificamente, para a formação em Educação Especial numa perspectiva inclusiva;
- d) os dois cursos foram direcionados a todos os professores da rede de ensino, embora o Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica fosse desenvolvido durante o horário de trabalho dos professores (presença obrigatória) e o outro, o Curso de Educação Especial, em horário extra (presença voluntária);
- e) os ministrantes do Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica não atuam no município, enquanto os ministrantes do Curso de Educação Especial atuam;
- f) os cursos foram idealizados e coordenados por diferentes departamentos da Secretaria Municipal de Educação: Departamento Técnico-Pedagógico e Departamento de Educação Especial.

O acompanhamento dos cursos foi desenvolvido por meio da observação participante. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1999, p. 166), “Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”.

Para a concretização deste intento, foram considerados os seguintes aspectos:

- a) Como a realização da pesquisa já havia sido autorizada pela Secretaria de Educação, foi estabelecido contato com os ministrantes dos cursos para comunicá-los da realização da pesquisa por meio da observação participante e, assim, obter seu apoio. Tal apoio é necessário tendo em vista que “A obtenção da autorização para realizar o estudo envolve mais do que uma bênção oficial. Passa por desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aqueles com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende

fazer” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 117), uma vez que se torna útil à investigação fazer com que os envolvidos sintam que auxiliaram o pesquisador em seu trabalho.

b) A pesquisadora fez sua apresentação pessoal e dos objetivos da pesquisa para os participantes do curso, como também a cada um dos professores-formadores, em momento oportuno, durante os encontros ou no início dos cursos, quando estes foram ministrados pela mesma pessoa. Todos os ministrantes consentiram a realização da observação participante e colocaram-se à disposição da pesquisadora para quaisquer esclarecimentos. Os professores-participantes do curso demonstraram interesse pela temática e em participar da pesquisa, expressando, no transcorrer dos encontros, suas percepções, dúvidas e críticas acerca dos encaminhamentos propostos nos cursos pesquisados. O período de adaptação e aceitação no campo de pesquisa descrito por Bogdan e Biklen (1994) não se evidenciou, uma vez que a pesquisadora estava integrada como membro do grupo devido a sua atuação profissional na rede municipal de ensino desde 1991.

c) Foi assegurado tanto aos formadores quanto aos participantes que os resultados da pesquisa seriam comunicados e que suas identidades seriam preservadas. Além disso, foi justificado aos formadores e diretores de departamento da Secretaria de Educação os critérios adotados para a seleção dos cursos nos quais foi realizada a observação participante. Foram especificadas, especialmente aos diretores de departamento, as contribuições esperadas com este estudo para a política de formação contínua da rede municipal de ensino.

c) A pesquisadora atuou nos cursos como participante, do mesmo modo que os demais cursistas. Deste modo, foi possível participar das atividades propostas e, nos momentos oportunos, registrar os aspectos observados segundo o roteiro previamente elaborado para a investigação. Quanto à possibilidade do observador interferir na situação observada, o fato de a pesquisadora integrar o quadro efetivo de professores da rede de ensino minimizou tal probabilidade.

Os cursos acompanhados foram implementados de formas diferentes. O Curso de Educação Especial foi desenvolvido por meio de três etapas com diferentes temas: Deficiência Mental, Educação de Surdos e Deficiência Visual, como também palestras sobre Educação Inclusiva, realizadas em cada escola municipal. Os participantes de cada etapa foram organizados em dois grupos, cujos encontros foram realizados em dias alternados. Nos encontros, eram ministrados os mesmos conteúdos, de modo que a pesquisadora optou por um dos grupos, acompanhando-o até a conclusão do curso.

Quanto às palestras, estas foram realizadas em cada uma das escolas municipais, sendo que a pesquisadora acompanhou a realização de três. O critério adotado para a escolha das

escolas foi a especificidade de cada instituição (uma considerada “escola modelo”, a outra oferece a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e a terceira funciona em período integral), e o fato de a pesquisadora já ter atuado em cada uma delas.

Já no Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica, os participantes foram organizados inicialmente em cinco grupos e, depois, em quatro: Educação Infantil (um grupo), 1º e 2º ciclos (dois grupos), 5ª à 8ª série (dois grupos e, posteriormente, um grupo). Como a pesquisa pretende analisar a política de formação de professores em serviço no ensino fundamental, optou-se pela inserção em um dos grupos de professores de 1ª à 4ª série (até o quarto encontro) e, depois, no grupo de 5ª à 8ª série (até o último encontro). Cabe ressaltar que as temáticas dos encontros eram as mesmas para todos os grupos, mas com uma abordagem adequada ao nível de ensino para o qual se destinava a formação.

Para a elaboração dos registros dos dados a serem observados durante cada encontro dos cursos, foram organizados roteiros a fim de direcionar a observação e facilitar a análise posterior, segundo os objetivos da pesquisa. Os roteiros de observação foram compostos pelos seguintes itens: data e local do encontro, programação, temáticas abordadas, metodologia, recursos, adequação entre a abordagem dos temas apresentados e as necessidades da rede de ensino, envolvimento dos participantes, avaliação do encontro, observações da pesquisadora. No item “observações” foram registradas as informações adicionais consideradas relevantes para a pesquisa, assim como as impressões e reflexões referentes aos aspectos observados.

Os dados coletados durante as observações de cada encontro foram registrados em um diário de campo. As informações referentes aos itens do roteiro e as considerações adicionais eram registradas manualmente pela pesquisadora. No mesmo dia, estes registros eram digitados e reorganizados segundo o roteiro anteriormente citado, compondo, assim, um relatório referente a cada curso. A análise minuciosa dos relatórios possibilitou a elaboração de quadros-síntese referentes a cada curso (Apêndice D), os quais serviram de base para as análises apresentadas ao longo deste trabalho.

A observação participante nos cursos foi associada, também, a outras técnicas de pesquisa: análise documental dos projetos, cronogramas, registros de frequência e a listagem dos participantes que receberam os certificados de conclusão dos cursos; e análise de conteúdo dos dados obtidos por meio do questionário aplicado com os professores do ensino fundamental.

A aplicação do questionário com uma parcela representativa dos professores do ensino fundamental possibilitou a emissão de pareceres pessoais acerca das ações de formação contínua realizadas no período pesquisado, uma vez que a crítica da realidade caracteriza-se

pelo recuo crítico do grupo integrante do programa por meio da reflexão sobre a sua prática. “Esse *recuo crítico* efetiva-se basicamente pela tomada de consciência, pelo grupo, das distâncias que por vezes existem entre as propostas e as ações de uma organização; inclui a análise das disfunções e barreiras reais ou potenciais que obstaculizam a consecução do desejável” (SAUL, 1994, p. 57).

As análises desenvolvidas nesta etapa da pesquisa indicaram a necessidade de se ampliar a compreensão da realidade investigada por meio da realização de entrevista semi-estruturada com a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico, visto que este setor é responsável pela maior parte das atividades de formação contínua oferecidas aos professores da rede municipal de ensino. A opção por esta técnica de pesquisa evidencia-se pela sua natureza interativa, pois permite abordar temas complexos em profundidade. Deste modo, o roteiro da entrevista (Apêndice F) foi formulado visando o aprofundamento do problema investigado, por meio de questões abertas, às quais foram acrescentadas questões complementares no momento da entrevista, com vistas ao esclarecimento de aspectos que porventura não tenham sido suficientemente elucidados pelo entrevistado.

A entrevista, realizada com horário marcado, foi gravada em fita cassete com o consentimento da entrevistada. A entrevista foi transcrita logo após a sua realização e submetida à análise de conteúdo, cujas categorias de análises haviam sido definidas *a priori*, uma vez que as questões da entrevista foram feitas com base nas análises realizadas a partir da análise documental, observação participante e aplicação dos questionários.

Sendo assim, a partir da análise documental, da observação participante, da percepção da entrevistada e respondentes dos questionários, a sistematização dos dados permitiu a identificação das categorias para a interpretação dos resultados, a partir das unidades de análise previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa. As categorias para análise apresentadas a seguir não foram definidas *a priori*, uma vez que emergiram à medida que apareciam e se repetiam nos documentos analisados, nas respostas dos questionários e entrevistas, nos registros do diário de campo, sendo, então, interpretadas à luz dos fundamentos que embasam este estudo.

- Focos da formação: Áreas do conhecimento:
  - Alfabetização
  - Educação Ambiental
  - Literatura Infantil
- Organização curricular:
  - 1º e 2º ciclos
  - Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem
  - Laboratórios: Ciências e Informática
  - Educação de Jovens e Adultos
  - Educação Inclusiva e Especial
- Disciplinas escolares:
  - Ciências
  - História e Geografia
  - Matemática
  - Línguas Portuguesa e Inglesa
  - Ensino Religioso
  - Educação Física
  - Arte
- Temáticas específicas:
  - Saúde e prevenção
  - Motivação profissional
  - Oratória
  - Concepções da prática pedagógica
  - Temas da prática pedagógica
  - Turismo no município
- Ações de formação:
  - Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática
- Planejamento da formação: - objetivos
  - formas de seleção dos temas
  - avaliação
- Modalidades de formação: - palestras
  - oficinas
  - socialização de trabalhos/experiências
  - viagens de estudos
  - encontros com coordenadores
  - cursos
  - seminários



- paradas pedagógicas
- feira pedagógica
- conferência
- grupos de estudos
- Participação dos professores na formação: - obrigatória/voluntária  
- motivação: interna/externa
- Formadores: - procedência  
- titulação  
- formas de atuação
- Organização da formação: - regularidade de oferta  
- carga horária  
- público-alvo  
- número de participantes  
- local  
- horário  
- recursos utilizados

### **2.3 A criação coletiva**

A criação coletiva, de acordo com Saul (1994) é o momento de geração de propostas para o programa com vistas à sua transformação. Este procedimento inclui a interpretação das análises críticas e das solicitações dos envolvidos no programa, com vistas à elaboração de um documento contendo as proposições e reelaborações que se fizerem necessárias. O processo de criação incide, fundamentalmente, sobre a especificação de um projeto político-pedagógico que indique um repensar sobre a organização e os estilos de ação, com vistas à formulação de uma proposta coletiva e solidária.

A realização da observação participante em dois cursos de formação, ocasião em que a pesquisadora apresentou aos professores os objetivos da pesquisa, suscitou reflexões críticas e a proposição de alternativas pelos participantes, ao mesmo tempo em que os responsáveis pela organização dos cursos demonstravam suas percepções acerca do desenvolvimento dos cursos. Desta forma, foi estabelecido um “canal” de comunicação entre os envolvidos no programa de formação: coordenadores-pesquisadora-professores participantes.

Sendo assim, os dados obtidos por meio da análise documental, observação participante, dos questionários e entrevista subsidiaram a criação coletiva. As análises

elaboradas no decorrer deste estudo a as sugestões apresentadas pelos professores pesquisados foram relacionadas, confrontadas e apreciadas com base nos referenciais teóricos que subsidiam este estudo. Tais análises possibilitaram a elaboração de uma proposta com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão com vistas ao aprimoramento da política de formação contínua dos professores da rede de ensino. A proposta elaborada será apresentada verbalmente e por escrito aos professores participantes da pesquisa e aos gestores da Secretaria Municipal de Educação.

### **3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA EM ÂMBITO NACIONAL E MUNICIPAL**

#### **3.1 Política de formação contínua de professores: o que determina a legislação**

Nos anos 90, a educação e a formação docente adquiriram valor estratégico no processo das reformas educacionais promovidas pelo governo federal no Brasil. A reforma do ensino que se instaurou a partir das definições expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 foi caracterizada pela disseminação de regulamentações, parâmetros, diretrizes e sistemas de avaliação<sup>21</sup> referentes aos diversos níveis da educação do país. Tais determinações integraram os processos de redefinição e recrudescimento do papel do Estado que passou a atuar, desde a década de 1990, por meio de procedimentos de flexibilização e avaliação no âmbito das políticas educacionais.

Segundo Sousa (2003), a redefinição do papel do Estado (Estado-mínimo), na perspectiva neoliberal, favorece o livre mercado e, por conseguinte, uma reorganização da oferta de serviços sociais e educacionais, direcionada para a eficiência e produtividade. Moraes (2003) afirma que a progressiva ausência do Estado nos anos 1990 no atendimento às demandas sociais foi caracterizada pela redução de recursos para as áreas sociais e pelo fomento das atribuições de responsabilidade pública para a esfera privada, em harmonia com os interesses empresariais por um novo perfil de trabalhador, com mais e melhores competências técnicas, atitudinais e adaptáveis. Tais intenções ultrapassaram os limites da formação profissional, direcionando-se, a partir dos anos de 1990, para a educação básica.

A formação e a atuação dos professores adquiriram destaque nestes discursos. De acordo com Nunes (2000), o súbito interesse e solicitação de investimentos na formação docente evidenciam-se pela atribuição de novos papéis ao professor e pela exigência de uma nova escola:

No discurso oficial, a produção de uma nova escola e de um novo ensino, aparece como definidora do (novo) papel social que o professor terá que corresponder para participar, qualitativamente, da construção do mundo tecnológico. Chamado, portanto, a articular a educação com o sistema produtivo e o desenvolvimento nacional, o professor passa a ser considerado o “agente das reformas educativas”, assumindo o papel de mediador entre economia/desenvolvimento e educação. Papel nem sempre correspondido

---

<sup>21</sup> Somados às legislações, documentos orientadores da política curricular nacional foram elaborados: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino superior. Contrapondo-se à flexibilização característica destes documentos, e coerente com o papel avaliador assumido pelo Estado nos últimos anos, a política educacional tem sido regulada pelos sistemas nacionais de avaliação nos diferentes níveis de ensino.

face às limitações históricas, institucionais e formativas, que circunscrevem o trabalho docente (NUNES, 2000, p. 23).

Nesta perspectiva, a LDBEN/96 forneceu as bases para as novas políticas de formação de professores que permanecem em vigência até o momento atual. A lei dedica o título VI, artigos 61 a 67 aos profissionais da educação<sup>22</sup>, definindo três campos de formação no âmbito do magistério: a inicial para formação de professores para a educação básica<sup>23</sup>; a pedagógica, destinada aos portadores de diploma de ensino superior que queiram atuar na educação básica; e a contínua que deve ser oferecida aos profissionais da educação dos diversos níveis de ensino. A LDBEN/96 não traz definições para a situação dos professores leigos<sup>24</sup>.

Quanto à formação inicial dos professores da educação básica, a LDBEN/96 define que deverá ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, sendo “admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (art. 62), embora a mesma lei determine que “Até o fim da Década da Educação<sup>25</sup> somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87, § 4º). Todavia, esta exigência foi revogada pela Resolução CNE/CEB 01/2003 que garantiu aos professores com formação em nível médio, na modalidade Normal, o pleno exercício de suas atividades profissionais, tendo em vista os direitos adquiridos e o grande número de docentes que ainda atuam nestes segmentos sem possuir, sequer, a formação mínima exigida.

A LDBEN/96 também destaca o papel da formação em serviço em outros artigos, mas sem definir princípios e procedimentos para a sua realização: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a

---

<sup>22</sup> De acordo com a Resolução nº 3 CEB/CNE/1997, que estabelece Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério estadual e municipal, são considerados profissionais da educação aqueles que exercem atividades de docência e que oferecem suporte pedagógico a estas atividades (art. 2º). Quanto à formação inicial dos profissionais da educação, a LDBEN/96 estabelece que deverá ser promovida em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, mas garantindo-se, nesta formação, a base comum nacional (art. 64).

<sup>23</sup> A educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (LDBEN/96, art. 21, inc. I).

<sup>24</sup> Esta questão é abordada pela Lei nº 9.424/1996, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. A lei define o prazo de cinco anos para a habilitação dos professores leigos, a contar da data da sua publicação, com a possibilidade de utilização de parte dos recursos do Fundo por Estados, Distrito Federal e municípios para a formação destes professores.

<sup>25</sup> Conforme a LDBEN/96, a Década da Educação teve início um ano a partir da publicação da lei (art. 87).

associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço<sup>26</sup>” (art. 61, inc. I). A lei esclarece que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (art. 67, inc. II). A legislação define, apenas, que os municípios serão os responsáveis primeiros pela formação em serviço (art. 87, § 3º, inc. III).

De acordo com as determinações da LDBEN/96 (art. 67) e por meio da Resolução nº 3 CNE/CEB/1997, foram estabelecidas as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério estadual e municipal. A Resolução determina que os sistemas de ensino envidem esforços para promover programas de desenvolvimento profissional dos professores em exercício, tanto em nível superior (formação inicial) como em serviço (art. 5).

Consoante esta determinação legal, a Lei Ordinária nº 2084/2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público do Município de Balneário Camboriú estabelece, no capítulo referente à progressão funcional, que esta pode acontecer na forma vertical, devido à conclusão das habilitações em curso de ensino médio Normal, graduação (licenciatura curta e plena) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado); e horizontal: a cada dois anos o profissional da educação que obtiver, no mínimo, oitenta horas/aula em cursos de formação contínua na área do magistério terá direito à gratificação de um por cento sobre o seu salário-base. (art. 17, inc. I, II e parágrafo único).

Percebe-se que a legislação municipal, embora promova a possibilidade de progressão funcional a partir da participação dos professores em cursos de formação contínua, por outro lado, vincula esta participação a atividades pontuais de formação, à obtenção de certificados e à carga horária destas atividades. Evidencia-se, assim, um processo de progressão funcional centrado na certificação sem sequer mencionar a relevância de a formação ser desenvolvida

---

<sup>26</sup> Merece ressalvas a nomenclatura citada na LDBEN/96 acerca da formação de professores. Ainda que o documento faça uso do termo “formação”, utiliza-se concomitantemente de termos como capacitação, aperfeiçoamento e treinamento. Tais termos foram analisados por Marin (1995) que explicita a concepção subjacente a cada um. Segundo a autora, a expressão “capacitação” é adequada no sentido de que o educador precisa se tornar capaz para exercer a docência. Entretanto, o aprimoramento da profissionalidade precisa se opor à persuasão de novas idéias, visto que a adoção desta concepção promoveu ações de capacitação objetivando a mercantilização de propostas educacionais aceitas de forma a-crítica, sob a alegação da inovação e melhoria educacional. O termo “aperfeiçoamento” é inadequado porque o processo educativo não é compatível com ações que visam completar, concluir ou tornar alguém perfeito, pois estes propósitos são incompatíveis com a natureza humana e com os objetivos educacionais. Além disso, a aquisição de novos saberes não é garantida com a participação em cursos tradicionais. Já a expressão “treinamento” significa tornar apto ao exercício de determinada tarefa, o que não é compatível com os propósitos educacionais, uma vez que em educação não se pretende modelar comportamento ou ações padronizadas, mas formar pessoas que fazem uso da inteligência e não somente de seus sentidos. A autora destaca que os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada são similares e indicam o conhecimento como eixo da formação, seja ela inicial ou contínua, por meio da busca de superação das problemáticas educacionais.

de forma permanente, também e necessariamente, no próprio local de trabalho – a escola – com vistas à reflexão crítica e coletiva acerca das questões intrínsecas ao fazer pedagógico.

Ainda de acordo com as determinações da LDBEN/96, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para cursos de graduação de licenciatura plena, por meio da Resolução CNE/CP 1/2002, em substituição aos currículos mínimos em vigência. A legislação definiu os princípios e procedimentos a serem considerados no processo de organização institucional e curricular, as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas pelo professores em formação, a carga horária dos cursos, os processos de avaliação dos cursos e dos professores, e a organização pedagógica das instituições de ensino superior.

A concepção de competência e a articulação entre formação e prática do futuro docente constituem os princípios norteadores da Resolução CNE/CP 1/2002, considerando-se a simetria invertida, isto é, o *locus* da formação é similar ao da atuação (art 3º, inc. I e II). Ao adotar a noção de competências (e não o conhecimento) e o conceito de simetria invertida como centrais na formação de professores, as diretrizes explicitam a intencionalidade de se promover uma formação capaz de adequar o trabalho docente com os objetivos traçados para os alunos da educação básica, ou seja, a conformação das subjetividades às exigências sociais e econômicas de competitividade, adaptação individual e o desenvolvimento de competências para a empregabilidade (FREITAS, 2002).

Pimenta (2002), ao analisar a substituição dos conceitos de conhecimento e saberes pelo conceito de competência nas atuais políticas de formação de professores, argumenta que não se trata de uma simples questão conceitual, visto que, em função desta substituição, os professores são expropriados da sua condição de sujeitos do seu conhecimento. O discurso das competências pode remeter a um novo tecnicismo, pois o termo competência é polissêmico, podendo tornar os docentes vulneráveis à avaliação e ao controle de suas competências, determinadas pelo seu local de trabalho. Embora o termo também esteja vinculado a um conhecimento em situação prática, ter competência é diferente de ter conhecimento sobre o seu trabalho como totalidade, gênese e implicações, pois

[...] competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas), coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que

delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (PIMENTA, 2002, p. 42-43).

A legislação atual, ao definir diretrizes para a formação de professores, também regulamentou a possibilidade de avaliar por procedimentos de certificação as competências profissionais a serem desenvolvidas nos processos de formação, os quais poderão incidir na progressão funcional dos professores<sup>27</sup> (LDBEN/96, art. 67, inc. IV; Resolução CNE/CP 1/2002, art.16).

Scheibe (2003, p. 11), defende que “A valorização dos professores supõe formação continuada, condições de trabalho dignas e adequadas e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociadas do trabalho docente e da profissionalização do professor”. Para a autora, as propostas de avaliação que não consideram estes aspectos, bem como a realidade dos professores e das instituições, não contribuem para a valorização dos docentes. Um sistema de avaliação de professores de caráter classificatório contribuiria tão-somente para desestimular e culpabilizar os professores pela situação de insuficiência quanto ao desempenho dos alunos da educação básica (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2003).

As novas demandas de atendimento impostas aos professores e escolas nos últimos anos, oriundas das intensas transformações econômicas, sociais e tecnológicas, associadas às atuais políticas de formação de professores, têm gerado grandes investimentos do Estado em programas de formação contínua (PIMENTA, 2002). Esta ênfase na formação contínua de professores nos últimos anos, segundo Torres (1998), é decorrente dos investimentos e recomendações do Banco Mundial nos países em desenvolvimento. Tais orientações são oriundas de pesquisa encomendada pelo banco na década de 1980, cujos resultados indicaram que a formação inicial apresentava muitos problemas. A solução adotada não foi promover mudanças na formação inicial, mas sim, investir na formação em serviço, pois esta modalidade de formação, supostamente, “rende mais” com menor investimento.

Todavia, não existem dados teóricos ou empíricos suficientes para amparar tal afirmação, uma vez que a formação em serviço continua atrelada aos mesmos esquemas da formação inicial, pois o que está em crise e não atende mais às expectativas é o modelo de formação de professores em geral. Ademais, a ênfase na formação em serviço, nesta

---

<sup>27</sup> Para os profissionais admitidos por meio de concurso público para atuar em caráter efetivo na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú ainda não foram delineados procedimentos de avaliação do desempenho profissional. Somente os profissionais contratados em caráter temporário e em estágio probatório são avaliados por meio de uma ficha preenchida conjuntamente pelo avaliado, pelo diretor da unidade de ensino, além do secretário e/ou especialista da escola. Os resultados deste procedimento avaliativo são utilizados no processo classificatório para reconstrução dos profissionais admitidos em caráter temporário e para integrar o processo avaliativo que determina a efetivação ou não dos funcionários em estágio probatório.

perspectiva, fundamenta-se na idéias de que não é necessário contratar novos professores, mas redistribuí-los racionalmente e “reciclar” os que estão em atividade.

Em função da LDBEN/96 que determina que ao final da Década da Educação sejam admitidos somente professores com habilitação em nível superior ou formados em serviço, muitos docentes têm freqüentado cursos de baixa qualidade, pagos, geralmente, com recursos próprios. Ademais, de acordo com Freitas (2002, p. 148) “A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

Faz-se necessário destacar, além das questões supracitadas, um aspecto contraditório inerente aos processos educacionais, de modo geral, mas com importante repercussão na política de formação de professores. O cerne desta contradição reside no fato de que as reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas no Brasil promoveram um significativo incremento no número de matrículas no ensino fundamental, nível de ensino definido pela Constituição Federal de 1988 – CF/88 como obrigatório e gratuito.

Em função desta obrigatoriedade e de políticas de financiamento, descentralização e gestão, cerca de 95% da população na faixa etária de sete a quatorze anos teve acesso à escolarização obrigatória. Entretanto, a ampliação do acesso de alunos das camadas populares não foi acompanhada por políticas capazes de garantir a permanência e a qualidade do ensino exigida pela própria CF/88<sup>28</sup>. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>29</sup> (2004) indicam que os alunos não chegam a demonstrar o domínio das aprendizagens esperadas. Além disso, segundo dados do censo escolar de 2003, cerca de 40% dos alunos matriculados na primeira série do ensino fundamental não concluem a oitava série (ARELARO, 2005).

Em face destas constatações, é preciso considerar a importância da formação contínua, pois é no exercício da docência que os professores vivenciam as contradições e desafios impostos pela necessidade de promover a aprendizagem de alunos que possuem culturas, conhecimentos e vivências singulares. Cabe ressaltar que a universalização do acesso ao

---

<sup>28</sup> A CF/88 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, definindo como princípios do ensino não somente a igualdade de condições de acesso e permanência, mas também a oferta de educação escolar de qualidade (art. 205 e 206).

<sup>29</sup> Segundo Sousa (2003), o SAEB tem por objetivo medir por amostragem o desempenho de alunos de todo o país para identificar as condições em que estes resultados são obtidos para subsidiar as políticas educacionais. A autora adverte, no entanto, que o SAEB tem se configurado mais como estratégia de estímulo à competição (entre Estados e entre escolas), responsabilizando as escolas pelos resultados obtidos, não contribuindo para a melhoria de suas práticas, fortalecendo o papel regulador do Estado. Para que a democratização do ensino seja efetivada, a autora defende que as políticas de avaliação precisam subsidiar as instituições quanto ao seu aperfeiçoamento, contemplando o desenvolvimento dos alunos, além de fornecer indicadores quanto às funções desempenhadas pelos setores governamentais na consolidação de uma educação de qualidade para todos.



ensino fundamental e a ampliação das matrículas no ensino médio, na década de 1990, repercutiu como um descompasso entre a capacidade dos sistemas de ensino e a estrutura necessária ao atendimento desta demanda, assim como na formação dos professores que atuam junto a um público cada vez mais diversificado (CAMPOS, 2003).

Neste contexto, Torriglia (2004 *apud* MORAES 2004) argumenta que as atuais políticas de formação têm promovido uma centralidade nos professores e uma descentralização na formação, o que é questionável devido à possibilidade de se dissociar dois aspectos que devem estar necessariamente unidos. A complexidade da questão da formação de professores, somada à situação periférica do país no capitalismo mundial e às dificuldades para a efetivação de políticas autônomas em termos de desenvolvimento científico e tecnológico não impedem, entretanto, a elaboração de propostas alternativas, compromissadas com a apreensão da realidade social (MORAES e TORRIGLIA, 2003).

Lüdke (2004) destaca que, em virtude das ambigüidades e contradições das reformas na política de formação de professores, pode-se vislumbrar a possibilidade de ações alternativas, pois “Entre a flexibilidade e o controle há espaços, nas proposições oficiais, que podem ser explorados em benefício de iniciativas favoráveis ao desenvolvimento da profissão docente” (LÜDKE, 2004, p. 201-202). Tais iniciativas, ainda que localmente, podem favorecer processos formativos que contribuam para a reflexão crítica e, por conseguinte, para a efetivação de mudanças nos contextos escolares no sentido da permanência (e não somente do acesso) e da aprendizagem/desenvolvimento de todos os alunos.

Há de se considerar, entretanto, que a formação contínua não pode ser compreendida como instância redentora para a melhoria da qualidade educacional. Nesta perspectiva, segundo Nunes (2000), mesmo que os investimentos na continuidade da formação dos professores sejam essenciais para a melhoria da qualidade do ensino, a consecução deste objetivo requer, necessariamente, profundas reformas não somente na formação docente, mas em toda a estrutura, organização e financiamento da educação básica no país. Isto porque a melhoria da prática pedagógica não depende exclusivamente dos investimentos na formação contínua dos professores.

Como a formação de professores em serviço na educação básica foi atribuída aos sistemas municipais e estaduais de ensino, faz-se necessário analisar os processos de financiamento da educação, mais especificamente do ensino fundamental, uma vez que os recursos destinados a este nível de ensino têm financiado as políticas de formação de professores em serviço no ensino obrigatório das redes públicas do país.

### 3.2 Financiamento da formação contínua de professores: legislação e implementação

Uma das principais políticas empreendidas no contexto das reformas dos anos 90 no Brasil foi a política de descentralização. A obrigatoriedade e os objetivos de universalização do ensino fundamental, a atribuição conferida aos Estados e municípios quanto à oferta deste nível de ensino foram acompanhadas pela descentralização dos recursos para o seu financiamento. Em decorrência dos pressupostos da CF/88 e da Emenda Constitucional nº 14/1996, concomitantemente com a promulgação da LDBEN/96, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996), o qual teve importante papel nas políticas de financiamento e descentralização dos recursos para o ensino fundamental.

A CF/88, ao fornecer os princípios para as mudanças no financiamento da educação básica determina, em seu artigo 212, que a União deverá aplicar anualmente, no mínimo 18% e os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25% da receita de impostos provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino, com prioridade para o ensino obrigatório. A contribuição social do salário-educação<sup>30</sup> passou a constituir fonte adicional de financiamento para o ensino fundamental público e fonte de recursos para o FUNDEF.

Com a criação do FUNDEF, foi determinado que nos dez anos subseqüentes sejam subvinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, no mínimo, 60% dos recursos estaduais e municipais destinados à educação, com o objetivo de assegurar a universalização do atendimento e a remuneração condigna do magistério. A distribuição dos recursos do Fundo foi definida como proporcional ao número de alunos do ensino regular e especial<sup>31</sup> das redes públicas de ensino, sendo fixados anualmente os valores destinados ao Fundo. Uma proporção não inferior a 60% dos recursos do FUNDEF, em cada Estado ou município, deve ser utilizada para a remuneração dos profissionais da educação que atuam no ensino fundamental<sup>32</sup>. Os demais 40% dos recursos deverão ser destinados à manutenção e

---

<sup>30</sup> Os recursos do salário-educação são oriundos de contribuição social advinda de empresas no valor de 2,5 % da remuneração dos empregados. 1/3 do montante de recursos corresponde à Quota Federal, destinada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para o financiamento de programas e projetos direcionados à universalização do ensino fundamental, a fim de reduzir as diferenças sócio-educacionais entre municípios, estados e regiões do país. 2/3 correspondem à Quota Estadual e Municipal, cujos recursos devem ser creditados em favor das Secretarias de Educação para o financiamento de programas e projetos do ensino fundamental (Lei nº 9.424, art. 15, § 1º, inc. I e II).

<sup>31</sup> Os alunos da educação especial passaram a fazer parte do contingente beneficiado pelos recursos do FUNDEF a partir de 2000, conforme Decreto nº 3.326, de 31 de dezembro de 1999.

<sup>32</sup> De acordo com o Manual de Orientação do FUNDEF (2004), somente até dezembro de 2001, parte da parcela de 60% dos recursos do FUNDEF destinados à remuneração dos profissionais que atuam no ensino fundamental podia ser utilizada na habilitação dos professores leigos. O Manual também esclarece que os alunos do ensino

desenvolvimento do ensino (LDBEN/96, art. 70) constituindo-se como uma destas despesas a formação em serviço dos profissionais da educação.

Com base nas determinações legais, a formação de professores em serviço no ensino fundamental deve ser oferecida, prioritariamente, pelos sistemas municipais e estaduais de ensino que deverão dispor dos recursos do FUNDEF<sup>33</sup>. A lei que cria o Fundo estipula como um dos critérios para os ajustes de contribuições a correspondência a um padrão de qualidade educacional definido nacionalmente e previsto constitucionalmente para a “capacitação permanente dos profissionais de educação” (Lei nº 9.424, art. 13, inc. II). Deste modo, faz-se necessário analisar alguns aspectos da política de financiamento do ensino fundamental em vigência:

1) O repasse dos recursos diretamente para os órgãos responsáveis confere maior transparência a sua utilização<sup>34</sup>, embora o governo federal e os tribunais de contas não tenham se empenhado a contento para garantir o efetivo cumprimento das determinações legais, condição que talvez explique o baixo crescimento no volume dos gastos públicos em educação no país (PINTO, 2002).

2) O FUNDEF não ampliou os investimentos em educação, mas apenas aumentou o volume de investimento dos municípios<sup>35</sup> em igual proporção à redução dos recursos destinados às redes estaduais de ensino, o que possibilitou à União promover a ampliação do atendimento em diversos municípios do Brasil, mas desobrigando-se do aumento de investimentos nas mesmas dimensões (DUARTE, 2005).

3) A legislação foi omissa por não determinar o número máximo de alunos em sala de aula. Considerando-se que os gastos com os salários dos professores se constituem no principal destino dos recursos do FUNDEF, a melhor forma de reduzir sua repercussão no custo total é superlotar as salas de aula (PINTO, 2002).

---

supletivo, de qualquer nível, não são considerados destinatários dos recursos do Fundo, embora estes recursos possam ser utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério que atuam no ensino supletivo e na educação de jovens e adultos do ensino fundamental.

<sup>33</sup> Cabe ressaltar que na rede de ensino investigada, além das verbas do FUNDEF, as ações de formação contínua têm sido financiadas com recursos próprios, advindos do percentual de 25% que cabe ao município investir no setor educacional, assim como do repasse de recursos do salário-educação, conforme é demonstrado no capítulo quatro deste estudo.

<sup>34</sup> No município investigado, não se tem conhecimento sobre dados oficiais que possam levar os municípios e, mais particularmente os professores, a conhecer o volume e as áreas de investimentos dos recursos do FUNDEF no ensino fundamental.

<sup>35</sup> O repasse de recursos proporcionalmente ao número de alunos matriculados no ensino fundamental desencadeou um vigoroso processo de municipalização do ensino. Se em 1996, apenas um terço dos alunos deste nível de ensino frequentava escolas municipais, estas, atualmente, já possuem mais alunos que as escolas estaduais (ARELARO, 2005; AZEVEDO, 2002; PINTO, 2002).

4) Os recursos do FUNDEF não contemplam a necessária expansão e melhoria das edificações e instalações das redes públicas de ensino, fatores que também provocam o aumento da quantidade de alunos em sala de aula e interferem na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos professores (ARELARO, 2005; AZEVEDO, 2002). Neste sentido, o FUNDEF promoveu uma desvinculação entre a ampliação da oferta do ensino público e os investimentos necessários para a efetivação de projetos pedagógicos capazes de garantir a qualidade do ensino oferecido (DUARTE, 2005).

5) Como os recursos do FUNDEF têm sido utilizados para fornecer gratificações e não a efetiva incorporação de aumentos salariais para os docentes, este procedimento tem gerado disparidades de remuneração entre os professores do ensino fundamental em relação aos demais níveis de ensino (AZEVEDO, 2002). Na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú, entretanto, o salário-base, as gratificações e progressões oferecidas aos professores do ensino fundamental são idênticos aos destinados aos docentes da educação infantil, com exceção dos monitores que atuam neste nível de ensino, os quais ainda não integram o plano de carreira do magistério municipal.

Além dos aspectos citados, a repercussão das mudanças na legislação referente à política de financiamento da educação tem sido alvo de pesquisas e análises empreendidas por órgãos ligados ao governo federal e por pesquisadores da área da educação. Arelaro (2005), ressalta que, nos últimos quinze anos, o nível de ensino mais pesquisado foi o fundamental, o que permite afirmar que a concepção de “democratização”, ou quase universalização deste nível de ensino, para os pesquisadores em educação, foi realizada com base na matrícula escolar, de modo que a necessária melhoria “por dentro” tem se constituído como o desafio atual das ciências pedagógicas.

De acordo com Pinto (2002), outra medida legal com repercussão no financiamento da educação é o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) que determina as metas para a educação nacional nos dez anos subseqüentes a sua aprovação e os meios para a realização destas. Aos Estados e municípios, coube a elaboração de seus planos<sup>36</sup>, em conformidade com o Plano Nacional. De acordo com o autor, a tramitação do PNE foi semelhante ao que ocorreu com a LDBEN/96, pois o texto final, formulado pelo governo federal, não contemplou a proposta elaborada pela sociedade brasileira.

O PNE enfatiza que a qualidade do ensino será possibilitada, somente, com uma política de valorização do magistério que envolva, simultaneamente, a formação inicial,

---

<sup>36</sup> Mesmo tendo participado da elaboração do Plano Estadual de Educação, o município de Balneário Camboriú ainda não iniciou o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação.

condições de trabalho, planos de salário e carreira e a formação contínua. Nas **diretrizes** para a formação e valorização do magistério público, o Plano estabelece que a formação contínua será garantida pelas secretarias de educação que deverão coordenar, financiar e manter programas permanentes, assim como a busca de parceria com instituições de ensino superior. Já as **metas** referentes à formação dos professores enfatizam, somente, a formação contínua para os professores alfabetizadores. O Plano também estabelece como meta a avaliação periódica da qualidade do desempenho dos professores como forma de subsidiar a definição das prioridades e características dos cursos de formação contínua<sup>37</sup>, em conformidade com as diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores.

Pinto (2002), ao analisar as principais implicações do PNE para o financiamento da educação, afirma que a legislação não fixou um valor mínimo de recursos a ser atingido para a concretização das metas definidas. Sendo assim, para que estas sejam concretizadas, seria necessário disponibilizar recursos na ordem de 10% do PIB (Produto Interno Bruto) o que representa, aproximadamente, 1/3 dos recursos públicos arrecadados no país (os investimentos em educação no país, atualmente, atingem aproximadamente 4,5% do PIB).

O panorama das políticas de financiamento e gestão, em curso desde a década de 1990 no país, expressa a estreita vinculação estabelecida entre os propósitos de universalização do ensino fundamental e intensificação dos processos de formação inicial e contínua dos professores. O FUNDEF<sup>38</sup> se constitui na expressão máxima desta vinculação, isto porque os recursos destinados ao desenvolvimento do ensino fundamental são associados à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários, planos de carreira e formação em serviço. O processo de descentralização do financiamento e gestão ampliou a responsabilidade das redes estaduais e municipais pela formação dos profissionais da educação em exercício. Tendo em vista as contradições, desafios e mudanças impostas ao magistério e às redes públicas de ensino nas últimas décadas, faz-se necessário analisar o modo como a política de

---

<sup>37</sup> Convém destacar, mais uma vez, a concepção de formação contínua presente na legislação educacional vigente. Conforme as determinações expressas no PNE, subjaz à idéia de que a formação contínua é realizada por meio de cursos, os quais devem ser promovidos pelas Secretarias de Educação. Ainda que o documento estabeleça a necessária articulação entre formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação contínua, esta não se aproxima da modalidade de formação promovida no interior das escolas como mediadora do processo de construção do Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino.

<sup>38</sup> Cabe mencionar que em 06/12/2006 foi aprovada a Emenda Constitucional que cria o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação que substituirá o FUNDEF a partir de 2007. Para concretizar um de seus propósitos, qual seja o de universalizar a educação básica, o FUNDEB prevê a manutenção das fontes de recursos do FUNDEF, mas com alíquota maior, além do acréscimo de outras fontes. Em relação à subvinculação de recursos destinados à valorização do magistério, o FUNDEB também estabelece que 60% dos recursos repassados aos Estados e municípios sejam aplicados na remuneração dos profissionais da educação.

formação contínua, formulada pelo poder central, tem sido delineada em âmbito local, mais especificamente na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú.

### 3.3 A política de formação contínua de professores na rede municipal de ensino

A compreensão do contexto no qual foi produzida esta investigação suscita a necessidade de localizar o município de Balneário Camboriú, assim como de demonstrar a dimensão da rede municipal de ensino quanto ao número de escolas, funcionários, alunos, especificando, também, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação. O município de Balneário Camboriú está situado no litoral norte de Santa Catarina, há cerca de 92 km da capital do Estado, Florianópolis. Conhecido nacional e internacionalmente por suas belezas naturais e pela infra-estrutura urbana, a base econômica do município é o turismo.



Fonte: Secretaria de Turismo e Comércio.

Figura 1 – Localização do município de Balneário Camboriú no Brasil.

A população local é de cerca de 90 mil habitantes, mas, durante a temporada de verão, a cidade recebe centenas de milhares de turistas. O município possui dez praias, a maioria agrestes. A mais conhecida, porém, é a Praia Central em cuja orla concentra-se a maior parte

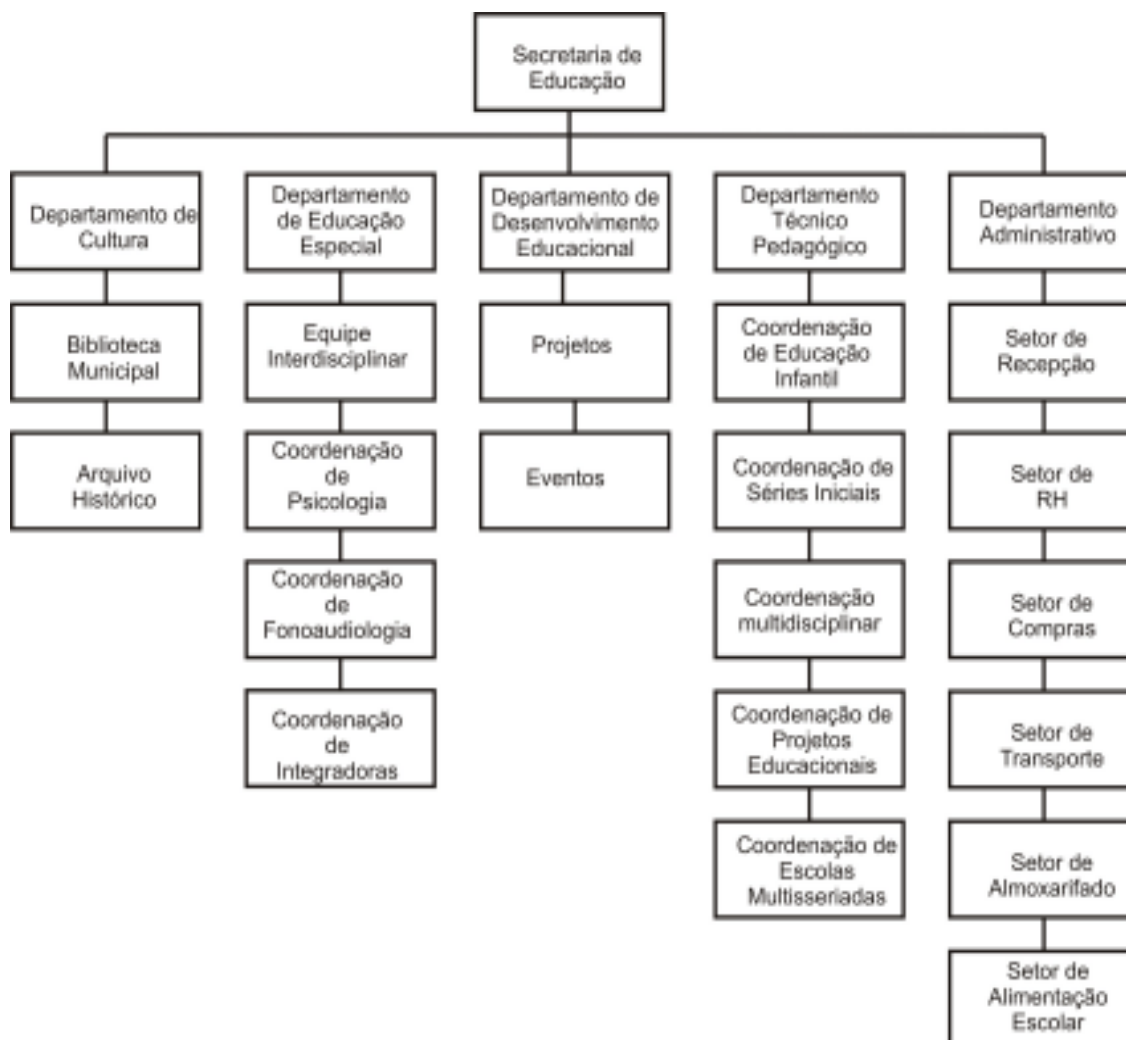
das construções urbanas, turísticas e de serviços. Balneário Camboriú é considerado um dos municípios com melhor de qualidade de vida do Brasil.



Fonte: Secretaria de Turismo e Comércio.

Figura 2 – Vista aérea de Balneário Camboriú.

A administração pública municipal é constituída por dez secretarias. Destas, a Secretaria Municipal de Educação é a maior em número de funcionários. Em sua estrutura organizacional, a Secretaria é constituída por departamentos, coordenações e setores. O organograma a seguir é ilustrativo da estrutura de funcionamento da Secretaria Municipal de Educação nos anos de 2003, 2004 e 2005:



Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Figura 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação.

Com relação à administração da Secretaria, há de se considerar que no período pesquisado (2003, 2004 e 2005), três profissionais atuaram na função de Secretária de Educação. Além disso, o ano de 2005 marca o início de uma nova gestão político-administrativa, ainda que sob a mesma sigla partidária. As mudanças quanto à direção de departamentos também foram identificadas. Tanto no Departamento Técnico-Pedagógico quanto no Departamento de Educação Especial, responsáveis pela maior parte das ações de formação contínua oferecidas aos professores da rede municipal de ensino, houve mudanças em suas diretorias e coordenações no início da nova gestão em 2005.

Cabe destacar que em 1998 foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Balneário Camboriú que compreende o Conselho Municipal de Educação (criado desde 1991), a Secretaria Municipal de Educação, as instituições de ensino fundamental e educação infantil



mantidas pelo poder público e as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada. No entanto, somente em 2006 os Centros de Educação Infantil mantidos pela Prefeitura Municipal, até então vinculados à Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário, foram integrados à Secretaria de Educação. Quanto ao ensino médio, a rede não oferece vagas para este nível de ensino desde 1998. Assim sendo, o quadro a seguir apresenta a Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú em dados nos anos de 2003, 2004 e 2005.

<b>Ano</b> \ <b>Dados</b>	<b>Escolas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Funcionários</b>
<b>2003</b>	19	9623	494	927
<b>2004</b>	20	9955	572	1090
<b>2005</b>	20	10758	554	1151

Fonte: Secretaria Municipal de Educação.

Quadro 1 – Dados referentes à Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005.

Os dados demonstram que o número de escolas, alunos<sup>39</sup>, professores e funcionários da rede municipal de ensino cresceu no período pesquisado. Cabe destacar que as escolas da rede de ensino contam em seu quadro de funcionários com um diretor, um secretário, assistentes administrativos, supervisor escolar e/ou assessor pedagógico, orientador educacional e administrador escolar, professor de Apoio Pedagógico e de Apoio Pedagógico Especial, cozinheiras, serventes e vigias.

Enquanto algumas escolas menores não contam com todos os profissionais para a Supervisão, Orientação e Administração Escolar, algumas escolas maiores podem ter mais de um profissional para cada uma destas funções. Três escolas da rede de ensino, devido ao pequeno número de alunos, não possuem diretor, mas, somente, um professor responsável que acumula as funções administrativas e de orientação pedagógica. Quando se faz necessário, outros profissionais da rede de ensino também fornecem apoio a estas unidades escolares.

Nem todas as escolas municipais contam com fonoaudiólogos e psicólogos em seu quadro de funcionários. Embora o número destes profissionais e de escolas atendidas tenha sido ampliado, este não acompanhou a mesma proporção do número de alunos da rede de ensino: em 2003, havia 5 psicólogos atuando em 5 escolas e 4 fonoaudiólogos em 4 escolas; em 2004, 10 psicólogos atuavam em 14 escolas e 8 fonoaudiólogos em 9 escolas; em 2005, 4

<sup>39</sup> Não foi possível obter o número preciso de alunos do ensino fundamental no período pesquisado, pois os dados disponíveis não estão separados por nível de ensino.

psicólogos atuavam em 8 escolas e 6 fonoaudiólogos em 9 escolas. Observa-se que em algumas escolas estes profissionais atuam somente por dez ou vinte horas semanais.

Em termos de organização curricular, os anos iniciais do ensino fundamental estão organizados em primeiro e segundo ciclos enquanto os anos finais são organizados segundo o sistema de seriação. Quanto ao projeto pedagógico, foi publicado no ano de 2002 o documento “Construindo uma proposta curricular”, destinado à orientação curricular da Educação Infantil pré-escolar e do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Em 2003, foram publicadas as propostas curriculares de 5ª a 8ª série por área do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso.

Quanto aos índices de aprovação dos alunos da rede municipal de ensino, estes apresentaram um ligeiro decréscimo no período em questão: 95,3% de aprovação em 2003, 94,7% em 2004 e 91,8% em 2005. Ainda assim, expressam resultados positivos quanto ao desempenho dos alunos matriculados na rede municipal de ensino.

Deste modo, considerando-se o contexto no qual se configura o objeto deste estudo, passa-se a apresentar os dados que permitem delinear de que forma a política de formação contínua foi se constituindo na rede de ensino no período pesquisado. Inicialmente, pode-se afirmar que a política de formação de professores implementada pelo governo federal na década de 1990 repercutiu nos processos formativos desenvolvidos pela rede municipal de ensino de Balneário Camboriú. As determinações quanto à formação contínua de professores vêm sendo efetivadas por meio de ações, tais como palestras, oficinas, encontros e cursos.

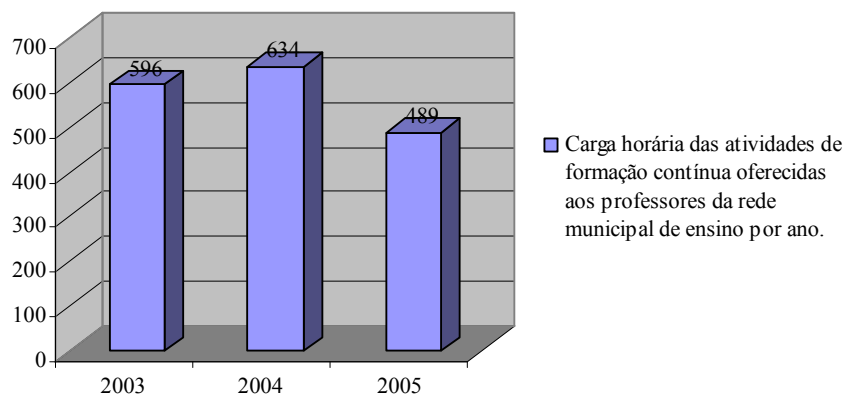
No período de 2003 a 2005, tais ações foram desenvolvidas pelos coordenadores da própria Secretaria de Educação, por meio de encontros por área ou disciplina, com a participação de palestrantes convidados ou contratados, e por meio de parcerias com universidades e outras instituições prestadoras de serviço na área da educação. No período de análise desta pesquisa não foram oferecidos cursos na modalidade à distância, nem outros processos formativos idealizados pelo MEC.

Convém ressaltar, entretanto, que durante o período analisado aconteceram cerca de cinco reuniões de estudo, por ano, em cada escola da rede municipal. Tais reuniões, previstas no calendário escolar, foram conduzidas pela equipe técnico-pedagógica das unidades de ensino, de modo que as temáticas abordadas e os procedimentos metodológicos adotados ficaram a critério destas equipes. Mesmo considerando-se que estas podem (e devem) se constituir em espaços formativos no interior das escolas, favorecendo o processo de formação permanente dos professores, devido ao número de escolas municipais e ao fato destas

desenvolverem reuniões específicas, tais encontros não serão analisados nesta pesquisa.

Ademais, serão focalizadas somente as atividades descritas nos documentos analisados como componentes do conjunto de ações de formação contínua dos professores. Neste sentido, cabe destacar que as reuniões pedagógicas desenvolvidas nas escolas não foram caracterizadas nos documentos analisados como atividades que integram as ações destinadas à formação contínua dos professores da rede de ensino.

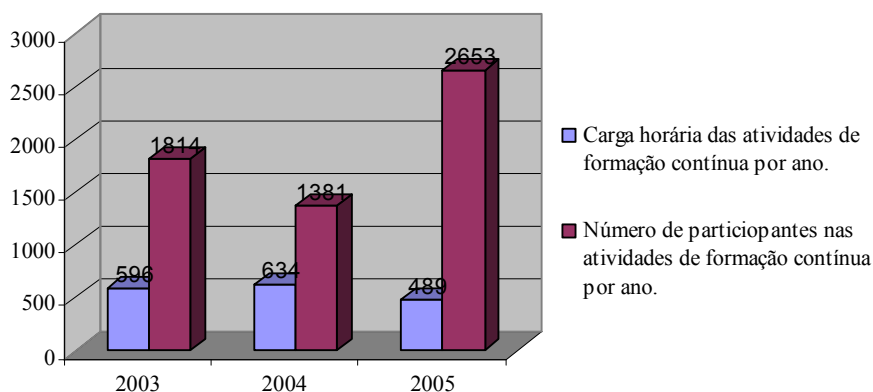
A análise das informações geradas a partir da categorização dos dados coletados por meio da análise documental indica que houve uma certa regularidade na carga horária total destinada à formação contínua em cada ano pesquisado: 596 h/a em 2003, 634 h/a em 2004 e 489 em 2005, totalizando 1719 h/a, conforme é demonstrado no gráfico a seguir:



Fonte: análise documental.

Gráfico 1 – Carga horária das atividades de formação contínua oferecidas aos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú por ano.

A regularidade identificada em termos de carga horária nos três anos pesquisados não se evidenciou quanto ao número de participantes contemplados nas atividades de formação. Tal afirmação pode ser constatada no gráfico a seguir: ao mesmo tempo em que a carga horária das atividades de formação em 2005 sofreu uma pequena redução, o número de participantes aumentou expressivamente em relação aos anos anteriores.



Fonte: análise documental.

Gráfico 2 – Carga horária e número de participantes nas atividades de formação oferecidas aos professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú por ano.

Ainda que o número de horas/aula oferecidas em 2005 tenha sido menor que nos dois anos anteriores, identifica-se uma certa regularidade no número de horas/aula nos três anos pesquisados. Esta regularidade, entretanto, não se evidenciou em relação às áreas/focos da formação contemplados neste mesmo período, conforme será demonstrado no capítulo a seguir. Para uma melhor apresentação das informações referentes às atividades de formação oferecidas aos professores do ensino fundamental, os dados foram agrupados por área/foco, conforme a categorização obtida após a análise das temáticas e conteúdos desenvolvidos nestas atividades durante o período pesquisado (Apêndice B).

Com relação à participação dos professores do ensino fundamental, nas atividades de formação promovidas nos três anos pesquisados, os professores que participaram da pesquisa manifestaram sua opinião acerca da importância da formação contínua. Destes, 87% afirmaram que participam intensamente porque reconhecem a importância de novos conhecimentos para a sua prática. Somente 11,1% informaram que participam das ações de formação porque são convocados e precisam desta frequência para a garantia da sua vida funcional e apenas 1,8% responderam que participam pelos dois motivos supracitados.

Tendo em vista que a formação contínua oferecida aos professores do ensino fundamental em cada ano pesquisado configurou-se por meio de diferentes enfoques, faz-se necessário detalhar os dados referentes a cada ano, como também os aspectos comuns que permearam a política de formação implementada pela rede de ensino no período de 2003 a 2005.

#### **4 O DELINEAMENTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005**

O propósito de analisar as contribuições e limitações das ações de formação contínua desenvolvidas com os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005, demonstrado neste estudo, evidencia a importância de delinear o processo pelo qual tem se constituído esta política em âmbito local. Para tanto, configurou-se a necessidade de identificar as áreas do conhecimento pedagógico privilegiadas nas ações de formação contínua, analisar a forma de seleção e problematização dos temas integrantes do currículo das atividades de formação, bem como identificar a política de oferta e acompanhamento destas ações na rede de ensino.

Para atender a estes objetivos, a coleta de dados esteve centrada na análise dos documentos referentes às ações de formação contínua, na aplicação de questionários com os professores e na realização de uma entrevista com a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, para ilustrar as análises apresentadas ao longo deste estudo, optou-se pela realização da observação participante em dois cursos de formação contínua realizados em 2005. Com base nas análises formuladas acerca do objeto investigado, ao final deste estudo serão apresentadas sugestões para o delineamento de uma política de formação que contemple as expectativas e necessidades dos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

Retomados os propósitos deste estudo, faz-se necessário demonstrar que a análise dos dados coletados com o intuito de, inicialmente, descrever a realidade pesquisada, permite a formulação das seguintes considerações:

a) durante o período pesquisado, as ações de formação foram desenvolvidas com regularidade;

b) a formação oferecida caracterizou-se pela oferta pontual de cursos, encontros, oficinas e palestras;

c) a documentação analisada associa a formação contínua de professores à promoção destas atividades, embora as escolas também realizem encontros para estudos e discussões sobre as questões pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar;

d) a maior parte dos professores participantes da pesquisa reconhece a importância da formação contínua para a melhoria da sua prática pedagógica;

e) a rede municipal de ensino tem correspondido às determinações legais que estabelecem como uma das atribuições dos sistemas de ensino a oferta de formação contínua aos professores.

Estas análises, parcialmente formuladas, permitem estabelecer uma aproximação com os argumentos apresentados por Candau (2003) acerca dos diferentes enfoques e dimensões da formação contínua. Em face às considerações até aqui apresentadas acerca da formação contínua promovida na rede de ensino pesquisada, cabe mencionar o que a autora descreve como perspectiva clássica de formação contínua, predominante na maior parte dos projetos realizados nos sistemas estaduais e municipais de ensino. Na lógica desta perspectiva de formação, enfatiza-se a “reciclagem”, ou seja, voltar e refazer o ciclo para atualizar a formação inicial. Enfatiza-se, assim, a volta aos espaços tradicionalmente considerados como próprios para a produção do conhecimento, quais sejam a universidade e outros locais a ela articulados, diferentemente das escolas de educação básica.

A perspectiva clássica de formação contínua pode assumir, assim, diferentes modalidades, tais como: convênios entre universidade e secretarias de educação para a oferta de cursos presenciais ou à distância; cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação nos quais, geralmente, colaboram professores vinculados às universidades; a “adoção” de escolas por parte de universidades ou empresas que estabelecem vínculos colaborativos com as escolas, favorecendo a formação em serviço dos professores.

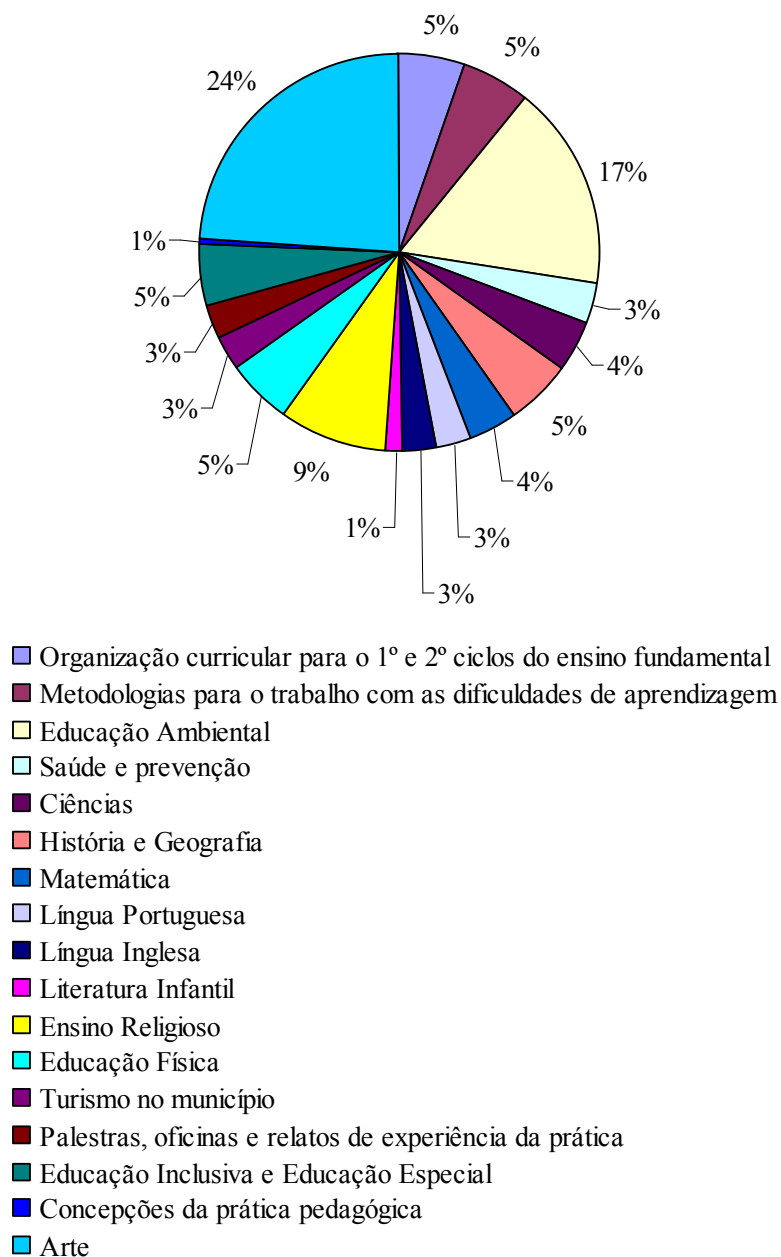
Tendo em vista que esta perspectiva arraigou-se na tradição educacional do país, a autora questiona qual a concepção de formação contínua inerente a esta perspectiva, indagando se esta concepção estaria corroborando para a disseminação da idéia de que a universidade é o *locus* da produção do conhecimento, cabendo aos profissionais da educação básica a sua aplicação, socialização e transposição didática.

Considerando-se estes questionamentos, são apresentados a seguir os dados que explicitam de forma pormenorizada o modo como as ações de formação contínua tem sido implementadas em cada ano pesquisado, aos quais são acrescidas as análises, a título de ilustração, das temáticas, metodologias e envolvimento dos participantes em dois cursos promovidos no ano de 2005, nos quais foi realizada a observação participante.

#### **4.1 Formação contínua em 2003: paradas pedagógicas para a reflexão sobre a prática**

A categorização dos dados referentes à formação contínua desenvolvida na rede de ensino pesquisada indica que, no ano de 2003, as ações de formação apresentaram

especificidades que as distinguem dos demais anos pesquisados. A distribuição da carga horária correspondente a cada área/foco da formação, conforme é demonstrado no gráfico a seguir, esteve direcionada, principalmente, para os diferentes segmentos do ensino fundamental e disciplinas escolares, com destaque para as áreas de Arte, com 24% da carga horária oferecida; Educação Ambiental, com 17%; e Ensino Religioso, com 9%. Para as demais áreas contempladas, a carga horária foi distribuída equilibradamente.



Fonte: análise documental.

Gráfico 3 – Carga horária por área/foco da formação em 2003.

A análise dos dados coletados, referentes ao ano de 2003 (Apêndice A), demonstra que a formação oferecida neste ano caracterizou-se pela promoção de encontros bimestrais ou mensais, conforme a disciplina ou área para a qual a formação se destinava. Estes encontros foram denominados de Paradas Pedagógicas, sendo ministrados pelos coordenadores de área da Secretaria da Educação. Para os professores do 1º ciclo, 2º ciclo, História e Geografia, Ensino Religioso, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa foram promovidos quatro encontros de 4 horas/aula; para os professores de Ciências foram organizados seis encontros de quatro horas/aula; para os professores de Educação Física e do Apoio Pedagógico, oito encontros de 4 horas/aula. Para os docentes de Arte, foram promovidos oito encontros de 8 horas/aula.

Além das Paradas Pedagógicas, no ano de 2003, foram promovidas atividades específicas para os professores do 1º e 2º ciclos, História e Geografia, Matemática, Ensino Religioso e para os professores de Arte. Somente os professores de Ensino Religioso e Arte participaram de seminários estaduais direcionados para estas áreas, sendo que os professores de Arte também participaram de uma viagem de estudos. As atividades de formação nas áreas de Educação Ambiental (Projeto Terra Limpa) e de Saúde e prevenção (Educavida) foram desenvolvidos na perspectiva dos “multiplicadores”, ou seja, os participantes assumem o compromisso de divulgar junto aos seus pares as informações transmitidas nos cursos, além de desenvolver projetos nas escolas em que atuam, envolvendo as temáticas abordadas nestas atividades de formação.

A análise dos dados também possibilitou estabelecer um comparativo entre a carga horária das atividades, sendo categorizadas por área/foco da formação, número de participantes e público-alvo, conforme é apresentado no quadro a seguir:



ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA EM HORAS/AULA POR ATIVIDADE	Nº DE PARTICIPANTES POR ATIVIDADE <sup>40</sup>	NÍVEL/ÁREA DO PÚBLICO-ALVO POR ATIVIDADE <sup>41</sup>
<b>Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ens. fund.</b>	16	100*	1º ciclo
	16	80*	2º ciclo
<b>Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem</b>	32	17*	1º e 2º ciclos
<b>Educação Ambiental</b>	48	13	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	52	17	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Saúde e prevenção</b>	20	72	1º e 2º ciclo e séries finais
<b>Ciências</b>	24	12*	Ciências e laboratório
<b>História e Geografia</b>	8	80	2º ciclo e História
	8	30	História e Geografia
	16	35*	História e Geografia
<b>Matemática</b>	8	25	Matemática
	16	25*	Matemática
<b>Língua Portuguesa</b>	16	25*	Língua Portuguesa
<b>Língua Inglesa</b>	16	18*	Língua Inglesa
<b>Literatura Infantil</b>	8	180*	ed. infantil, 1º e 2º ciclos
<b>Ensino Religioso</b>	20	7	Ensino Religioso
	32	9*	Ensino Religioso
<b>Educação Física</b>	32	50*	Educação Física
<b>Turismo no município</b>	16	14	2º ciclo
<b>Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática</b>	16	440*	ed. inf. 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Ed. Inclusiva e Ed. Especial</b>	30	33	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Concepções da prática ped.</b>	4	440*	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Arte</b>	64	23*	Arte
	16	23	Arte
	30	23	Arte
	32	23	Arte

Fonte: análise documental.

\* Números aproximados, relativos ao total de professores ou ao número de docentes por área/segmento do ensino fundamental. As atividades às quais se referem estes valores ocorreram no horário de trabalho dos professores, sendo a participação destes, considerada obrigatória.

Quadro 2 – Demonstrativo dos focos da formação em 2003, com a correspondente carga horária, número de participantes e público-alvo por atividade de formação.

Os dados apresentados no quadro demonstram que:

a) Das cinco atividades de formação oferecidas aos professores de todas as áreas/disciplinas (duas sobre Educação Ambiental, uma referente às Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática, Educação Inclusiva/Educação Especial e Concepções da

<sup>40</sup> O número de participantes é relativo somente aos professores que atuam no ensino fundamental.

<sup>41</sup> Os dados concernentes ao público-alvo são referentes aos professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental, não sendo considerados neste estudo os dados referentes à participação nas ações de formação contínua dos profissionais que atuam em funções administrativas e técnico-pedagógicas.

prática pedagógica), somente duas obtiveram a participação da totalidade dos professores do ensino fundamental: Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática e Concepções da prática educativa. A carga horária destas atividades, no entanto, foi de apenas 16 e 4 horas/aula, respectivamente. As outras três atividades destinadas a todos os professores do ensino fundamental, embora com carga horária maior (48 e 52 horas/aula para a Educação Ambiental, 30 horas/aula para a Educação Inclusiva/Educação Especial e 20 horas/aula para Saúde e prevenção) atingiram um contingente reduzido de professores.

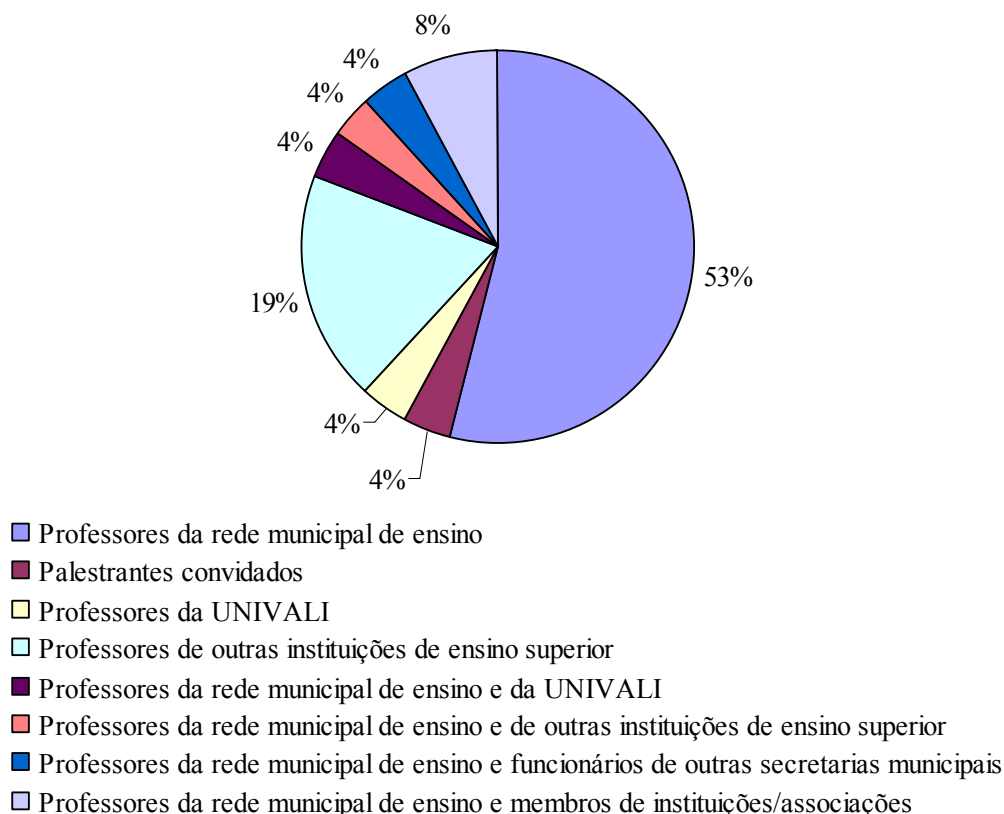
b) Para os professores do 1º ciclo foi propiciada a participação em quatro atividades (Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, Saúde e prevenção e Literatura Infantil), além das destinadas a todos os professores, sendo que apenas a atividade denominada Organização curricular para o 1º ciclo do ensino fundamental foi organizada exclusivamente para estes docentes.

c) Foram oferecidas seis atividades nas quais os professores do 2º ciclo puderam participar (Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, História e Geografia, Saúde e prevenção, Literatura Infantil e Turismo no município), além das cinco atividades oferecidas a todos os professores, embora, destas, somente duas tenham sido destinadas exclusivamente para este grupo de docentes: Organização curricular para o 2º ciclo e Turismo no município.

d) Para a área de Arte, além da participação nas atividades destinadas a todos os professores, foram oferecidas quatro atividades de formação exclusivamente para estes docentes. O número de horas/aula destas ações de formação constituiu-se na maior carga horária por área/foco da formação no ano de 2003. Convém ressaltar que a área de Arte envolve as artes visuais, a música, o teatro e a dança; entretanto, os documentos referentes a estas atividades, quando explicitavam as temáticas abordadas, evidenciavam a predominância das artes visuais, conforme dados em apêndice (Apêndices A e B).

e) De modo geral, as atividades foram realizadas com grupos pequenos de professores, organização que, a princípio, favorece a participação e a construção de conhecimentos a partir da análise de questões da prática, embora este tipo de atividade nem sempre garanta mudanças na prática pedagógica dos professores participantes.

O gráfico a seguir apresenta os percentuais relativos à procedência dos ministrantes das atividades de formação contínua, a quem denominamos formadores nesta pesquisa. Os dados numéricos apresentados são proporcionais à carga horária ministrada:



Fonte: análise documental.

Gráfico 4 – Procedência dos formadores em 2003.

A análise do gráfico permite afirmar que a formação desenvolvida pelos coordenadores da Secretaria da Educação nas Paradas Pedagógicas caracterizou os processos formativos desenvolvidos no ano de 2003: 53% da carga horária das atividades de formação foram ministradas por estes professores. Excepcionalmente nas Paradas Pedagógicas de Arte, cujos encontros eram mensais, bimestralmente havia a participação de uma formadora contratada, além da coordenadora da área.

Também merece destaque a participação de formadores de diferentes instituições de ensino superior (4% da UNIVALI<sup>42</sup> e 19% de outras instituições de ensino superior). Considerando-se a totalidade das ações de formação contínua oferecidas em 2003, é possível constatar que, além de predominarem as atividades desenvolvidas pelos coordenadores de área (53%), a participação de professores da rede municipal de ensino, em parceria com outros profissionais, também foi identificada na formação contínua oferecida neste ano (20%).

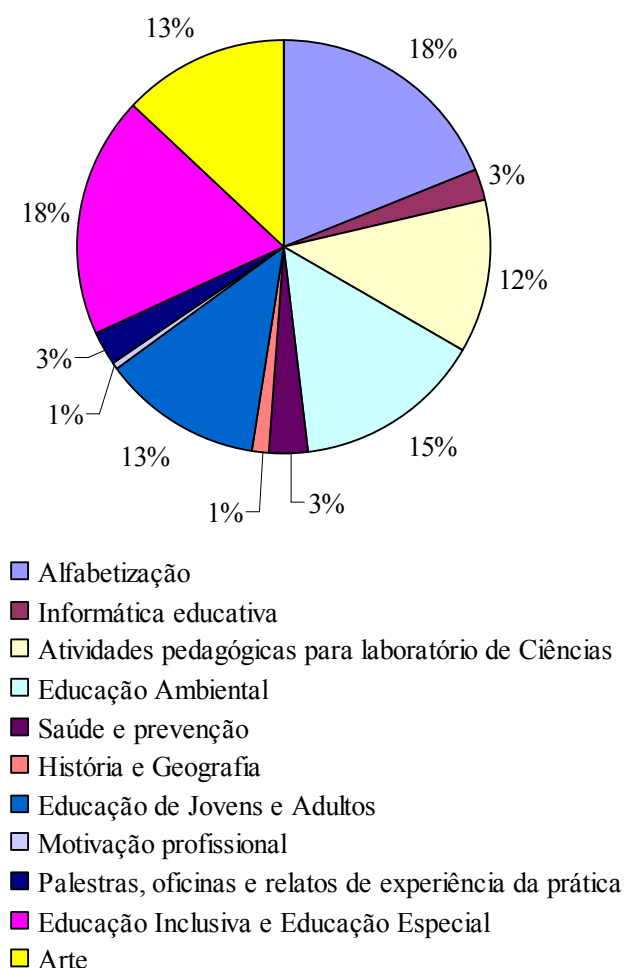
<sup>42</sup> A Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI está localizada na Região Litorânea do Centro Norte do Estado de Santa Catarina. Universidade Multi Campi, com uma média de 30.000 alunos, atende a formação dos professores de toda a sua área de abrangência.

Convém destacar que a função de Coordenador de Área da Secretaria da Educação é exercida predominantemente por professores qualificados e com reconhecida experiência em sua área de atuação na rede municipal de ensino.

#### **4.2 Formação Contínua em 2004: formadores externos para a (re)elaboração dos fundamentos da prática**

A formação contínua desenvolvida em 2003 foi substancialmente modificada no ano de 2004. Os coordenadores do ensino fundamental que formam a equipe técnico-pedagógica da Secretaria da Educação e que anteriormente faziam as orientações aos professores por área do conhecimento, passaram a orientar os professores das diversas áreas em conjunto. Neste ano, foi introduzida uma nova proposta de trabalho: no lugar das paradas pedagógicas por área, dirigidas pelos coordenadores da Secretaria de Educação, estas passaram a ser realizadas pelos especialistas (supervisores, orientadores e administradores) nas escolas em que atuam, a partir das orientações fornecidas previamente pelos coordenadores da Secretaria de Educação.

Considerados estes aspectos, são apresentados os dados relativos à carga horária destinada às áreas/focos da formação contempladas em 2004:



Fonte: análise documental.

Gráfico 5 – Carga horária por área/foco da formação em 2004.

O gráfico demonstra que houve uma certa proporcionalidade na carga horária destinada à área da Alfabetização (18%), Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências (12%), Educação Ambiental (15%), Educação de Jovens e Adultos (13%), Educação Inclusiva e Educação Especial (18%) e Arte (13%). Para os demais focos/áreas da formação contemplados, uma certa proporcionalidade também pôde ser identificada, mas com uma carga horária reduzida se comparado às áreas supracitadas: Informática educativa (3%), Saúde e prevenção (3%), História e Geografia (1%), Motivação profissional (1%), Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática (3%).

Os dados coletados, referentes ao ano de 2004 (Apêndice B), indicam que o número de áreas/focos da formação foi reduzido em relação a 2003, embora a maior parte das áreas/focos

contempladas tenha obtido uma carga horária maior. Entretanto, novas áreas foram contempladas em 2004: Alfabetização, Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências e Informática Educativa, Educação de Jovens e Adultos e Motivação profissional. Já as áreas de Educação Ambiental, Saúde e prevenção, História e Geografia, Educação Inclusiva e Educação Especial, Arte, assim como as Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática obtiveram continuidade em 2004. Do mesmo modo que no ano anterior, em 2004 os professores de Arte participaram de uma viagem de estudos e de um seminário estadual referente a esta área do conhecimento.

A formação desenvolvida pelos coordenadores da Secretaria de Educação, semelhante às Paradas Pedagógicas não foi extinta por completo em 2004: para os professores dos Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa foram promovidos encontros bimestrais e mensais, respectivamente, cuja coordenação coube às professoras que atuam na Secretaria da Educação. Os professores de Arte também mantiveram o grupo de estudos iniciado em 2003, com encontros quinzenais em horário extra-escolar. Nos cursos da área de Saúde e prevenção (Educavida) e Educação Ambiental (Projeto Terra Limpa), foi mantida a mesma modalidade do ano anterior: os participantes assumem o compromisso de desenvolver nas escolas projetos e atividades voltadas para a socialização das temáticas abordadas nos cursos.

O quadro apresentado a seguir é elucidativo das áreas/focos da formação contempladas em 2004, suas respectivas cargas horárias, número de participantes e o público-alvo das atividades:

ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA EM HORAS/AULA POR ATIVIDADE	Nº DE PARTICIPANTES POR ATIVIDADE <sup>43</sup>	NÍVEL/ÁREA DO PÚBLICO-ALVO POR ATIVIDADE <sup>44</sup>
<b>Alfabetização</b>	120	49 <sup>45</sup>	ed. infantil, 1º e 2º ciclos
<b>Informática Educativa</b>	16	6*	laboratoristas
<b>Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências</b>	60	9	laboratoristas
	16	9*	laboratoristas
<b>Educação Ambiental</b>	40	8	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	52	17	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Saúde e prevenção</b>	20	44	1º e 2º ciclos e séries finais
<b>História e Geografia</b>	8	36	História e Geografia
<b>Educ. de Jovens e Adultos</b>	80	9	1º e 2º ciclos e séries finais
<b>Motivação profissional</b>	4	520*	ed. inf. 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática</b>	16	520*	ed. inf. 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Ed. Inclusiva e Ed. Especial</b>	120	57 <sup>46</sup>	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	32	20	Arte
	4	20	Arte e História
<b>Arte</b>	16	20	Arte
	26	17	Arte
	4	20	Arte

Fonte: análise documental.

**\* Números aproximados, relativos ao total de professores ou ao número de docentes por área/segmento do ensino fundamental. As atividades às quais se referem estes valores ocorreram no horário de trabalho dos professores, sendo a participação destes, considerada obrigatória.**

Quadro 3 – Demonstrativo dos focos da formação em 2004, com a correspondente carga horária, número de participantes e público-alvo por atividade de formação.

Os dados apresentados no quadro possibilitam constatar que:

a) Os professores do 1º e 2º ciclos puderam participar de oito atividades, embora nenhuma tenha sido direcionada exclusivamente para estes segmentos do ensino fundamental.

b) Somente para os professores dos Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa, História, Geografia e Arte foram promovidas atividades de formação direcionadas exclusivamente para estas áreas/disciplinas.

c) Mesmo com redução da carga horária total da formação destinada aos professores de Arte (24% em 2003 e 13% em 2004), houve um aumento no número de atividades oferecidas para os docentes desta área (quatro em 2003 e cinco em 2004), de modo que a

<sup>43</sup> O número de participantes é relativo somente aos professores que atuam no ensino fundamental.

<sup>44</sup> Os dados concernentes ao público-alvo são referentes aos professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental, não sendo considerados neste estudo os dados referentes à participação nas ações de formação contínua dos profissionais que atuam em funções administrativas e técnico-pedagógicas.

<sup>45</sup> Os participantes do curso sobre Alfabetização foram divididos em duas turmas.

<sup>46</sup> Os participantes do Curso de Educação Especial foram divididos em quatro turmas.

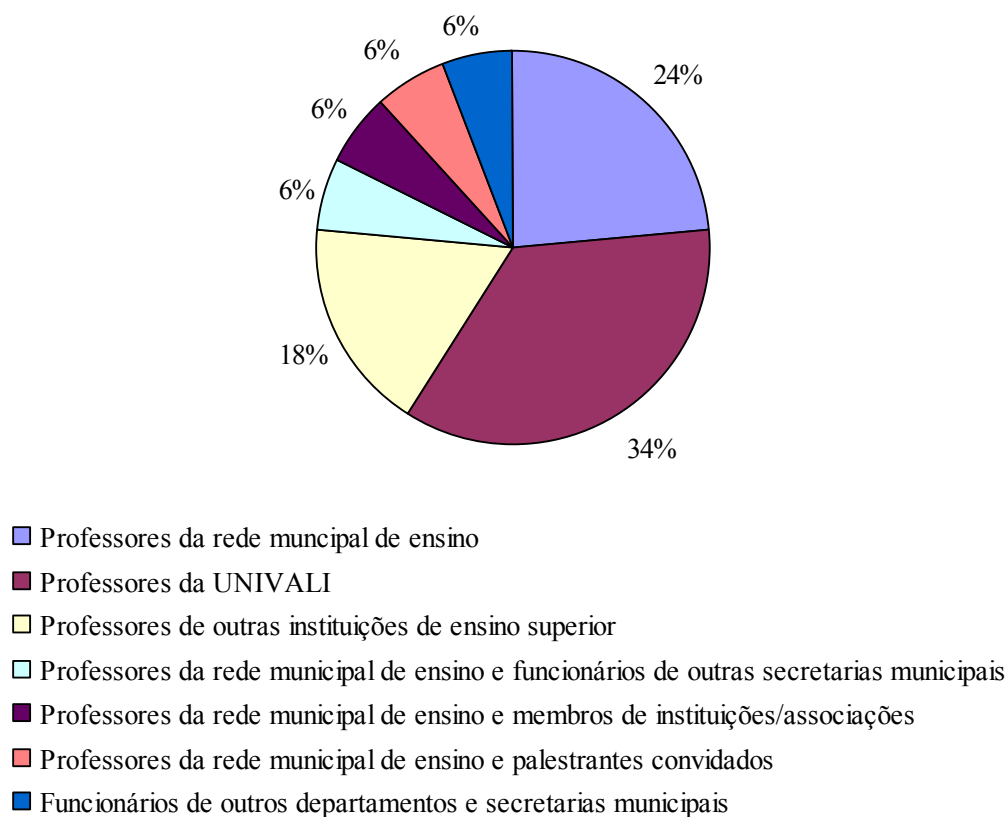
possibilidade de participação em atividades de formação para estes profissionais continuou sendo maior em relação aos demais professores.

d) Houve um expressivo incremento na oferta de formação na área da Educação Inclusiva e Educação Especial (de 5% em 2003 para 18% em 2004).

e) Assim como em 2003, duas atividades de formação foram destinadas a todos os professores (Motivação profissional e Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática), também com carga horária pequena (4 e 16 horas/aula, respectivamente).

f) Do mesmo modo que no ano anterior, a maior parte das atividades de formação em 2004 foi desenvolvida com pequenos grupos, condição que, *a priori*, favorece o estabelecimento de relações teórico-práticas e, por conseguinte, a apropriação de conhecimentos.

Em relação aos ministrantes das atividades de formação em 2004, pode-se visualizar no gráfico a seguir o percentual correspondente à procedência dos formadores, em termos de carga horária ministrada:



Fonte: análise documental.

Gráfico 6 – Procedência dos formadores em 2004.

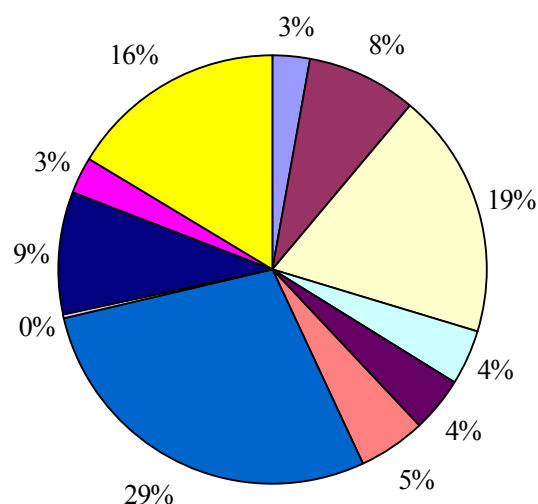


De acordo com os dados apresentados no gráfico, é possível identificar que a maior parte da formação contínua no ano de 2004 foi ministrada por professores da UNIVALI (34%), professores da rede municipal de ensino (24%) e por professores de outras instituições de ensino superior (18%). A participação de professores da UNIVALI e de outras instituições de ensino superior aumentou em 2004, totalizando 52% (em 2003 a participação destes formadores foi de 23%).

A expressiva participação de professores da UNIVALI deve-se, principalmente, ao desenvolvimento por esta instituição de cursos destinados às áreas de Alfabetização, Educação Especial e Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental e Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências. A atuação dos coordenadores da Secretaria da Educação em atividades de formação decresceu significativamente (72% em 2003 e 36% em 2004), considerando-se a atuação individual e em conjunto com outros formadores.

#### **4.3 Formação Contínua em 2005: cursos e palestras para explicitar novos paradigmas da prática pedagógica**

O ano de 2005 foi caracterizado pela realização de cursos de formação destinados a todos os professores da rede ensino, de modo que o número de encontros para estudo nas próprias escolas foi reduzido. Outras atividades de formação também foram oferecidas para áreas específicas e para todos os professores, conforme é apresentado no gráfico a seguir:



- Informática educativa
- Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências
- Educação Ambiental
- Saúde e prevenção
- Ensino Religioso
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação Inclusiva e Educação Especial
- Oratória
- Arte
- Temas da prática pedagógica
- Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica

Fonte: análise documental.

Gráfico 7 – Carga horária por área/foco da formação em 2005.

O gráfico demonstra que houve uma certa desigualdade entre a carga horária destinada às áreas/focos da formação. A área contemplada com a maior carga horária (29%) foi a Educação Inclusiva e Educação Especial, seguida da Educação Ambiental (19%) e dos Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica (16%). Para as demais áreas/focos da formação, a carga horária destinada foi menor, oscilando entre os 0,4%<sup>47</sup> relativos à Oratória e os 9% dedicados à área de Arte.

Os dados coletados referentes ao ano de 2005 (Apêndice B) indicam que o número de áreas/focos da formação foi mantido em relação a 2004, mas havendo algumas supressões (Alfabetização, História e Geografia, Motivação profissional, Palestras, oficinas e relatos de

<sup>47</sup> O percentual 0,4% referente à carga horária destinada à Oratória é apresentado no gráfico pelo valor 0% porque os valores decimais não são visualizados na apresentação do gráfico.

experiência da prática) e a introdução de outras áreas/focos (Oratória, Temas da prática pedagógica, Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica).

A formação destinada aos professores dos Laboratórios de Ciências, Informática Educativa, Arte, Educação de Jovens e Adultos e nas áreas da Educação Ambiental, Saúde e prevenção, Educação Inclusiva e Educação Especial foi mantida. A formação para os professores de Ensino Religioso, presente em 2003, foi retomada. É necessário destacar que a participação dos professores da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Religioso aconteceu em seminários estaduais e que uma das atividades destinadas aos professores de Arte tratava-se, assim como nos anos anteriores, de uma viagem de estudos.

A formação desenvolvida pelos coordenadores da Secretaria de Educação, semelhante às Paradas Pedagógicas, obteve continuidade em 2005 para os professores dos Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa (encontros mensais) e para os professores de Arte (encontros bimestrais). Para os membros das equipes interdisciplinares das escolas (Apoio Pedagógico Especial, fonoaudiólogos e psicólogos) foram promovidos doze encontros para estudo ao longo do ano, sendo estes ministrados pela Diretora do Departamento de Educação Especial, bem como por palestrantes convidados. Assim como nos dois anos anteriores, em 2005 foram mantidas as atividades de formação destinadas à Saúde e prevenção (Educavida) e Educação Ambiental (Projeto Terra Limpa) cujos participantes assumem o propósito de disseminar nas escolas as informações veiculadas nestes encontros.

No quadro apresentado a seguir são demonstrados os dados concernentes às áreas/focos da formação oferecidos aos professores em 2005, juntamente com as respectivas cargas horárias, número de participantes e público-alvo por atividade de formação:

ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA EM HORAS/AULA POR ATIVIDADE	Nº DE PARTICIPANTES POR ATIVIDADE <sup>48</sup>	NÍVEL/ÁREA DO PÚBLICO-ALVO POR ATIVIDADE <sup>49</sup>
<b>Informática Educativa</b>	14	9*	laboratoristas
<b>Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências</b>	40	10*	laboratoristas
<b>Educação Ambiental</b>	40	8	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	52	17	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Saúde e prevenção</b>	20	30	1º e 2º ciclos e séries finais
<b>Ensino Religioso</b>	20	6	Ensino Religioso
<b>Educ. de Jovens e Adultos</b>	24	30	1º e 2º ciclos e séries finais
<b>Ed. Inclusiva e Ed. Especial</b>	30	110 <sup>50</sup>	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	2	513 <sup>51</sup>	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	25	123 <sup>52</sup>	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	25	125 <sup>53</sup>	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
	48	24*	apoio pedagógico especial
	9	34	apoio pedagógico especial
<b>Oratória</b>	2	513*	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Arte</b>	4	9	Arte
	8	28	Arte
	16	8	Arte
	16	30*	Arte
<b>Temas da prática pedagógica</b>	14	513*	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais
<b>Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica</b>	80	513* <sup>54</sup>	ed. inf., 1º e 2º cicl. e séries finais

Fonte: análise documental.

\* **Números aproximados, relativos ao total de professores ou ao número de docentes por área/segmento do ensino fundamental. As atividades às quais se referem estes valores ocorreram no horário de trabalho dos professores, sendo a participação destes, considerada obrigatória.**

Quadro 4 – Demonstrativo dos focos da formação em 2005, com a correspondente carga horária, número de participantes e público-alvo por atividade de formação.

A análise dos dados apresentados no quadro permite inferir que:

a) Os professores do 1º e 2º ciclos tiveram acesso a onze atividades de formação. Estas atividades, entretanto, foram direcionadas para todos os professores, de modo que não foram

<sup>48</sup> O número de participantes é relativo somente aos professores que atuam no ensino fundamental.

<sup>49</sup> Os dados concernentes ao público-alvo são referentes aos professores em exercício na educação infantil e ensino fundamental, não sendo considerados neste estudo os dados referentes à participação nas ações de formação contínua dos profissionais que atuam em funções administrativas e técnico-pedagógicas.

<sup>50</sup> Os participantes desta atividade (Curso sobre Deficiência Mental) foram divididos em dois grupos.

<sup>51</sup> Esta atividade (Palestras nas escolas: uma orientação inclusiva) foi desenvolvida em cada uma das escolas municipais.

<sup>52</sup> Os participantes desta atividade (Curso sobre Deficiência Visual) foram divididos em dois grupos.

<sup>53</sup> Os participantes desta atividade (Curso sobre Educação de Surdos) foram divididos em dois grupos.

<sup>54</sup> Os participantes desta atividade foram divididos em grupos: educação infantil (um grupo), 1º e 2º ciclos (dois grupos), séries finais (inicialmente dois grupos e, posteriormente, um grupo).

promovidas atividades de formação destinadas exclusivamente para os professores deste segmento do ensino fundamental.

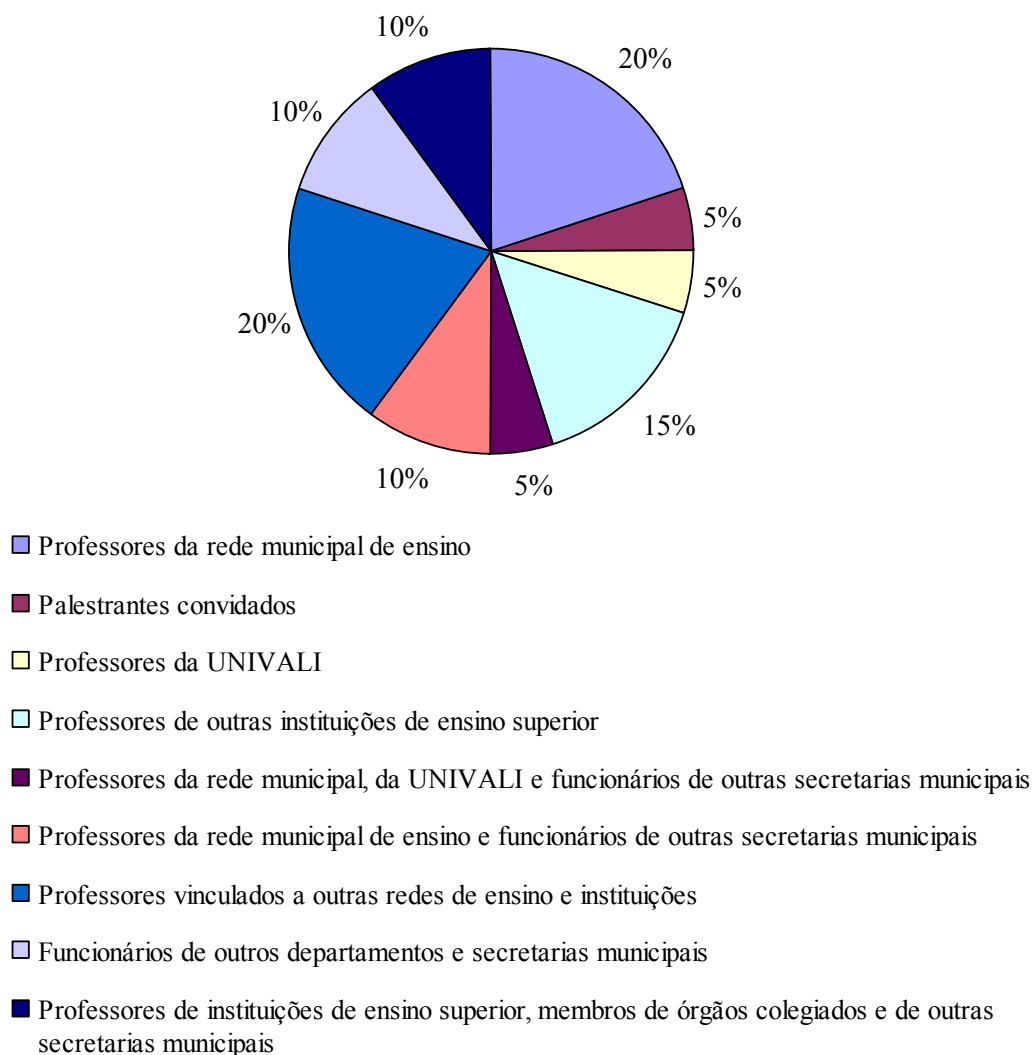
b) Para os professores dos laboratórios de Ciências e de Informática Educativa, Ensino Religioso e Arte foram proporcionadas a participação em atividades de formação específicas para estas áreas/disciplinas.

c) Ainda que a carga horária da formação oferecida aos professores de Arte tenha sido reduzida, se comparada aos anos anteriores (24% em 2003, 13% em 2004 e 9% em 2005), para estes professores foram oferecidas quatro atividades específicas de formação em 2005, de modo que a participação dos docentes desta área em atividades de formação continuou sendo maior em relação aos demais professores.

d) O número de atividades de formação que obtiveram a participação de todos ou de um número expressivo de professores aumentou, passando de duas atividades nos anos anteriores para sete em 2005. Outro diferencial foi relativo à carga horária destas atividades: apenas duas tiveram uma carga horária pequena (Palestras nas escolas sobre Educação Inclusiva, com 2 horas/aula e Temas da prática pedagógica com 16 horas/aula); as demais se constituíram em cursos (Deficiência Mental – 30 h/a, Deficiência Visual – 25 h/a, Educação de Surdos – 25 h/a, Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica – 80 h/a).

e) Diferentemente dos anos anteriores, em 2005, o número de atividades caracterizadas pela organização dos participantes em grupos maiores aumentou, especialmente no que diz respeito às atividades destinadas a todos os professores.

Quanto aos formadores, o gráfico apresentado na seqüência demonstra que em 2005 a procedência destes foi diversificada, considerando-se o percentual correspondente à carga horária ministrada:



Fonte: análise documental.

Gráfico 8 – Procedência dos formadores em 2005.

Os dados apresentados no gráfico demonstram que, além da diversificação da procedência dos formadores, a formação ministrada individualmente pelos professores da rede municipal de ensino continuou recrudescendo (53% em 2003, 24% em 2004 e 20% em 2005). A atuação dos professores da rede municipal de ensino juntamente com outros formadores também foi sendo reduzida anualmente (20% em 2003, 18% em 2004 e 15% em 2005)<sup>55</sup>.

<sup>55</sup> As razões que motivaram a redução do espaço de atuação dos professores da rede de ensino como formadores não pôde ser devidamente esclarecida, visto que a atual Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, setor responsável pela maior parte das atividades de formação contínua oferecidas aos professores do ensino fundamental, passou a exercer esta função somente em 2006. Mesmo assim, a entrevistada forneceu a seguinte informação: “Eu acredito que isso não aconteceu intencionalmente. As circunstâncias levaram a essa situação e é o que nós estamos tentando resgatar este ano. Os coordenadores

Um número significativo de formadores vinculados a outras redes de ensino e instituições (20%) foi identificado pela primeira vez nos anos pesquisados. A participação de professores de outras instituições de ensino superior sofreu uma ligeira redução (19% em 2003, 18% em 2004 e 15% em 2005), ao passo que a formação ministrada pelos professores da UNIVALI, que havia aumentado em 2004, decresceu significativamente em 2005 (4% em 2003, 34% em 2004 e 5% em 2005).

Deste modo, a formação contínua no ano de 2005, de modo geral, foi mais uma vez modificada. Ao mesmo tempo em que a formação destinada a algumas áreas obteve prosseguimento (Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa, Educação Ambiental, Saúde e prevenção, Educação de Jovens e Adultos e Arte), a oferta de atividades de formação na área da Educação Inclusiva e Educação Especial foi substancialmente ampliada. Novas áreas/focos da formação foram introduzidas, envolvendo a participação de todos os professores, tais como Oratória, Temas da prática pedagógica e Fundamentos e metodologias para a prática pedagogia.

Tendo em vista o propósito expresso nos objetivos deste estudo quanto à necessidade de identificar os conteúdos e metodologias desenvolvidas em dois cursos que compõem a política de formação contínua de professores que atuam no ensino fundamental, optou-se pelo acompanhamento de dois cursos promovidos pela rede municipal de ensino no ano de 2005, nos quais houve a observação participante da pesquisadora: o Curso que aborda a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, promovido pelo Departamento de Educação Especial e o Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica promovido pelo Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação.

#### *4.3.1 A política de formação em foco: o conteúdo e a forma dos Cursos de Educação Especial*

Em consonância com as determinações expressas em lei, a rede municipal de ensino de Balneário Camboriú vem promovendo progressivamente o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>56</sup> às classes regulares de ensino: 175 alunos em 2004 e

---

*estão em contato mensalmente com os professores. Nós resgatamos esta situação”.* Todavia, a entrevistada não esclareceu quais foram estas circunstâncias.

<sup>56</sup> Em decorrência do movimento mundial de inclusão social, a CF/88 garantiu o direito à igualdade e estabeleceu o direito à educação para todos como dever do Estado e da família. Já a LDBEN/96 define a educação especial como modalidade de ensino destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, devendo ser assegurado o atendimento especializado e a formação de professores para atender estes educandos no ensino regular, cabendo aos sistemas de ensino assegurar currículos, metodologias, recursos e organização específica. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) determinam que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para que as

280 em 2005<sup>57</sup>. Além disso, tem promovido ações de formação contínua na área da Educação Inclusiva e Educação Especial, as quais têm sido ampliadas, tanto em número de horas/aula, quanto em número de participantes, segundo dados apresentados nos itens anteriores. Sendo assim, como os processos de ensinar e aprender dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares tem se constituído com um dos principais desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, instituições escolares e, principalmente, pelos professores, optou-se pelo acompanhamento do Curso de Educação Especial promovido pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

O Curso de Educação Especial, de acordo com o material entregue aos cursistas no momento da inscrição, teve como objetivo “Desenvolver um trabalho com as Unidades Escolares de forma a apoiar, orientar e instrumentalizar a instituição e a comunidade escolar para proporcionar ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais uma educação realmente inclusiva”.

O curso, composto por quatro etapas distintas, mas interdependentes entre si, foi desenvolvido no segundo semestre de 2005. De agosto a setembro, foi ministrado o Curso sobre **Deficiência Mental**<sup>58</sup>. Os participantes foram distribuídos em dois grupos, sendo que cada grupo participou de dez encontros de três horas/aula, totalizando trinta horas/aula. De setembro a novembro, foram promovidos simultaneamente outros dois cursos: um sobre **Educação de Surdos**<sup>59</sup> e outro sobre **Deficiência Visual**<sup>60</sup>, ministrados por outras

---

escolas elaborem seu projeto pedagógico e contem com professores capacitados e especializados. O documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), publicado pelo Ministério Público Federal, reafirma o direito e a obrigatoriedade de todos os alunos, indistintamente, freqüentarem o ensino fundamental, visto que este nível de ensino é oferecido somente nas escolas regulares. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, os alunos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento”, “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais”, como também os que apresentam “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem” (art. 5º, inc. I, II, III).

<sup>57</sup> Os dados foram fornecidos pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Não foi possível obter dados precisos sobre o número total de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados no ensino regular em 2003 porque estes dados não se encontram registrados.

<sup>58</sup> A formadora que atuou no curso, assim como nas palestras ministradas nas escolas, é Pedagoga habilitada em Orientação e Administração Escolar; Especialista em currículo e metodologia do ensino fundamental e educação infantil; Mestre em Educação; Orientadora Pedagógica na Escola Especial; Professora de Educação Especial no ensino superior e especialização. O curso teve como objetivo geral, conforme o projeto elaborado pela formadora, “Proporcionar cursos de formação continuada a todos os profissionais das escolas municipais de Balneário Camboriú/SC em uma perspectiva de educação inclusiva e aprofundar estudos sobre a deficiência mental e o processo educacional”. O objetivo também se refere às palestras ministradas nas escolas.

<sup>59</sup> A formadora é Pedagoga habilitada em Educação Especial - Deficiência Auditiva; Educadora Especial em caráter efetivo nas escolas e no Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o projeto elaborado pela formadora, o curso teve como objetivo “Proporcionar a capacitação e desenvolvimento dos profissionais para que estes assumam papel fundamental na educação de surdos e na inclusão destes na sociedade”.



professoras-formadoras, cujos participantes também foram distribuídos em dois grupos. Cada grupo participou de sete encontros de três horas/aula, totalizando vinte e uma horas/aula para cada curso. Ao longo deste período, foram desenvolvidas **palestras**<sup>61</sup> de duas horas/aula destinadas a todos os funcionários de cada escola municipal sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Os três cursos foram ministrados à noite, das 19 às 21 horas e 30 minutos, e as palestras, realizadas nas escolas, no horário de trabalho dos funcionários. A participação dos profissionais nos cursos foi voluntária. O local reservado aos três cursos foi o auditório de uma escola municipal.

Os cursos foram destinados a todos os profissionais da educação: professores da educação infantil (incluindo-se os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil municipais) e ensino fundamental, equipes técnico-pedagógica e administrativa das unidades de ensino e do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. Dados complementares dos cursos e de três palestras acompanhadas pela pesquisadora são apresentados em apêndice (Apêndice D).

Os projetos de cada etapa do curso foram submetidos a um processo de licitação. De acordo com informações fornecidas pela Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, por meio de entrevista, após a publicação de edital no qual são expressos os propósitos da rede de ensino quanto às ações de formação contínua que se pretende implementar, os interessados em contratar seus serviços participam de um processo de licitação, de modo análogo ao que se procede para outras compras necessárias aos setores públicos.

As diferentes etapas do Curso de Educação Especial foram financiadas com os seguintes recursos: os Cursos sobre Deficiência Visual, Deficiência Mental e as palestras realizadas nas escolas foram financiados com recursos próprios do município. Já o Curso sobre Educação de Surdos foi custeado com recursos do salário-educação. Os valores gastos pela administração municipal com a remuneração das formadoras que atuaram no Curso de

---

<sup>60</sup> As formadoras são Pedagogas com habilitação em Séries Iniciais e Educação Especial; Especialistas em Interdisciplinaridade; possuem formação complementar na área da deficiência visual; são professoras efetivas da rede estadual de ensino; atuam na Sala de Recursos com alunos cegos ou com baixa visão das redes estadual e municipal de ensino. O objetivo do curso, definido no projeto pelas formadoras, consistiu em “Capacitar professores e funcionários, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso e, principalmente, de permanência com sucesso nas classes comuns”.

<sup>61</sup> A promoção destas palestras está em consonância com o PNE que estabelece nas diretrizes para a educação especial a preparação tanto dos professores como do pessoal técnico, administrativo e auxiliar para a concretização do processo de inclusão educacional. Como uma das metas, o Plano determina que sejam oferecidos cursos sobre o atendimento destes alunos para os docentes da educação infantil e ensino fundamental.

Educação Especial totalizaram nove mil reais<sup>62</sup>.

Deste modo, são apresentadas a seguir as análises referentes aos aspectos mais relevantes identificados durante as três etapas do Curso de Educação Especial e em três palestras nas escolas, nas quais a pesquisadora realizou a observação participante, considerando-se as temáticas abordadas, a metodologia utilizada e o envolvimento dos participantes. A síntese dos dados referentes a estas atividades de formação consta em apêndice (Apêndice D).

a) As **temáticas** foram didaticamente abordadas nos cursos, de modo a contemplar as questões legais, como também os fundamentos teóricos que embasam a Educação Inclusiva. O constante estabelecimento de relações entre os fundamentos apresentados e situações concretas vivenciadas no contexto escolar, por parte das formadoras, demonstra a importância atribuída à articulação teórico-prática no processo de aprendizagem dos professores.

No Curso sobre Deficiência Mental, os fundamentos apresentados, coerentes com a perspectiva histórico-cultural, articularam-se a propostas destinadas à promoção da aprendizagem de todos os alunos, especialmente no que diz respeito à compreensão dos fatores sociais e culturais presentes na construção da deficiência mental. A relevância desta abordagem é coerente com os argumentos de Almeida (2002) acerca da importância de se considerar os fatores geradores das situações de exclusão, o que implica discutir as questões educacionais no contexto da problemática social do país, compreendendo a instituição escolar como espaço sociocultural no qual a abordagem pedagógica do conhecimento e da cultura necessita estar articulada ao contexto social no qual está inserida.

As temáticas abordadas nos três cursos referem-se tanto ao ensino especializado como ao ensino desenvolvido com os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, contemplando, deste modo, os professores que atuam no Apoio Pedagógico Especial e os docentes do ensino regular, embora estes representem a maioria dos participantes.

As orientações referentes às adaptações de materiais didáticos, flexibilização curricular e às ações que precisam ser consideradas nos processos de ensinar e aprender merecem destaque, pois evidenciaram a viabilidade de se promover a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Outro aspecto relevante diz respeito às orientações fornecidas quanto aos papéis desempenhados pelo professor do ensino regular e do ensino especializado no processo de inclusão escolar<sup>63</sup>.

---

<sup>62</sup> Informações fornecidas pelo Setor de Compras do Departamento Administrativo da Secretaria de Educação.

<sup>63</sup> De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos com

Entretanto, pode-se inferir, de modo geral, que tanto os fundamentos teóricos quanto os procedimentos metodológicos apresentados estiveram mais direcionados ao ensino especializado, principalmente no que concerne à apresentação das atividades desenvolvidas pelas ministrantes que atuam no atendimento educacional especializado<sup>64</sup>.

Convém ressaltar que a apresentação de práticas desenvolvidas no ensino especializado pode contribuir tão-somente para reforçar a idéia de que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é de responsabilidade e só pode ser garantida pelo atendimento especializado (Apoio Pedagógico Especial)<sup>65</sup>. Tal constatação, entretanto, não condiz com os objetivos dos cursos que estiveram direcionados para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular.

Há de se considerar que a apresentação destas metodologias e práticas evidencia que os recursos e metodologias de ensino disponíveis na atualidade foram desenvolvidos para o ensino especializado e, portanto, ainda estão distantes e não atendem as expectativas dos professores do ensino regular para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais.

Já nas palestras realizadas nas escolas, as temáticas abordadas foram coerentes com os objetivos expressos no projeto, pois se destinaram a fornecer orientações acerca do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. As possíveis contradições entre as determinações legais e as dificuldades vivenciadas no processo de inclusão escolar foram problematizadas, mas, sempre, com destaque para o direito legal de todos os alunos freqüentarem o ensino regular, como também as contribuições da Educação

---

necessidades educacionais especiais aqueles que obtiveram, na sua formação inicial, conteúdos sobre educação especial (art. 18, § 1º). Já os professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram conhecimentos por meio de cursos de licenciatura na área ou complementação de estudos/pós-graduação em áreas específicas da educação especial (art. 18, § 3º, inc. I e II). Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas, pelos sistemas de ensino, oportunidades de formação contínua, inclusive em nível de especialização (art. 18, § 4º).

<sup>64</sup> De acordo com o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (2004), a educação especial deve perpassar todo o processo de escolarização de forma complementar ou suplementar para os alunos que dela necessitem. A educação especial é constituída pelos recursos educacionais e estratégias de apoio capazes de proporcionar alternativas de atendimento considerando-se as necessidades de cada aluno com deficiência. Já o atendimento educacional especializado, previsto na CF/88 e na LDBEN/96, deve ser oferecido preferencialmente nas escolas regulares. Cabe ressaltar, entretanto, que este tipo de atendimento diz respeito àquilo que é diferente do ensino regular e é utilizado para atender as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Sistema Braille, Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, recursos da informática, por exemplo).

<sup>65</sup> Lira e Schlindwein (2005, p. 392) advertem que o professor especializado não pode ser o único responsável pela aprendizagem dos alunos com necessidade educacionais especiais, pois, ao ingressar nas classes comuns do ensino regular, a aprendizagem destes e de todos os alunos passa a ser do professor regente.

Inclusiva, considerando-se os fundamentos teóricos e as experiências locais bem sucedidas.

O compromisso que precisa ser assumido coletivamente nas escolas e Secretarias de Educação para garantir a aprendizagem de todos, assim como a importância de se promover estudos considerando-se as especificidades de cada instituição foi destacada nas palestras. Deste modo, evidencia-se a necessidade de se contemplar tais singularidades na oferta de ações de formação contínua, vinculadas às condições de trabalho e à disponibilização de recursos para garantir a promoção de uma educação de qualidade.

b) Com relação à **metodologia** utilizada nos cursos, pode-se afirmar, de modo geral, que foram diversificadas e estiveram relacionadas aos conteúdos ministrados. A exposição dialogada dos conteúdos, o espaço para questionamentos, os trabalhos em grupo, a socialização das discussões e a análise de casos contribuíram para o estabelecimento da relação teoria-prática, aspecto fundamental nos cursos de Educação Inclusiva, uma vez que os docentes vivenciam, no cotidiano escolar, situações desafiadoras e singulares que necessitam da análise coletiva e fundamentada para a busca de alternativas.

As dramatizações, a apresentação de mensagens, os relatos de experiência, a apresentação de vídeos, as simulações e a confecção de materiais adaptados contribuíram para a sensibilização e demonstração de que os processos inclusivos necessitam de ações concretas tanto por parte dos professores como dos gestores públicos<sup>66</sup>. Ademais, estas atividades contribuem para a sensibilização quanto à importância dos processos de inclusão, assim como para a compreensão acerca da necessidade de se adaptar os procedimentos de ensino em função das especificidades dos alunos.

A utilização de relatos de experiências bem sucedidas de professores do ensino regular em cujas turmas estudam alunos com necessidades educacionais especiais poderia ter sido mais enfatizada nos cursos, assim como o estudo fundamentado de casos de alunos incluídos no ensino regular. Deste modo, assegurar-se-ia aos professores que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais é possível e viável no ensino regular, cabendo ao ensino especializado um papel complementar.

Contudo, mesmo com a utilização de metodologias diversificadas, a transmissão de conceitos teóricos veiculados sem articulação com problemáticas e casos reais foi identificada no desenvolvimento dos cursos, especialmente no Curso sobre Deficiência Mental. Este aspecto precisa ser considerado visto que os professores buscam articular os novos

---

<sup>66</sup> Exemplo disso é a legislação municipal vigente desde 2001 que determina que os alunos surdos matriculados na rede municipal de ensino têm direito à presença de intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS em sala de aula, determinação que ainda não se concretizou em todas as escolas municipais.

conhecimentos às situações vivenciadas na prática. Ademais, a ênfase na transmissão de conceitos a serem “aplicados” nas situações práticas não se constitui, necessariamente, como garantia de avanços na ação pedagógica dos professores. Isto porque no dia-a-dia da sala de aula o professor se defronta com inúmeras situações divergentes com as quais não aprendeu a lidar nos cursos de formação. Tais circunstâncias ultrapassam os referenciais teóricos e técnicos e por esse motivo o docente não consegue se apoiar diretamente nos conhecimentos advindos dos cursos de formação para lidar com elas (MIZUKAMI et al., 2002).

Todavia, nas palestras realizadas nas escolas, a metodologia utilizada primou pela interlocução entre a formadora e o público, constituindo-se em momentos privilegiados nos quais os funcionários puderam confrontar suas experiências e concepções com os referenciais apresentados. A dinâmica fez com que emergissem questões de ordem organizacional e metodológica que necessitavam ser problematizadas e discutidas pelo grupo envolvido. Faltavam, talvez, o espaço e os meios para que tais problemáticas fossem abordadas.

c) O **envolvimento dos participantes** é ilustrativo das afirmações até aqui apresentadas. O desenvolvimento de situações interativas, a apresentação de propostas práticas e os relatos de experiências aumentavam o envolvimento dos participantes. Já a apresentação de conceitos teóricos, mesmo sendo associados a exemplificações referentes ao contexto escolar despertava, de modo geral, um interesse menor nos participantes. Somado a isto, a ênfase nos conceitos referentes aos processos de aprendizagem dos alunos dissociada de evidências concretas dos processos de aprendizagem destes, pode ter contribuído para a dificuldade de articulação dos participantes entre os conceitos apresentados e as argumentações por estes elaboradas durante a socialização das discussões.

O envolvimento dos participantes durante os cursos foi motivado, de modo geral, pelas atividades práticas: simulações, confecção de material adaptado, demonstração do uso de materiais, aula de Braille e de LIBRAS e relatos de experiências. Os questionamentos emitidos pelos participantes no decorrer dos cursos, entretanto, estiveram direcionados mais às possibilidades e dificuldades vivenciadas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais do que às ações que precisam ser implementadas no ensino regular para se garantir a aprendizagem destes alunos.

Na maior parte dos encontros, foi possível identificar que os participantes se ausentavam antes do horário estabelecido para o término do curso. Com base nestes dados, cabe questionar: estariam os professores desmotivados em função dos conteúdos e metodologias apresentados pelas ministrantes? Estariam estes professores realizando o curso para adquirir conhecimentos capazes de subsidiar suas ações para a inclusão de alunos com

necessidades educacionais especiais ou, tão-somente, para garantir sua progressão funcional, no caso dos professores efetivos, e melhorar sua classificação, necessária para a recontração, no caso dos professores admitidos por caráter temporário?

As possíveis contribuições da formação desenvolvida no local de trabalho foram evidenciadas nas palestras realizadas nas escolas. Seja para discordar, confirmar ou se posicionar de formas alternativas, utilizando-se de argumentos, exemplos e relatos de experiência, os participantes expressavam uma tomada de consciência ao perceberem que os princípios legais e teóricos apresentados estavam sendo considerados no seu contexto institucional. As dificuldades vivenciadas cotidianamente estavam, finalmente, sendo expostas à luz da legislação, das teorias, de proposições de ordem prática. A possibilidade de estabelecer relações entre o conhecido e o vivido, tornava-se, então, eminente.

A urgência demonstrada principalmente por alguns professores para que suas incertezas e dificuldades fossem solucionadas ou, pelo menos, ouvidas, constituiu-se em um “termômetro” das ações que estão sendo adotadas, ou mesmo da ausência delas, no que concerne aos procedimentos necessários à concretização do processo de inclusão escolar. Esta constatação evidencia, também, a necessidade de que a formação contínua de professores seja desenvolvida em sintonia com o contexto das políticas educacionais implementadas nos sistemas de ensino. Nesta direção, Torres (1998, p. 179) argumenta que a formação contínua, desarticulada de medidas destinadas à melhoria substancial da qualidade profissional dos docentes e do planejamento das reformas educacionais, “[...] não passa de uma inversão dispendiosa e, no mais das vezes, ineficaz”.

Sendo assim, as análises referentes às quatro etapas do Curso de Educação Especial permitem a formulação das seguintes considerações:

1ª) Foi identificado no desenvolvimento dos cursos a ausência de um aspecto importante no processo de formação de professores, qual seja o de proporcionar espaço para os professores expressarem suas percepções, dúvidas e certezas acerca da Educação Inclusiva. A promoção de atividades com este propósito poderia ter auxiliado tanto as palestrantes a identificar o nível de compreensão dos participantes sobre as temáticas abordadas, como os cursistas quanto à possibilidade de refletir sobre seus conhecimentos prévios para, ao final do curso, retomá-los para avaliar seu processo de aprendizagem.

2ª) Os dados referentes ao número de inscritos que integralizaram a carga horária mínima para a obtenção dos certificados indicam que um número significativo de participantes não concluiu o curso: 27,5% no Curso sobre Deficiência Mental, 31,9% no Curso sobre Educação de Surdos e 35,6% no Curso sobre Deficiência Visual. Quanto à

frequência nos encontros, ainda que no projeto do Curso sobre Educação de Surdos constasse a previsão de cinquenta participantes por grupo, o número oscilou em torno dos cem. Nos demais cursos, este oscilou em torno dos oitenta participantes por encontro.

A frequência dos participantes nas três etapas do curso pode ter sido motivada, inclusive, pelas vantagens oferecidas: emissão de certificados, integralização de 1% aos salários dos professores efetivos e a obtenção de uma pontuação maior no processo de classificação dos ACTs<sup>67</sup>, embora estas hipóteses não desconsiderem a busca dos professores por processos de formação conectados aos seus interesses imediatos, uma vez que 87% dos professores pesquisados afirmaram participar da formação contínua porque reconhecem a importância de novos conhecimentos para a sua prática.

Há que se considerar, portanto, que os novos desafios postos aos professores em função do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular têm gerado, ao mesmo tempo, a necessidade de se buscar novos conhecimentos em cursos oferecidos fora do horário de trabalho. Estas novas atribuições dos professores podem ser relacionadas aos condicionantes da profissão docente, identificados por Garcia (1995 *apud* CUNHA, 1999). Dentre estes condicionantes, pode-se destacar o conceito de intensificação que caracteriza o progressivo aumento da carga de trabalho dos professores. Relacionado à intensificação, identifica-se a proletarização do trabalho docente:

Quanto mais o *controle* do tempo e a intensificação de tarefas se produzem, mais se fragiliza a noção de profissionalização do magistério, levando-a à proletarização. [...] Se o professor é levado principalmente a realizar tarefas predeterminadas por estruturas superiores, a concepção de autonomia, tão necessária à profissionalização, desaparece e se produz uma espécie de *colonização*. Esta seria, especialmente, o controle das ações docentes por meio da intensificação das atividades (CUNHA, 1999, p. 137).

Ainda em relação aos condicionantes da profissão de professor, Cunha (1999, p. 140-141) afirma que uma das importantes repercussões para a carreira docente se refere ao que o autor denomina “carreira plana do magistério”, ou seja,

aquela que só premia os incentivos extrínsecos e, em geral, de forma individual (cursos feitos, etapas de escolarização vencidas, trabalhos publicados, etc.). [...] Nenhum valor se dá às motivações intrínsecas dos professores, talvez por serem estas mais difíceis de aferir. Entretanto, nos

---

<sup>67</sup> O edital para admissão temporária de professores para o ano letivo de 2006 estabelece que os candidatos que apresentarem certificados de participação em cursos de aperfeiçoamento/atualização realizados nos anos de 2004 e 2005 integralizam pontos para a sua classificação, de acordo com a seguinte escala: de 10 a 50 horas de curso, 1 ponto; de 51 a 100 horas, 2 pontos; de 101 a 150 horas, 3 pontos; de 151 a 200 horas, 4 pontos; de 201 a 300 horas, 5 pontos; de 301 a 400 horas, 6 pontos; acima de 401 horas, 7 pontos.

seus discursos e narrativas, os docentes afirmam que o que de melhor há na sua tarefa é o convívio com os alunos, é perceber seu crescimento e seu processo de aprendizagem. São as recompensas intrínsecas e psíquicas as que mais satisfazem.

3ª) Identifica-se nos objetivos de dois cursos (Deficiência Visual e Educação de Surdos) o uso do termo “capacitação”. Subjaz a este termo a concepção de que cabe aos professores se capacitar, condição que não contempla os saberes construídos ou em processo de construção na prática com os alunos que já estão incluídos nas escolas. Embora seja necessário se tornar capaz para exercer a profissão, os professores precisam conhecer, analisar e criticar as idéias que lhes são apresentadas; caso contrário, ocorre uma inculcação de idéias e ações a serem aceitas passivamente pelos professores (Marin, 1995).

Percebe-se, assim, que o ensino especializado foi enfatizado nos cursos de Educação Inclusiva. Tal ênfase pode estar vinculada à formação e/ou à experiência profissional das formadoras: todas atuam no ensino especializado. Esta condição revela uma das lacunas do processo de formação de professores para a Educação Inclusiva: profissionais que atuam no ensino especializado ensinam sobre inclusão para professores que atuam no ensino regular, utilizando-se de orientações cabíveis, muitas vezes, somente no contexto do ensino especial.

Em face desta constatação, pode-se afirmar, de acordo com Mantoan (2002) que a formação dos professores para a inclusão não pode acontecer pelos mesmos caminhos do ensino especializado. A formação para uma educação aberta às diferenças precisa acontecer no interior das escolas, à medida que as dificuldades dos deficientes ou não deficientes aparecem, considerando, ao mesmo tempo, o ensino que lhes é ministrado e a necessidade de se incorporar recursos, linguagens e técnicas suplementares. Isto porque o ensino cindido em regular e especializado propaga concepções de que a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais não está ao alcance dos professores do ensino regular.

4ª) Outra questão que merece ser analisada é a avaliação dos cursos realizada pelos professores, uma vez que as fichas de avaliação<sup>68</sup> foram distribuídas no penúltimo encontro de cada curso. Nas palestras realizadas nas escolas não houve avaliação por escrito. Mesmo sendo explicitado ao longo dos cursos e das palestras a importância de os participantes

---

<sup>68</sup> As fichas de avaliação dos cursos, distribuídas aos participantes, solicitavam: nome do participante, do evento e período de realização; opinião sobre objetivos, carga horária, conceituação teórica, atividades, exemplos, linguagem, relação com os conhecimentos, experiências, realidade, condições de trabalho, práticas e coordenação pedagógica; opinião sobre espaço físico, qualidade dos equipamentos, clareza e prazo de recebimento da inscrição, distribuição de materiais, horário do curso, atendimento e atuação da coordenação administrativa; espaço para comentários gerais e sobre o desempenho das ministrantes; solicitação de emissão de conceito referente ao curso: bom, satisfatório ou insuficiente.



indicarem aspectos a serem revistos e sugestões, estes não se manifestaram publicamente.

O procedimento avaliativo adotado denota uma concepção de avaliação certificativa, emitida somente ao final dos cursos, cuja finalidade não fica explícita para os participantes, uma vez que não pressupõe a possibilidade de reorganização do trabalho com base nos indicadores por eles definidos.

Sendo assim, considerados os principais aspectos referentes ao Curso sobre Educação Especial, apresenta-se a seguir a síntese das análises referentes ao Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica.

#### *4.3.2 A política de formação em foco: o conteúdo e a forma do Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica*

As exigências legais quanto à promoção de uma educação de qualidade, de acordo com as necessidades da sociedade atual face aos novos desafios<sup>69</sup> da educação escolar, têm direcionado a promoção de ações de formação nas redes públicas de ensino. Assim sendo, apresenta-se, neste item, a análise referente a outro momento da formação contínua oferecida a todos os profissionais da educação em 2005, ou seja, o Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica<sup>70</sup>, desenvolvido paralelamente ao Curso de Educação Especial.

A carga horária prevista para o curso foi de oitenta horas/aula, distribuídas em dez encontros de oito horas/aula. Entretanto, o quarto e o oitavo encontros foram realizados somente no período matutino. No quarto encontro, os participantes foram dispensados no período vespertino pela Secretaria da Educação e no oitavo em função da utilização das escolas como seções eleitorais.

A reposição da carga horária (oito horas/aula) ocorreu da seguinte maneira: um encontro foi promovido somente para os fonoaudiólogos, psicólogos, supervisores, orientadores e administradores escolares. No mesmo dia, no período da tarde, foi realizada uma palestra para todos os professores. Deste modo, aos professores foram oferecidas setenta e seis horas/aula de curso. Os encontros aconteceram em horário de trabalho, em dias

---

<sup>69</sup> Segundo Cunha (1999), a crise que atinge a educação formal repercute na definição da função docente, uma vez que a profissão é posta em xeque devido à fragilidade de se trabalhar com os desafios da atualidade. Dentre estes desafios, a autora destaca as novas tecnologias da informação, a transferência de atribuições da família para a escola e a lógica do mercado e da produtividade que determinam os valores da política educacional e da cultura ocidental na contemporaneidade.

<sup>70</sup> No projeto do curso, esta atividade de formação contínua foi denominada Curso de Formação Continuada para os Professores da Rede Municipal de Ensino.

previstos no calendário escolar, sendo quatro realizados aos sábados.

Participaram dos encontros os professores da educação infantil e ensino fundamental, diretores, especialistas e equipe técnico-pedagógica da Secretaria da Educação. Para estes profissionais a participação no curso foi obrigatória, sendo considerada falta em dia de trabalho para os ausentes. Já os professores dos Centros de Educação Infantil municipais<sup>71</sup> foram convidados a participar do curso.

Faz-se necessário pontuar que a instituição responsável pela seleção, contratação e realização do curso participou de processo de licitação pública. Os recursos utilizados no pagamento da entidade contratada emanaram de duas fontes: dezessete mil e quinhentos reais do salário-educação e trinta e dois mil e quinhentos reais de recursos próprios do município, totalizando um investimento de cinquenta mil reais<sup>72</sup>.

Quanto ao desenvolvimento do curso, o primeiro e o último encontro foram realizados com todos os professores. No segundo, terceiro, quarto e quinto encontros, os professores foram divididos por escola e nível de ensino, compondo cinco grupos: Grupos 1 e 2 – professores das séries finais do ensino fundamental; Grupo 3 – professores de educação infantil; Grupos 4 e 5 – professores do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Do sétimo ao décimo encontros, os professores de 5ª à 8ª série passaram a compor apenas um grupo, totalizando quatro grupos de participantes.

O Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica teve por objetivo “Propiciar aos professores da Rede Pública de Ensino formação continuada a fim de inseri-los no contexto educacional atual”. Sendo assim, são apresentadas a seguir as análises referentes às temáticas abordadas, metodologia e envolvimento dos participantes referentes ao curso em questão, de acordo com o quadro síntese em apêndice (Apêndice D).

a) As **temáticas** abordadas evidenciaram o propósito de “inserção” dos professores no “contexto educacional atual”, conforme o objetivo do curso. Coerente com esta finalidade, cada encontro caracterizou-se pelo desenvolvimento de diferentes temáticas, as quais abordaram os “novos paradigmas” que norteiam estudos atuais em educação. Face à profusão de pressupostos teóricos apresentados, a análise pormenorizada de tais fundamentos não será aqui enfatizada. Entretanto, evidencia-se a necessidade de analisar as possíveis implicações da veiculação destes conteúdos para a formação dos professores, a saber:

---

<sup>71</sup> Os Centros de Educação Infantil, vinculados à Secretaria da Mulher, Criança, Adolescente, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário passaram a integrar a Secretaria da Educação somente nos anos de 2006.

<sup>72</sup> Informações fornecidas pelo Setor de Compras do Departamento Administrativo da Secretaria Municipal de Educação.

- Os professores da rede ensino, até então, estavam integrados a um percurso de formação que abordava temas mais específicos. Neste momento, entretanto, a programação foi redirecionada para a abordagem de fundamentos gerais da educação, o que caracteriza a descontinuidade do processo.

- Foi possível identificar lacunas quanto à articulação, continuidade e coerência entre os conceitos apresentados no curso, inclusive, em um mesmo encontro. Esta constatação explicitou-se pela diversidade de pressupostos teórico-epistemológicos subjacentes aos conteúdos abordados (construtivismo, perspectiva histórico-cultural, pedagogia das competências, pedagogia histórico-crítica, inteligências múltiplas, dentre outras) e, por conseguinte, de autores (Vygotsky, Piaget, Delors, Paulo Freire, Gardner, dentre outros). Estas diferentes abordagens teóricas que subsidiaram os conteúdos denotam, senão um desconhecimento das diferenças entre estes fundamentos, a desconsideração deste aspecto, essencial para a compreensão dos conceitos e para a articulação teórico-prática.

- A ambigüidade identificada entre os conteúdos do curso estendeu-se aos conteúdos apresentados em outros cursos promovidos paralelamente pela rede de ensino, pois, mesmo tendo sido destacada a importância e a viabilidade de se promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, pelo menos em dois encontros verificou-se o contrário: o ensino especializado foi apontado como a única via para a aprendizagem destes alunos ou, então, a indicação do ensino regular como possibilidade, somente, de se promover a socialização dos alunos com deficiência mental.

- Identificou-se, também, a ausência de conteúdos relacionados às identidades culturais, multiculturalismo e relações de poder presentes no currículo escolar, a formação política do educador, projeto político pedagógico e prática docente. Em contrapartida, concepções acerca das competências a serem desenvolvidas, tanto pelos professores como pelos alunos, para se adaptar às necessidades da sociedade atual permearam os conteúdos. Moraes (2003), neste sentido, adverte quanto à intencionalidade presente em produções teóricas e ações na área educacional direcionadas à difusão das recomendações de organismos multilaterais (como o Banco Mundial, por exemplo), acerca do interesse pela formação de trabalhadores dotados de mais e melhores competências técnicas e atitudinais, adaptáveis às necessidades de mercado.

- Os conteúdos abordados estabeleceram poucas articulações com as especificidades da rede de ensino. Ainda que os contextos educacionais brasileiros sejam similares, tendo em vista as normatizações, orientações e políticas nacionais para a educação básica, as especificidades locais precisam ser consideradas nos processos de formação de professores.

Neste sentido, Gatti (2003), com base em pesquisa sobre um programa de formação de professores em serviço, argumenta que muitos cursos que objetivam mudanças cognitivas e práticas mostram-se ineficazes devido à concepção de que ao se trabalhar a racionalidade dos professores, oferecendo-lhes informações e conteúdos, serão produzidos, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças na sua ação pedagógica. Segundo a autora, é preciso considerar os professores não somente como seres abstratos ou intelectuais, mas, essencialmente, como seres sociais, com identidades pessoais e profissionais, integrantes de uma cultura grupal e partilhada, na qual são construídos conhecimentos, valores e atitudes, com base em um processo social e, ao mesmo tempo, intersubjetivo.

A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais ou em contraposição às quais as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engendradas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. [...] Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo (GATTI, 2003, p. 197).

Sendo assim, pode-se inferir que a seleção dos conteúdos apresentados no curso é coerente com a perspectiva de “capacitação”, no sentido descrito por Marin (1995, p. 17) como as ações destinadas a convencer e persuadir. Em nome de uma suposta melhoria, desconsidera-se que os professores são sujeitos ativos que produzem conhecimentos advindos da prática, os quais necessitam ser considerados nos processos de formação.

Nesta direção, Collares, Moysés e Geraldi (1999, p. 210) ao discutirem a visão de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação contínua, argumentam que “[...] a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimento, entre sujeitos e conhecimento, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem”. A “capacitação” de professores, sustentada nesta perspectiva, pressupõe que o exercício da docência é um tempo de desgaste, de esvaziamento em que o tempo de vida e de trabalho é considerado um “tempo zero”, sendo necessário substituir o conhecimento obsoleto pelo novo, num recomeçar sempre, condenado à eterna repetição, porque o tempo no exercício da profissão parece nada ensinar. “No entanto, são os saberes produzidos na escola, junto com outros colegas e alunos, que iluminam e dirigem as práticas mais significativas do

processo de formação social e intelectual a que se dedicam professores e alunos” (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 211).

b) A transmissão de conteúdos por meio de palestras caracterizou a **metodologia** utilizada no curso, ainda que dinâmicas e trabalhos em grupo tenham sido realizados. Como recurso audiovisual privilegiado, em todos os encontros foram apresentados *slides* referentes aos conteúdos com a utilização de *datashow*. *Videoclipes*, mensagens, textos cômicos, filmes, entre outras produções visuais e escritas foram veiculadas, seja para complementar/ilustrar os conceitos apresentados, seja para divertir, motivar e promover a reflexão dos participantes.

Ressalvando-se o uso excessivo de recursos audiovisuais, tal estratégia foi coerente com a metodologia privilegiada (palestras), uma vez que o número de participantes em cada encontro oscilou entre 45 a 746, conforme dados em apêndice (Apêndice D). O número de participantes interferiu, também, na realização das dinâmicas e atividades em grupos, favorecendo a dispersão dos participantes e dificultando o acompanhamento e a orientação dos palestrantes. É importante ressaltar que o tempo destinado às palestras em relação à complexidade e à quantidade de conceitos apresentados não propiciou a realização de debates, análises reflexivas e as sínteses necessárias à compreensão dos conteúdos.

Pode-se inferir, assim, que as opções metodológicas utilizadas não privilegiaram a articulação teoria e prática, pois a transmissão de conteúdos foi priorizada, sem proporcionar a análise e a articulação com os conhecimentos que os professores já possuem. Há de se considerar, entretanto, que a formação docente não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos desvinculados dos contextos nos quais os professores exercem seu fazer pedagógico, concepção que reduz a prática à mera aplicação de teorias. Esta perspectiva reproduz uma concepção tradicional de formação, fundamentada na “racionalidade técnica” em que o professor deve aplicar/reproduzir os conhecimentos teóricos em situações práticas. Neste sentido, “A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias” (CUNHA, 2003, p. 71).

Por outro lado, ao se considerar a prática como referência para a produção de novos conhecimentos, a formação contínua, de acordo com Borba, Ferri e Hostins (2004) não pode ser reduzida à mera reprodução a-crítica e a-histórica do fazer cotidiano: ao contrário, necessita ampliar discussões com vistas à compreensão crítica e teórica do processo educativo.

Evidencia-se, deste modo, segundo Moraes e Torriglia (2003), a necessidade de se analisar a produção de conhecimentos no sentido de reconstrução crítica das experiências individuais e coletivas, conjuntura em que a reflexão se aparta da imediaticidade, pois envolve

processos abstratos em um movimento dialético com o real, diferentemente da idéia de experiência em que a passividade lhe é subjacente.

Para as autoras, tanto a prática no processo de formação como a vivenciada no contexto escolar é compreensível somente nesta perspectiva, o que pressupõem a manutenção de um diálogo permanente entre conhecimento pedagógico e ciências humanas e sociais. Ainda que a experiência docente tenha que ser priorizada em função da urgência das situações cotidianas vividas no contexto escolar (pressão do tempo, singularidade das oportunidades), cabe à teoria manter seu lugar catalisador, uma vez que a origem das contradições e a sua necessária inteligibilidade não se restringem ao processo educativo: a conexão entre o que acontece na escola e no mundo é intrínseca aos processos educacionais. Sendo assim, as propostas de formação precisam superar esta suposta “dicotomia”.

c) Quanto ao **envolvimento dos participantes**, foi possível identificar uma participação ativa durante a realização de tarefas individuais ou em grupo, ainda que o grande número de participantes prejudicasse a realização dos trabalhos coletivos. Já durante as palestras, o envolvimento dos participantes oscilou entre momentos de silêncio absoluto e as conversas paralelas. Foram poucas as intervenções e os questionamentos. Em duas ocasiões, todavia, os participantes solicitaram que problemáticas vivenciadas em seu cotidiano fossem abordadas pelo palestrante e que fosse concedido espaço para o debate destas questões. Tais solicitações, entretanto, não foram atendidas.

Schlundwein (2001), ao apresentar as análises referentes às re-significações conceituais de professores participantes de cursos de formação em serviço, com base nos fundamentos teóricos formulados por Vygotsky e colaboradores, defende a premência de se garantir espaços de interlocução, intersubjetividade e trocas sociais para que haja a apreensão de novos conceitos nos processos formativos, uma vez que as transformações conceituais não envolvem somente fatores cognitivos, mas também os afetivo-volitivos e os valores.

Os novos conteúdos necessitam ser acessíveis aos professores em termos de complexidade. Cabe aos formadores valer-se de experiências vivenciadas pelos participantes para serem analisadas criticamente e relacionadas aos novos conteúdos, de modo a suscitar novas sínteses que propiciem ao professor entender a dimensão do conteúdo apreendido. O formador precisa estar atento às manifestações dos envolvidos para avaliar o grau de compreensão das temáticas pelos participantes. “Particularmente, deverá manter a atenção sobre a mediação do significado da palavra sobre o processo de aprendizagem. É preciso considerar que a palavra objetivamente dita será apreendida subjetivamente pelos

participantes em função do interjogo de significações presentes na sua estrutura de consciência” (SCHLINDWEIN, 2001, p. 120).

Deste modo, o envolvimento dos participantes no curso demonstra a importância de se privilegiar a participação ativa dos professores nos cursos de formação contínua, mas não somente por meio de dinâmicas e trabalhos em grupo a serem desenvolvidos com os alunos. É preciso conceder a palavra a quem é de direito: aos professores, a quem estas ações de formação são dirigidas. Nesta perspectiva, Fusari (1998, p. 170) argumenta que

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, idéias e expectativas. É preciso também que os saberes advindos de sua experiência sejam valorizados; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam, e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Consideradas estas análises, faz-se necessário apresentar outros aspectos presentes no Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica.

1º) Os dados referentes ao número de participantes nos encontros indicam uma certa regularidade no número total de presentes, do segundo ao décimo encontro (590, 586, 563, 627, 625, 564, 562, 612, 578, respectivamente), uma vez que no primeiro e no último, foi atribuída presença a todos os participantes (745), e o penúltimo encontro foi destinado somente aos especialistas, fonoaudiólogos e psicólogos (45). O número médio de participantes por encontro aproxima-se do número de participantes que obteve 80% de frequência no curso (523). Identifica-se, no entanto, uma lacuna entre o total de profissionais da educação participantes (745) e a média de frequência do segundo ao décimo encontro (589,6). Cabe ressaltar que foram aceitas declarações dos participantes destinadas a justificar a ausência no(s) encontro(s) e, por conseguinte, evitar descontos nos seus vencimentos, uma vez que os encontros foram realizados em no horário de trabalho.

Por solicitação dos participantes, os certificados foram emitidos para todos, de acordo com a carga horária obtida. Neste aspecto, cabe considerar duas situações distintas: para os profissionais admitidos em caráter efetivo, a obtenção de oitenta horas/aula em cursos na área de atuação permite a integralização de 1% aos salários; aos professores admitidos em caráter temporário, a participação em cursos permite a obtenção de pontos, de acordo com o número de horas comprovadas, conforme demonstrado anteriormente neste estudo. Estas constatações permitem questionar quais os fatores que motivaram os participantes a comparecer nos encontros: a aquisição de novos conhecimentos? A garantia de recebimento do salário

integral? A obtenção de pontos necessários para garantir a recontração no ano seguinte? A progressão funcional?

A obrigatoriedade ou não na participação em cursos constitui um dos aspectos da política de formação contínua que precisa ser analisado conjuntamente por professores e equipes técnico-pedagógicas das escolas e Secretaria de Educação, considerando-se a necessidade de articulação das atividades de formação contínua à construção do projeto pedagógico das escolas. Isto porque quatro encontros do curso em questão foram realizados aos sábados e, paralelamente a este, foi oferecido o Curso de Educação Especial, analisado no segmento anterior, com três etapas desenvolvidas no período noturno, além das palestras realizadas nas escolas.

2º) Com relação aos materiais impressos disponibilizados aos professores, três palestrantes distribuíram textos didaticamente organizados com os conteúdos ministrados e outros complementares; dois palestrantes distribuíram material impresso, contendo os tópicos apresentados em *slides* durante a palestra; outros distribuíram somente pequenos textos, mensagens e exercícios a serem utilizados durante a palestra ou como sugestões de atividades.

A maior parte dos palestrantes disponibilizou junto à Secretaria de Educação textos complementares, *slides*, *videoclipes* e imagens utilizadas durante os encontros. Estes materiais foram colocados à disposição dos professores interessados. É importante destacar, entretanto, que materiais didaticamente organizados poderiam ter sido disponibilizados a todos os participantes com o propósito de auxiliá-los na compreensão dos temas apresentados, visto que estes foram transmitidos em pouco tempo e em grande quantidade.

3º) Em relação aos formadores que atuaram no curso, identifica-se a composição de um quadro de profissionais qualificados: dos dezenove que atuaram nos encontros em que a pesquisadora realizou a observação participante, um era graduado, dois eram especialistas, dois mestrados, seis mestres, dois doutorandos, quatro doutores e um pós-doutor (Apêndice D). Cabe ressaltar que, destes, treze possuíam formação em diferentes áreas, aspecto relevante face à constatação de que os conteúdos veiculados ao longo do curso, embora de caráter geral, apresentavam pouca articulação entre si. Ademais, os formadores eram provenientes de diferentes municípios e Estados da região Sul, os quais foram contratados pela instituição vencedora do processo de licitação e responsável pelo curso.

4º) A avaliação do curso, realizada ao final dos encontros, caracterizou-se pela apresentação da mesma ficha avaliativa, a qual solicitava aos participantes que respondessem discursivamente sobre a organização do tempo e do espaço, as contribuições para a prática pedagógica, os pontos positivos e negativos e sugestões para os próximos encontros. Ainda



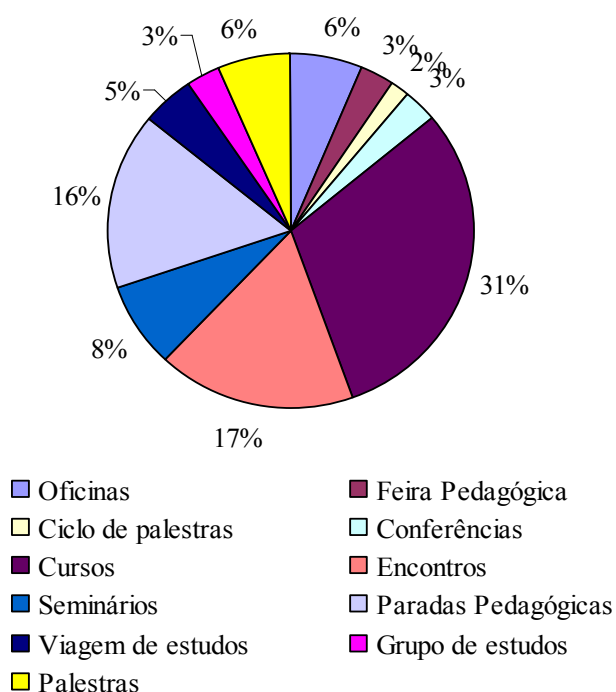
que as fichas tenham sido preenchidas ao longo dos encontros, o uso destes resultados não foi evidenciado, pois as alterações promovidas restringiram-se a questões organizacionais. Quanto às metodologias e temáticas, estes aspectos não sofreram alterações significativas no decorrer do curso. Vale destacar que, dos dezenove formadores que atuaram nos encontros acompanhados pela pesquisadora, somente três retornaram em encontros subsequentes.

Consideradas as análises referentes a cada um dos anos pesquisados (2003, 2004 e 2005) e aos cursos nos quais foi realizada a observação participante, apresenta-se na seqüência a síntese destas considerações, assim como a percepção dos professores participantes da pesquisa acerca da política de formação contínua da rede de ensino.

## 5 O PERFIL DA FORMAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

A análise dos dados referentes às ações de formação implementadas de 2003 a 2005 possibilitou a constatação de aspectos que permitem explicitar o perfil da formação contínua desenvolvida na rede ensino. Em relação ao público alvo, foi possível perceber que, juntamente com os professores do ensino fundamental, os docentes da educação infantil pré-escolar que atuam nas escolas municipais têm sido contemplados na maior parte das atividades de formação. No Curso de Educação Especial e no Curso sobre fundamentos e metodologias para a prática pedagógica, nos quais foi realizada a observação participante, por exemplo, a participação dos professores dos Centros de Educação Infantil vinculados à Secretaria da Criança, Adolescente, Mulher, Idoso, Trabalho e Desenvolvimento Comunitário também foi possibilitada, ficando a critério destes professores a participação nos cursos.

No que concerne às modalidades de formação utilizadas no período pesquisado, identifica-se a predominância dos cursos (31%), destinados a abordagem de diversas temáticas, seguidos dos encontros (17%) e das Paradas Pedagógicas (16%) destinadas aos professores de diferentes áreas/disciplinas.



Fonte: análise documental.

Gráfico 11 – Modalidades de formação contínua desenvolvidas no período de 2003 a 2005.

Quanto às áreas/focos da formação, a sistematização dos dados permitiu constatar que apenas quatro áreas foram contempladas nos três anos pesquisados: Arte, Educação Ambiental, Saúde e Prevenção, e Educação Especial/Educação Inclusiva, de modo que:

a) As atividades direcionadas para a **Educação Especial e Educação Inclusiva** totalizaram a maior carga horária no período analisado: 289 horas/aula. Se no ano de 2003 apenas 30 h/a foram oferecidas, em 2004 este número foi ampliado para 120 h/a e, em 2005, para 139 h/a. O número de professores do ensino fundamental que participou das atividades promovidas nesta área também aumentou radicalmente: 33 em 2003, 57 em 2004 e 929 em 2005. Tal ampliação é condizente com o intenso processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular da rede municipal de ensino: de 175 alunos em 2004 para 280 em 2005.

b) A formação em **Educação Ambiental** também obteve carga horária expressiva: 100 h/a em 2003 e 92 h/a em 2004 e 2005, totalizando 284 h/a nos três anos. A formação esteve concentrada em duas ações: Cursos de Educação Ambiental ministrados pelos professores e alunos do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, vinculados a projetos de pesquisa desenvolvidos neste programa; e Projeto Terra Limpa (atualmente denominado Programa Terra Limpa), promovido em parceria pelas Secretarias da Educação e do Meio Ambiente do município. Embora com expressiva carga horária, tais ações atingiram um reduzido contingente de professores: 30 em 2003 e 25 em 2004 e 2005.

c) A área de **Arte** obteve expressiva carga horária nos três anos pesquisados, ainda que o número de horas/aula tenha decrescido anualmente: 142 em 2003, 82 em 2004 e 44 h/a em 2005, totalizando 268 h/a. As ações de formação, direcionadas para os professores que ministram a disciplina, foram empreendidas de formas variadas: oficinas, cursos, encontros para estudo, seminários, viagens de estudos a museus e exposições de Arte. A maior parte destas atividades obteve ampla participação dos professores da área. Vale destacar que somente os professores de Arte tiveram acesso a viagens de estudos nos três anos pesquisados.

d) A regularidade das ações de formação na área de **Saúde e Prevenção** foi mantida pelo desenvolvimento do Programa Educavida. Em cada ano, foram oferecidas 20 h/a, totalizando 60 h/a de curso nos três anos pesquisados. O número anual de participantes, no entanto, foi reduzido (72 em 2003, 44 em 2004 e 30 em 2005). O curso foi oferecido aos professores, pais e diretores para que estes pudessem atuar nas escolas como multiplicadores, ou seja, desenvolvendo ações para divulgar as informações veiculadas nos cursos, além dos

alunos participantes que atuam como monitores. O Programa é desenvolvido em parceria com a Secretaria Municipal da Saúde.

e) Algumas áreas foram contempladas com ações de formação somente em dois anos do período pesquisado. Os professores dos Laboratórios de Ciências e de Informática Educativa participaram em 2004 e 2005 de encontros com coordenadores da Secretaria de Educação. Aos professores dos Laboratórios de Ciências também foi oferecido um curso em 2004. Estas ações de formação correspondem aos processos de implantação destes laboratórios na maioria das escolas municipais.

f) No âmbito das disciplinas, para os professores de História e Geografia<sup>73</sup> foram realizados encontros e cursos em 2003 e 2004, mas a carga horária decresceu significativamente: 32 e 8 h/a respectivamente. Em 2005 não houve formação específica para os professores destas áreas. Situação semelhante ocorreu com a formação destinada aos professores de Ensino Religioso: se em 2003 foram oferecidas 52 h/a, por meio de encontros e seminário, em 2005 houve apenas a participação em um seminário com carga horária de 20 h/a. Em 2004, não foram promovidas atividades específicas para os professores desta área.

g) Para os professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos<sup>74</sup>, foram oferecidas atividades específicas, mas somente nos anos de 2004 e 2005. Outras propostas de formação contínua também foram desenvolvidas somente em dois, dos três anos pesquisados. As Palestras, oficinas e experiência da prática, organizadas pela Secretaria Municipal de Educação desde 2000, foram promovidas em 2003 e 2004, com 16 h/a em ambos os anos, mas não obteve continuidade em 2005. Esta atividade é caracterizada pela socialização de trabalhos e projetos desenvolvidos pelos professores da rede de ensino, além de oficinas ministradas pelos próprios docentes e/ou professores contratados, como também palestras.

h) A análise comparativa das ações de formação contínua assinala o grande número de áreas/focos que não obtiveram continuidade, constituindo-se em ações isoladas no decorrer dos três anos analisados: Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura Infantil, Educação Física, Turismo no município, Concepções da prática pedagógica, Alfabetização, Motivação profissional, Oratória, Temas da prática pedagógica, Fundamentos e metodologias para a prática

---

<sup>73</sup> A formação destinada a estas disciplinas é analisada conjuntamente porque a coordenação das duas disciplinas esteve, neste ano, sob a responsabilidade da mesma coordenadora da Secretaria da Educação, de modo que os professores de História e Geografia eram reunidos nas Paradas Pedagógicas realizadas no ano de 2003.

<sup>74</sup> Esta modalidade de ensino é oferecida no período noturno. As aulas presenciais são destinadas aos alunos das séries iniciais e o ensino supletivo aos alunos das séries finais do ensino fundamental.

pedagógica. É necessário ressaltar, no entanto, que as temáticas abordadas no ano de 2005 poderão ter continuidade nos anos subseqüentes que não são objeto de análise desta pesquisa.

i) Foi possível identificar, ainda, a disparidade de carga horária entre as atividades destinadas às diferentes áreas, modalidades e temáticas e a ausência ou insuficiência de certas temáticas nos processos formativos destinados a certos grupos, ou mesmo para a totalidade dos professores do ensino fundamental. O quadro a seguir apresenta a carga horária total destinada a cada área/foco da formação nos três anos pesquisados:

<b>CARGA HORÁRIA POR ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO – 2003 A 2005</b>	
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>Carga horária em h/a</b>
<b>Alfabetização</b>	120
<b>Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental</b>	32
<b>Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem</b>	32
<b>Informática educativa</b>	30
<b>Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências</b>	116
<b>Educação Ambiental</b>	284
<b>Saúde e prevenção</b>	60
<b>Ciências</b>	24
<b>História e Geografia</b>	40
<b>Matemática</b>	24
<b>Língua Portuguesa</b>	16
<b>Língua Inglesa</b>	16
<b>Literatura Infantil</b>	8
<b>Ensino Religioso</b>	72
<b>Educação Física</b>	32
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	104
<b>Motivação profissional</b>	4
<b>Turismo no município</b>	16
<b>Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática</b>	32
<b>Educação Inclusiva e Educação Especial</b>	289
<b>Oratória</b>	2
<b>Concepções da prática pedagógica</b>	4
<b>Arte</b>	268
<b>Temas da prática pedagógica</b>	14
<b>Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica</b>	80

Fonte: análise documental.

Quadro 5 – Demonstrativo das áreas/focos da formação contemplados de 2003 a 2005 e suas respectivas cargas horárias.

A análise dos dados apresentados no quadro explicita a disparidade de carga horária entre as atividades de formação destinadas às diferentes áreas/focos. Enquanto 268 h/a de formação contínua foram oferecidas aos professores de Arte, apenas 24 h/a foram destinadas aos professores de Ciências, 40 h/a para os professores de História e Geografia, 24 h/a para os docentes de Matemática, 16 h/a para a área de Língua Portuguesa e também para Língua

Inglês, 32 h/a para os professores de Educação Física e 72 h/a para os professores do Ensino Religioso.

Condição análoga aconteceu com os professores do Apoio Pedagógico que participaram das atividades sobre Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, aos quais foram destinadas 32 h/a de formação contínua somente em 2003. Formação específica para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental também foi oferecida somente em 2003, com carga horária de 32 h/a. Ainda que em 2005 tenha sido oferecido o Curso sobre fundamentos e metodologias para a prática pedagógica, de 80 h/a, para todos os professores da rede de ensino, as mesmas temáticas foram abordadas com todos os grupos de professores.

Os motivos pelos quais se configurou esta disparidade de carga horária, com ênfase para algumas áreas/focos da formação em detrimento de outras, não puderam ser elucidados por meio da entrevista realizada com a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria de Educação, visto que a profissional passou a exercer esta função somente em 2006, ou seja, após o período investigado, de modo que não se considerou apta a esclarecer as razões que culminaram nesta desigualdade.

j) Mesmo com uma carga horária expressiva de 120 h/a, a Alfabetização foi temática de um curso somente no ano de 2004, o qual atingiu apenas 49 professores do ensino fundamental. Convém ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) estabelece como meta para a formação em serviço, a manutenção de programas de formação contínua para os professores alfabetizadores.

l) Quanto à ausência ou insuficiência de certas temáticas nos processos formativos destinados a certos grupos ou mesmo para a totalidade dos professores do ensino fundamental, cabe destacar que a utilização dos recursos da informática nos processos de ensino ficou restrita aos professores dos Laboratórios de Informática. Temáticas da área dos Estudos Culturais, como as questões de gênero, cultura, “raça” e as relações de poder que permeiam os currículos escolares, temáticas estas que têm sido alvo de inúmeras pesquisas e publicações na área da educação nos últimos anos, não foram identificadas na análise dos documentos referentes às atividades de formação desenvolvidos de 2003 a 2005.

Ainda no que concerne às temáticas ausentes das atividades de formação, pode-se sinalizar como sintomática a constatação de que dois temas fundamentais para a vida escolar não foram focalizados nas atividades de formação contínua: currículo e Projeto Político Pedagógico. Estas lacunas são presumíveis tendo em vista a abordagem da formação contínua desenvolvida na rede de ensino, qual seja o modelo dos encontros, cursos e palestras que não

são articulados à formação em serviço dos professores, ou seja, aquela desenvolvida na escola a partir das dificuldades diagnosticadas com vistas à melhoria da realidade educacional.

Com base nestas evidências, pode-se recorrer aos argumentos sistematizados por Collares, Moysés e Geraldi (1999) acerca da política de descontinuidade presente nas políticas de formação contínua nas últimas décadas no país. Tais políticas são caracterizadas por alguns indicadores de descontinuidade, tais como:

[...] a constante interrupção de projetos, sem escuta e avaliação prévias entre os participantes; a suspensão de atividades previstas, até mesmo de encontros de curta duração, em nome do calendário escolar e, ultimamente, em nome dos 200 dias letivos; alterações de formatação de programas e projetos e forma de organização de órgãos públicos responsáveis pela execução dos planejamentos; a rotatividade do corpo docente nas escolas, provocada tanto pelo abandono da profissão quanto pelas transferências, suspendendo atividades em andamento; a vulgarização de modelos científicos, tornados “modismos” e transmitidos como “receitas”, em panacéia para todos os problemas (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 215).

Com estes indicadores, que podem ser ampliados por qualquer professor que participa de ações de formação, os autores pretendem ilustrar os mecanismos de construção da descontinuidade que perpassam tais programas em que a formação contínua corresponde

[...] a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, esta lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais (COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 216).

Outrossim, segundo os autores, como os professores ainda não assumiram seu papel na definição da política de sua própria formação, como seus saberes permanecem sendo desqualificados e os conhecimentos continuam sendo transmitidos como se fossem atemporais, os elementos da descontinuidade constituem-se em formas históricas de construção do continuísmo que não admite a ruptura que dá sentido à continuidade da vida.

Estas análises suscitam a necessidade de se destacar uma constante na política de formação contínua no período pesquisado: a promoção de **eventos de formação**. A formação contínua, reconhecidamente compreendida pela pesquisa educacional numa perspectiva de educação permanente que corrobora para a construção de “[...] um conhecimento sólido, geral e especializado, que inclua tanto o *saber* como *saber ensinar*” (TORRES, 1998, p. 180), é

definida, planejada e implementada na rede de ensino pesquisada como um conjunto de ações pontuais, promovidas com data, carga horária e público-alvo definidos.

Tais evidências permitem identificar nestas ações a predominância de uma das tendências da formação docente descritas por Torres (1998), qual seja, a de não compreender a formação como uma necessidade permanente de aprendizagem. Nesta perspectiva, a formação em serviço tem sido desenvolvida de forma desconectada da formação inicial, “[...] baseada na oferta de cursos – cursos avulsos, sobre temas avulsos –, no melhor estilo *zapping* da cultura televisiva atual [...]” (TORRES, 1998, p. 180), além de explicitar uma falta de articulação e equilíbrio entre teoria e prática.

As ações de formação, desenvolvidas por meio de cursos de curta duração, realizados isoladamente com a finalidade de suprir determinados conteúdos considerados necessários aos professores, configuram um modelo questionável, pois são “[...] oferecidos de forma desligada de um plano integrado (de ações), sendo, portanto, cursos esporádicos, eventuais, pontuais, independentes entre si, com ênfase na “reciclagem” científica e pedagógica como forma de atualizar e complementar o saber de que o professor é portador ou para modificar o sistema de ensino [...]” (NUNES, 2000, p. 61-62). Este modelo mostra-se inoperante e ineficaz em relação aos objetivos a que se propõe porque não há continuidade do processo de formação, visto que as ações se encerram ao término de cada curso.

Assim sendo, pode-se relacionar o modelo de formação implementado na rede de ensino pesquisada ao que Candau (2003) denomina como perspectiva clássica de formação, hipótese sinalizada no início deste capítulo com base nas análises preliminares referentes à descrição da realidade. Segundo esta perspectiva, predominante na tradição educacional brasileira, em alguns momentos da sua vida profissional, os professores precisam retornar aos espaços tradicionais de formação – universidades ou cursos promovidos pelas secretarias de educação – para “atualizar” seus conhecimentos. Neste sentido, a autora questiona a concepção de formação contínua que orienta este modelo de formação:

Esta é a perspectiva que queremos reforçar na área de educação em geral, e, especialmente, na área de ensino? Se o conhecimento é um processo contínuo de construção, é construção, desconstrução e reconstrução, estes processos também não se dão na prática pedagógica cotidiana reflexiva e crítica? Por trás dessa visão considerada “clássica” não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e o estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização destes conhecimentos? (CANDAU, 2003, p. 54-55).



Uma vez que as análises dos dados indicam o modelo de formação contínua predominante na rede municipal de ensino e com base nestes questionamentos levantados pela autora, se faz necessário apresentar as análises referentes aos posicionamentos expressos pelos professores do ensino fundamental quanto às contribuições e limitações da formação contínua na perspectiva de melhoria da prática pedagógica.

### **5.1 Contribuições e limitações da formação contínua na perspectiva dos professores**

Tendo em vista o objetivo deste estudo, qual seja o de analisar as contribuições e limitações das ações de formação contínua desenvolvidas no período de 2003 a 2005 na rede municipal de ensino de Balneário Camboriú e considerando-se a opção metodológica da avaliação emancipatória segundo a qual se procede à descrição, análise e crítica de uma realidade visando transformá-la, são apresentadas as considerações dos professores do ensino fundamental participantes da pesquisa acerca da problemática investigada.

Com relação às contribuições das ações de formação contínua para o aprimoramento da prática pedagógica, 33,3% dos professores pesquisados<sup>75</sup> afirmaram que a formação contribuiu significativamente para a mudança da sua prática. Entretanto, 51,8% informaram que a formação em serviço contribuiu razoavelmente porque alguns conteúdos não atenderam às necessidades da prática. Além disso, para 7,4% dos professores a contribuição foi mínima porque os conteúdos não foram compreendidos e não corresponderam à expectativa e para outros 7,4% os temas abordados não atenderam às suas necessidades.

Solicitados a descrever quais as principais contribuições da formação contínua para a prática pedagógica, os professores expressaram em seus depoimentos as seguintes respostas:

---

<sup>75</sup> Uma amostra de 54 professores do ensino fundamental, o que corresponde a 10,5% dos professores deste nível de ensino, respondeu questionários com o propósito de avaliar a política de formação contínua no período de 2003 a 2005 na rede de ensino pesquisada.

Tabela 1 – Principais contribuições da formação contínua desenvolvida de 2003 a 2005 para a melhoria da prática pedagógica na perspectiva dos professores.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Ampliação de conhecimentos e a conseqüente melhoria da prática pedagógica.	16,2%
Não informou.	12,5%
Reflexão para o aprimoramento da prática pedagógica.	11,2%
Mudança na compreensão e nos procedimentos de avaliação.	10%
Troca de experiências entre os professores (atividades e projetos).	8,7%
Desenvolvimento profissional: ética e motivação.	6,2%
Melhoria da compreensão do processo de inclusão.	6,2%
Novas metodologias porque propõem mudanças nos procedimentos de ensino.	6,2%
Não atendeu as expectativas, pois os temas não corresponderam à realidade da rede.	5%
Conhecimento sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento.	3,7%
Importância de sempre buscar conhecimentos e alternativas para que o aluno aprenda.	3,7%
Respeitar mais a história de vida e o desenvolvimento dos alunos.	3,7%
Incentivo para buscar, por meio de leituras, um aprofundamento teórico.	2,5%
Trabalhar mais com a formação crítica e a construção de textos.	2,5%
Curso sobre Alfabetização porque contribuiu com sugestões de atividades.	1,2%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

Os dados indicam que para 16,2% dos professores a ampliação de conhecimentos e a conseqüente melhoria da prática pedagógica constituíram-se nas principais contribuições da formação contínua. Estas contribuições foram especificadas da seguinte forma pelo professor 7<sup>76</sup>: *“Por eu estar começando a atuar em sala de aula, os cursos me ajudaram bastante, pois pude ter a teoria e a prática de certos temas trabalhados, juntas ampliando meus conhecimentos”*. Segundo depoimento do professor 34, a formação contínua *“Ampliou meus conhecimentos ocasionando uma mudança significativa na minha prática pedagógica”*.

Para 11,2% dos professores, a formação promoveu a reflexão e, por conseguinte, o aprimoramento da prática pedagógica. Neste sentido, o professor 35 assim se expressa: *“Acredito ser a maior e mais importante contribuição [da formação] a de nos fazer refletir sobre atitudes e conceitos para o nosso dia-a-dia”*. O professor 49 afirma que *“Sempre conseguimos mudar algumas coisas depois de refletir sobre nossas atitudes”*. Segundo o professor 48, *“Foram muitas contribuições importantes para que fossem possíveis as mudanças no nosso fazer pedagógico. [...] Como profissional, toda formação é gratificante porque você analisa a prática”*.

Ainda que estes professores tenham explicitado a ampliação de conhecimentos e a reflexão como contribuição para o aprimoramento da prática pedagógica, perfazendo um total

<sup>76</sup> Para fins de apresentação dos dados obtidos por meio do questionário, estes foram numerados de 1 a 54. Vale destacar que o questionário não solicitava a identificação dos participantes, conforme é demonstrado em apêndice (Apêndice F).

de 27,4% das opiniões, não há uma explicitação clara, uma descrição das contribuições da formação, ou seja, em relação a quais dimensões da prática pedagógica estes novos conhecimentos e reflexões contribuíram.

Outros professores, no entanto, expressaram com maior precisão as contribuições da formação para a sua prática pedagógica. 10% indicaram que a formação favoreceu a mudança na compreensão e nos procedimentos de avaliação, assim definida pelo professor 41: *“Contribuiu com relevância sobre a avaliação, pois este tema é sempre questionador e me fez mudar e muito os meios (instrumentos) para avaliar o educando”*. De acordo com o professor 23, *“Possibilitou o entendimento da avaliação no contexto da apropriação do conhecimento”*.

A troca de experiências entre os professores, relacionada a atividades e projetos, foi apontada por 8,7% como a principal contribuição da formação contínua. *“A troca de experiências entre os professores, atividades, práticas, enfim, relembrar teorias e compará-las com a prática do dia-a-dia escolar”* foi destacada pelo professor 22. A troca de experiências é apontada, assim, como condição favorecedora para o estabelecimento de relações teórico-práticas e como forma de acesso a procedimentos já experimentados e validados na prática.

Convém ressaltar, entretanto, que mesmo os problemas da prática constituindo o ponto de partida e de chegada da formação em serviço, a análise crítica fundamentada precisa perpassar todo o processo formativo (FUSARI, 1998), sob o risco de se promover a mera transposição de práticas e experiências desvinculadas dos contextos, concepções e significados que lhes deram origem.

Outras contribuições também foram apontadas pelos professores: 6,2% indicaram o desenvolvimento profissional pautado na ética e na motivação; outros 6,2% destacaram como contribuição as novas metodologias porque propõem mudanças nos procedimentos de ensino; a melhoria do processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais também foi apontada como contribuição por 6,2% dos professores. Segundo o professor 40, a formação possibilitou *“Uma maior compreensão sobre inclusão, formas de se aprender, conhecimento sobre o desenvolvimento de maneira mais aprofundada, novas visões, alternativas, caminhos para auxiliar a aprendizagem das crianças e a nossa”*. O professor 23 argumentou que *“A inclusão, abordada da forma como foi, possibilitou melhora no relacionamento e na aprendizagem”*.

O conhecimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento (3,7%), a importância de sempre buscar conhecimentos e alternativas para que o aluno aprenda (3,7%),

respeitar mais a história de vida e o desenvolvimento dos alunos (3,7%), o incentivo para buscar por meio de leituras um aprofundamento teórico (2,5%) e trabalhar mais com a formação crítica e a construção de textos (2,5%) e o Curso sobre Alfabetização (1,2%) também foram contribuições apontadas pelos professores.

Conquanto, é importante observar que 12,5% dos participantes não informaram quais as contribuições da formação para a sua prática. Além disso, para 5% dos pesquisados, a formação não atendeu às expectativas na área de atuação, pois os temas abordados não correspondem à realidade da rede de ensino. A esse respeito, o professor 25 assim se posicionou: *“Alguns conteúdos, bem poucos na verdade, vieram ao encontro das minhas necessidades. Nesse período, os cursos abordaram temas que não correspondem à realidade da rede”*.

Solicitados a citar os temas abordados na formação contínua que contribuíram para o aprimoramento da prática pedagógica, os professores expressaram as seguintes opiniões, por ordem de importância:

Tabela 2 – Temas abordados na formação contínua de 2003 a 2005 que contribuíram para o aprimoramento da prática pedagógica, por ordem de importância.

<b>CATEGORIAS INDICADAS EM PRIMEIRO LUGAR</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
Avaliação	30,3%
Não informou	16%
Alfabetização	12,5%
Educação Inclusiva e Educação Especial	7,1%
Feira Pedagógica	5,3%
Metodologias de ensino	5,3%
Literatura Infantil	5,3%
Pressupostos teóricos	3,5%
Disciplina e indisciplina	3,5%
Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica	1,7%
Conferência sobre concepções da prática pedagógica	1,7%
Paradas Pedagógicas com os professores da área	1,7%
Distúrbios e dificuldades de aprendizagem	1,7%
Todos foram importantes	1,7%
Paradigmas educacionais	1,7%
<b>CATEGORIAS INDICADAS EM SEGUNDO LUGAR</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
Não informou	20,3%
Educação Inclusiva e Educação Especial	16,6%
Avaliação	14,8%
Alfabetização	11,1%
Prática Pedagógica	7,4%
Oficinas da Feira Pedagógica	7,4%
Disciplina e indisciplina na escola	3,7%
Utilização de imagens e mídias como recurso metodológico	3,7%
Literatura Infantil	3,7%
Motivação	3,7%
Metodologias de ensino	1,8%
Distúrbios e dificuldades de aprendizagem	1,8%
Sexualidade	1,8%
Elaboração de projetos	1,8%
<b>CATEGORIAS INDICADAS EM TERCEIRO LUGAR</b>	<b>FREQÜÊNCIA</b>
Não informou	37%
Educação Especial e Educação Inclusiva	11,1%
Avaliação	11,1%
Planejamento	7,4%
Disciplina e indisciplina	5,5%
Motivação	3,7%
Alfabetização	3,7%
Distúrbios e dificuldades de aprendizagem	3,7%
Aprendizagem na perspectiva da neurociência	3,7%
Metodologias de ensino	3,7%
Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica	1,8%
Língua Portuguesa	1,8%
Literatura Infantil	1,8%
Meio ambiente	1,8%
Busca pessoal do conhecimento	1,8%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

Os temas relacionados à Educação Inclusiva e Educação Especial, área/foco da formação com maior carga horária (289 h/a, envolvendo um total de 1019 participações) foram apontados como os que mais contribuíram para a melhoria da prática pedagógica, em primeiro lugar, por 7,1% dos professores, em segundo lugar por 16,6% e em terceiro por 11,1%, estando, assim, entre as temáticas mais citadas pelos professores pesquisados. Pode-se inferir, portanto, que as atividades destinadas à formação em Educação Inclusiva e Educação Especial obtiveram êxito, pelo menos, para uma parcela representativa dos professores do ensino fundamental.

Há de se considerar que não houve sequer uma referência direta de temas presentes na formação na área de Arte (268 horas/aula ministradas, com 264 participações). Na área de Educação Ambiental (284 horas/aula ministradas, com 80 participações), houve referência apenas por 1,8% dos professores participantes como terceira temática que mais contribuiu para a prática pedagógica. Outra área/foco da formação com carga horária expressiva (60 h/a, com 146 participações) citada por somente 1,8% dos participantes como segunda temática que contribuiu para a prática pedagógica foi a Sexualidade, tema abordado nas atividades sobre Saúde e Prevenção.

Sendo assim, faz-se necessário interrogar: as metodologias utilizadas pelos formadores nas atividades referentes a estas áreas/focos da formação não proporcionaram a compreensão dos conteúdos abordados e a necessária articulação teórico-prática pelos professores participantes? O nível de complexidade dos conteúdos abordados não foi coerente com o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes? Os fatores que porventura interferiram na apropriação dos conhecimentos veiculados estariam, por outro lado, vinculados à motivação interna ou externa dos professores quanto à participação nestas atividades? Se as atividades de formação na área de Arte priorizaram a troca de experiências, viagens técnicas e metodologias de ensino, por que motivos não se constituíram como aprendizagens significativas para os professores?

Porto (2000), ao analisar as diferentes concepções de formação presentes no campo educacional, as quais são originadas pelos pressupostos filosóficos e epistemológicos de quem as assume, argumenta que existe formação somente enquanto acontece a prática: a formação contínua (processo progressivo de autonomia do professor e da escola) é condição para a mudança da prática pedagógica (processo de pensar-fazer dos professores) com a finalidade de concretizar os objetivos educacionais. De acordo com a autora, “[...] formação continuada e prática pedagógica são atividades convergentes, intercomunicativas, integrando-se aquela ao cotidiano dos professores e das escolas, intervindo e sendo passível de intervenção,

transformando e transformando-se, num processo permanente e renovador de autoformação” (PORTO, 2000, p. 16).

No tocante às contribuições da formação contínua, é preciso destacar a temática considerada pelos professores como aquela que trouxe maiores contribuições para a prática pedagógica, por ordem de importância. A temática Avaliação foi citada em primeiro lugar por 30,3% dos professores; em segundo lugar por 14,8% e em terceiro por 11,1%, obtendo, assim, os maiores percentuais relativos aos temas que contribuíram para a prática pedagógica. A Avaliação, ao longo do período pesquisado, foi identificada como uma das temáticas abordadas nas Paradas Pedagógicas por disciplina e segmentos do ensino fundamental (2003), Alfabetização (2004), Educação Inclusiva e Educação Especial (2005) e Fundamentos e metodologias da prática pedagógica (2005).

No que concerne à temática Alfabetização, esta foi destacada em primeiro lugar por 12,5%, em segundo lugar por 11,1% e em terceiro lugar por 3,7% dos professores como uma das temáticas que trouxe contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica. Mesmo tendo sido abordada especificamente apenas por um curso em 2004, temas relacionados à Alfabetização também foram abordados nas áreas/focos da formação relativos à Organização curricular para o 1º ciclo do ensino fundamental e Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem, ambas no ano de 2003.

Outros temas abordados nas atividades de formação no período pesquisado também foram citados pelos professores, conforme é demonstrado na tabela 2, mas com pouca expressividade. No entanto, mesmo sendo indicadas pelos professores participantes as temáticas que trouxeram maiores contribuições para a prática pedagógica, surpreende o percentual de professores que se absteve de fazer indicações quanto a estas contribuições, solicitadas por ordem de importância: 16% em primeiro lugar, 20% em segundo lugar e 37% em terceiro lugar. Estes dados podem estar relacionados ao elevado percentual de professores (51,8%) que afirmaram que a formação contribuiu razoavelmente para o aprimoramento da prática pedagógica, acrescidos daqueles que afirmaram que a contribuição foi mínima, pois os conteúdos não foram compreendidos (7,4%) ou não atenderam às suas necessidades (7,4%).

Estes índices expressam uma contradição, tendo em vista que a maioria dos professores (87%) afirmou participar intensamente da formação porque reconhece a importância de novos conhecimentos. Este desacerto entre o interesse em participar da formação e a dificuldade para descrever as contribuições e citar as temáticas que auxiliaram no aprimoramento da prática pedagógica explícita, em dados, a relevância de se avaliar a política de formação de professores implementada na rede municipal de ensino. Isto porque os

dados expressam um distanciamento entre as necessidades dos educadores e os projetos de formação implementados.

Neste contexto, pode-se afirmar que não basta promover eventos, não basta emitir certificados, não basta tornar a formação obrigatória: é preciso que estas ações adquiram significado para os que dela participam e se concretizem por meio de ações que promovam a qualidade do ensino idealizada nos discursos legais referentes à educação nacional.

Questionados acerca das metodologias utilizadas nas atividades de formação contínua que favoreceram a aprendizagem e a possibilidade de transferir conhecimentos para a prática pedagógica, os professores participantes da pesquisa apresentaram suas opiniões, as quais estão representadas na tabela a seguir:

Tabela 3 – Metodologias utilizadas na formação contínua de 2003 a 2005 que promoveram a aprendizagem docente.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
A explanação clara do professor-formador mediante estudos de casos proporcionou a relação teoria e prática.	29,6%
O diálogo entre o professor-formador e o público sobre problemas enfrentados na prática.	24%
O desenvolvimento de oficinas práticas transmitindo modelos e técnicas para a aplicação imediata em sua prática pedagógica.	16,6%
A transmissão de conteúdos e informações de forma competente pelo professor-formador, mas sem espaço para questionamentos.	11,1%
A segunda e a quarta alternativa.	5,5%
Nenhuma contribuição.	3,7%
Não é possível generalizar, pois neste período os professores-formadores foram péssimos.	1,8%
Em alguns momentos, transmissão de conteúdos; em outros, o diálogo com o professor-formador e ainda o estudo de casos.	1,8%
A primeira e a quarta alternativa.	1,8%
Não lembra.	1,8%
Não informou.	1,8%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

Dentre os professores participantes da pesquisa, 24% destacaram como metodologia pela qual aprenderam e transferiram conhecimentos para a prática o diálogo entre professor-formador e o público sobre problemas enfrentados na prática. A afirmação dos professores remete à importância de problematizar questões vinculadas à prática, acerca das quais necessitam de fundamentos teóricos que podem ser fornecidos pelos formadores. Esta constatação é reiterada por 29% dos professores (maior percentual obtido nesta questão) que afirmaram ter adquirido conhecimentos por meio da explanação clara do professor-formador mediante estudos de casos, o que proporcionou a relação teoria-prática.



Ainda assim, 11,1% dos professores afirmaram ter aprendido e transferido conhecimentos para a sua prática por meio da transmissão de conteúdos e informações de forma competente pelo professor-formador, mas sem espaço para questionamentos. Contrapondo-se a estes, outros 16,6% dos professores afirmaram que o desenvolvimento de oficinas transmitindo modelos e técnicas para a aplicação imediata constituem as metodologias pelas quais aprendem e transferem conhecimentos para a sua prática. A necessidade de solucionar situações enfrentadas na prática também foi explicitada por 5,5% dos professores que defendem que os cursos de formação devem desenvolver tanto estudos de casos como oficinas para transmitir modelos e técnicas.

O posicionamento destes professores revela, assim, uma participação passiva nos cursos de formação, que não exige nem a interlocução com o professor-formador, nem a articulação teórico-prática com vistas à apropriação de conceitos. Receber passivamente informações e modelos para aplicação imediata na prática se constitui como caminho “mais fácil”, que não requer o exercício intelectual de buscar de forma crítica a elaboração de conhecimentos próprios, produzidos na e a partir da prática.

De acordo com Fusari (1998, p. 159) “[...] na formação contínua o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela”. Tal reflexividade, entretanto, requer a interlocução permanente entre o que se faz e o que se planeja, condição possível, somente, por meio de uma consistente fundamentação teórica, sob o risco da formação em serviço e, por intermédio desta, a prática pedagógica, se reduzir a um “[...] processo associativo de empirias compartilhadas [...], de um ‘saber-fazer’ pragmático, até mesmo criativo, que, todavia, restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento” (MORAES e TORRIGLIA, 2003, p. 46-47).

O posicionamento expresso pelos professores acerca das metodologias que promoveram a sua aprendizagem remete à necessária explicitação do perfil ideal de formador, por percentual de indicações:

Tabela 4 – Perfil ideal do professor-formador que atuou na formação contínua de 2003 a 2005.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
Domínio do conhecimento e habilidade para relacionar a teoria com situações/exemplos advindos da prática.	37%
Conhecimento advindo da experiência na rede municipal, mediando a troca de experiências e indicando formas e saberes para ampliação da aprendizagem.	20%
Domínio do conhecimento do tema que aborda no curso/encontro/palestra.	11,1%
Capacidade de liderança (alegre, amigo, motivador) que contribui para refletir e buscar individual ou coletivamente novos conhecimentos.	9,2%
A segunda e a terceira alternativas.	5,5%
A primeira e a terceira alternativas.	5,5%
A união de todas as alternativas.	1,8%
Os cursos têm sido ministrados de forma repetitiva.	1,8%
A segunda, a terceira e a quarta alternativa.	1,8%
Não informou.	1,8%
A terceira e a quarta alternativa.	1,8%
Domínio de conhecimento relacionando com situações reais; motivador e que conheça a realidade da rede de ensino.	1,8%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

A necessidade de se promover a articulação entre teoria e prática foi destacada pelos professores – 37% (maior percentual obtido nesta questão) – ao afirmarem que o perfil ideal do professor-formador requer domínio do conhecimento e habilidade para relacionar a teoria com situações/exemplos advindos da prática. Já para 20% dos participantes da pesquisa, o perfil ideal do professor-formador requer conhecimentos advindos da experiência na rede municipal, mediando a troca de experiências e indicando formas e saberes para ampliação da aprendizagem.

O posicionamento assumido pelos professores denota a necessidade de se estabelecer relações entre as situações cotidianas por eles vivenciadas e os conhecimentos abordados nas atividades de formação contínua. Ainda que a mera troca de experiências restrinja as possibilidades de apropriação de novos conhecimentos, limitando a formação à partilha de técnicas/atividades e à fragmentação do conhecimento, os professores destacam a importância de os formadores abordarem os conteúdos de forma coerente com a realidade da rede de ensino.

Outros perfis de formadores que contribuíram para a aprendizagem dos professores foram apontados, porém com menor número de indicações: 11,1% destacam o professor-formador com domínio do conhecimento e 9,2% indicam como perfil ideal o formador com capacidade de liderança (alegre, amigo, motivador) que contribui para a reflexão e busca de novos conhecimentos. Estes dois perfis de formador foram identificados no Curso sobre fundamentos e metodologias para a prática pedagógica, no qual foi realizada a observação

participante: o “formador-repassador” de conhecimentos e o “formador-motivador”. Para 18,2% dos professores pesquisados, entretanto, o professor-formador precisa ter mais de uma das características apresentadas como perfil ideal, ou, ainda, a união de todas estas.

Deste modo, ao analisar o perfil ideal de formador para atuar nas atividades de formação contínua, cabe questionar qual o perfil de professor que se pretende formar com as atividades em questão: enquanto se espera que os professores, por meio da formação que lhes é destinada, possam aprimorar sua prática e desenvolver uma ação pedagógica capaz de formar cidadãos críticos, ativos, criativos e produtores de seus conhecimentos, o que se identifica nas atividades de formação contínua é a predominância de metodologias de ensino pautadas na recepção passiva de conhecimentos.

Esta questão é abordada por Torres (1998, p. 180), ao discutir as tendências predominantes na formação docente, quando explica que a formação inicial dos professores tem sido balizada numa perspectiva de “[...] transmissão unilateral de conteúdos, em sua assimilação acrítica, na idéia de que *saber* equivale a acumular e digerir *informação*”, sendo que na formação em serviço, prevalece a mesma lógica “[...] com a clássica oferta de *cursos* e a própria noção de *atualização* entendida basicamente como atualização em *conteúdos*, em rubricas específicas, tal e como estas são definidas e classificadas no currículo escolar”.

Nesta perspectiva, a carreira é regulada por títulos, cursos, créditos, os quais são reproduzidos nas reformas educativas atuais, caracterizando a contradição presente no contexto educacional: enquanto se defende a concretização de uma escola e do exercício docente num contexto cada vez mais interdependente e complexo cujas exigências sociais e educacionais ainda não foram satisfeitas, a formação docente diminui e se retrai no tempo, em seus objetivos, qualidade e pertinência. O distanciamento identificado entre o professor idealizado pelas reformas educacionais e o professor real, “[...] de carne e osso, que ensina diariamente nas salas de aula, não está diminuindo, mas, pelo contrário, está crescendo. O professor com o qual contam as reformas educativas contemporâneas, no discurso e no papel, ainda não foi inventado, ainda não existe” (TORRES, 1998, p. 180).

Há de se considerar, neste contexto, que 64,8% dos professores pesquisados afirmaram não participar da definição dos temas para a sua formação; 22,2% afirmaram participar em parte, e apenas 11,5% dos professores responderam que participam da definição dos temas, enquanto 1,8% não forneceu resposta. Esta constatação já foi identificada pela autora supracitada ao apontar outra tendência predominante na formação docente, qual seja a formulação de ações de formação sem a participação dos professores. Ademais,

Há escassa informação (e interesse em obtê-las) sobre os professores, o que sabem, o que não sabem, como ensinam, como aprendem, como vivem, que problemas têm, por que faltam, em que condições realizam seu trabalho, etc. Entretanto, continuamos planejando, para esse fantasma genérico chamado professor, tudo isso que, imaginamos, dará algum resultado (TORRES, 1998, p. 181).

No que tange à utilização dos resultados da avaliação das atividades de formação contínua no período pesquisado para o planejamento das atividades posteriores, os professores participantes da pesquisa se posicionaram da seguinte forma: 20% afirmaram que os resultados da avaliação são considerados para o replanejamento das ações de formação; 33,3% informaram que os resultados não são considerados; 40,7% dos professores inferem que os resultados da avaliação são utilizados em parte para o planejamento das próximas ações de formação e 5% não informaram suas opiniões.

De acordo com a entrevista concedida pela Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, *“Neste ano, nós lidamos com esses resultados como subsídio para as novas investidas diante das necessidades do professor”*. Cabe destacar que a entrevistada se refere ao ano de 2006, período em que iniciou suas atividades na direção do departamento.

As informações fornecidas pelos professores, no entanto, demonstram que os resultados das avaliações para a tomada de decisões quanto aos aspectos que precisam ser revistos, reformulados e reorganizados com base nas suas solicitações ainda não se constituem como instrumento para o aprimoramento da política de formação contínua na rede de ensino. Deste modo, faz-se necessário questionar qual o papel que os professores são conduzidos a assumir neste processo, ou seja, são eles sujeitos ou objeto da formação contínua?

Cabe aqui, portanto, reiterar o conceito de política pública, no contexto de análise da política de formação contínua implementada na rede de ensino pesquisada, assim expresso por Collares (1996 *apud* COLLARES, MOYSÉS e GERALDI, 1999, p. 210):

Uma política é pública quando é de domínio público: quando é publicamente estabelecida, isto é, são explicitados a análise das diferentes necessidades, os instrumentos para sua percepção, os critérios para o estabelecimento de prioridades etc.: não apenas explicitados, mas submetidos à interlocução com os setores diretamente envolvidos com o seu campo de intervenção. Os projetos e ações que visam concretizar uma política pública devem igualmente ser objeto de análise, críticas e debates; para tanto, sua fundamentação teórica, seus objetivos reais, os resultados esperados e critérios de avaliação, sua forma de implantação, devem ser também de domínio público.

Assim sendo, considerados os aspectos referidos ao longo deste capítulo, é necessário ter em vista que a formação contínua de professores, concebida como um processo contínuo e permanente implica, segundo Pacheco e Flores (1999), aspectos concernentes às questões pessoais (do próprio professor) e organizacionais (contexto escolar). Para tanto, a formação contínua requer a consonância com os seguintes critérios:

- a) pessoal: necessidade de autodesenvolvimento;
- b) profissional: necessidades profissionais individuais e de grupo;
- c) organizacional: contexto escolar, adequação às mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, melhoria do sistema educativo, atualização da formação inicial.

Neste sentido, a formação contínua precisa ser concebida como “[...] o resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores” (PACHECO e FLORES, 1999, P. 135), visando a participação colaborativa dos envolvidos e a realização de propostas de investigação-ação-formação, voltadas para desenvolvimento profissional dos docentes.

Com base nestes princípios, nas análises dos dados coletados nesta pesquisa por meio da análise documental, observação participante, dos questionários e da entrevista, os quais possibilitaram a elaboração da descrição e crítica da realidade, passa-se a apresentar, no capítulo a seguir, a criação coletiva, ou seja, um conjunto de propostas destinadas ao aprimoramento da política de formação contínua de professores da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú.

## 6 A BUSCA DE CAMINHOS PARA A TOMADA DE DECISÕES

A investigação e a análise de toda e qualquer política educacional implicam, necessariamente, um processo de tomada de consciência acerca dos procedimentos adotados quanto ao planejamento, implementação e avaliação deste processo. Implicam considerar os fatores intervenientes, com especial atenção ao público a que se destina e aos resultados esperados.

Tendo em vista um dos propósitos deste estudo, qual seja o de apresentar sugestões para o delineamento de uma política de formação que contemple as expectativas e necessidades dos professores que atuam na rede de ensino, passa-se a apresentar as sugestões dos professores participantes da pesquisa, articuladas às análises efetuadas a partir da investigação do perfil da política de formação contínua implementado na rede de ensino no período de 2003 a 2005, com base no arcabouço teórico que sustenta esta investigação de caráter avaliativo.

Nesta direção, é importante reiterar que as políticas públicas configuram-se como um processo que envolve os momentos de formulação, pautado na percepção e definição de problemas; de implementação (elaboração de programas e decisão) e de avaliação, considerando-se a eventual necessidade de correção da ação (BUCCI, 2002; FREY, 2000). Este processo, todavia, se inter-relaciona, não é estanque, pois a partir dos resultados obtidos, pode-se replanejar o que está em ação, com vistas a decisões e resultados mais próximos ao que se almeja tanto do poder público quanto da população envolvida.

Desta forma, cabe destacar segundo Bucci (2002, p. 267) que “A escolha das diretrizes da política, os objetivos de determinado programa não são simples princípios de ação, mas são os vetores para a implementação concreta de certas formas de agir do Poder Público que levarão a resultados desejados”. Os atos e regulamentações iniciados pela administração pública devem expressar não a decisão pessoal e independente do agente público, mas opções politicamente informadas que evidenciem os interesses públicos. Para a autora

[...] o adjetivo “pública”, justaposto ao substantivo “política”, deve indicar tanto os destinatários como os autores da política. Uma política é pública quando contempla os interesses públicos, isto é, da coletividade [...] como realização desejada pela sociedade. Mas uma política pública também deve ser expressão de um processo público, no sentido de abertura à participação de todos os interessados, diretos e indiretos, para a manifestação clara e transparente das posições em jogo (BUCCI, 2002, p. 269).

O processo de elaboração e efetivação das políticas públicas também é um processo político em que a legitimidade e a clareza das prioridades e meios “[...] estão na razão direta do amadurecimento da participação democrática dos cidadãos. O sucesso da política pública, qualquer que seja ela, está relacionado com essa qualidade do processo administrativo que precede a sua realização e que a implementa” (BUCCI, 2002, p. 269).

Considerando-se que este estudo se propõe a contemplar as posições e opções dos envolvidos (Secretaria de Educação e professores do ensino fundamental), busca-se apresentar as possibilidades identificadas nesta investigação com vistas ao aprimoramento da política de formação contínua em vigência na rede municipal de ensino.

No que tange à organização das ações de formação contínua, mais especificamente ao local, os professores indicaram, predominantemente dois espaços: auditórios ou centros de eventos (31%) e a própria escola (27,7%). Estes espaços também foram destacados por outros participantes (escolas próximas ou centralizadas – 12,9%; auditório ou na própria escola – 9,2%; na própria escola e em escolas próximas – 3,7%), conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 5 – Sugestões dos professores quanto ao local de realização das atividades de formação contínua.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
Auditório/centro de eventos	31,4%
Na própria escola	27,7%
Escolas próximas/centralizadas	12,9%
Auditório ou na própria escola	9,2%
Não informou	5,5%
Saída de campo/locais diferentes/fora do município	5,5%
Na própria escola ou em escolas próximas	3,7%
Nos locais onde já são realizados os encontros, pois são muito bons	1,8%
Deve ser feita pesquisa	1,8%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

As sugestões apresentadas pelos professores quanto ao local evidenciam dois aspectos importantes a serem considerados quanto às modalidades adotadas nas ações de formação contínua. O primeiro aponta para a necessidade de se eleger a escola como *lócus* privilegiado da formação docente, aspecto evidenciado em estudos desenvolvidos na área da formação de professores (CANDAU, 2003; FUSARI, 1998; MIZUKAMI, 2002; NASCIMENTO, 2003; NUNES, 2000; TORRES, 1998), assim como nesta investigação. O segundo diz respeito à importância de se articular a formação em serviço, ou seja, aquela desenvolvida no próprio local de trabalho, a outras modalidades de formação, tais como cursos, congressos, atividades

culturais, de modo que a formação não se restrinja ao espaço escolar, mas incorpore as contribuições destas diferentes possibilidades.

Nesta perspectiva, Candau (2003) enfatiza que a concretização de novas perspectivas de formação contínua, capazes de romper com a perspectiva clássica de formação, podem ser sintetizadas em três eixos de investigação consensualmente elaborados entre os profissionais da educação: a escola é o *locus* privilegiado da formação; a formação contínua precisa estar referenciada no reconhecimento e valorização dos saberes dos professores; é preciso considerar as diferentes etapas de desenvolvimento profissional dos docentes. Estes eixos apontados pela autora merecem ser explicitados:

a) Quanto à efetivação da formação contínua na escola, cabe ressaltar que simplesmente estar na escola e desenvolver uma prática escolar não garantem as condições de materialização de um processo formativo. É importante que esta prática seja reflexiva, pautada na identificação e resolução de problemas, que seja coletivamente construída por todos que atuam na instituição escolar.

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-dia e favorece-se processos de pesquisa-ação (CANDAU, 2003, p. 58).

b) Em relação à valorização do saber docente, a autora destaca a premência de as práticas de formação contínua valorizarem, especialmente, os saberes da experiência como nucleares do saber dos professores, a partir do qual dialogam com os saberes disciplinares e curriculares. Isto porque nos cursos de formação desenvolvidos pelas universidades, desconsideram-se os saberes dos professores, como se estes tivessem que partir do “zero”. Desconsidera-se que é partir dos saberes da experiência que os professores entram em confronto e interlocução com os saberes produzidos no âmbito acadêmico.

c) No que concerne ao ciclo de vida dos professores, a autora salienta a importância da contribuição dos estudos de Huberman (1989 *apud* CANDAU, 2003) para a compreensão da influência recíproca entre a pessoa do professor e a organização em que atua<sup>77</sup>. Neste sentido, é preciso compreender que as necessidades e problemas dos professores não são as mesmas

<sup>77</sup> Huberman (1989 *apud* CANDAU, 2003) identifica cinco etapas que se relacionam dialeticamente no ciclo de vida profissional dos professores: o ingresso na carreira, a fase de estabilização, de diversificação, de serenidade/distanciamento afetivo e/ou conservadorismo/lamentações e, por fim, de desinvestimento.



nas diferentes etapas da atuação profissional, dimensão ignorada na maioria das ações de formação contínua. Esta questão se apresenta como um desafio que implica romper com os modelos padronizados e criar estratégias diferenciadas que favoreçam aos professores explorar e trabalhar considerando-se os diferentes momentos da sua vida profissional, os quais não são cindidos da sua história de vida pessoal, uma vez que a identidade pessoal e profissional se constitui em interação mútua.

A possibilidade de centrar a formação contínua na escola, tendo em vista os limites da formação desenvolvida na perspectiva clássica de formação, precisa ser planejada com atenção a alguns aspectos evidenciados por Fusari (1998), a saber:

a) O modo como a carreira, a contratação, a jornada de trabalho, a estrutura e a gestão da escola são organizadas pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento de propostas de formação contínua. Faz-se necessário que a jornada de trabalho dos professores inclua o tempo para a docência (aulas), em atividades pedagógicas (reuniões, horas-atividade) e em atividades de formação contínua coletivas e em serviço na própria escola e também fora dela. A escola poderia constituir, além de grupos de formação, outras modalidades como ciclos de palestras e grupos de estudos, de modo a diagnosticar suas necessidades e implementar diferentes projetos acompanhados e financiados pela Secretaria de Educação, os quais poderiam ser promovidos em parceria com universidades, sindicatos e outras instituições.

b) Outra possibilidade é a organização de um projeto coletivo de formação contínua na própria escola, de modo que em alguns momentos toda a escola (direção, pessoal técnico e administrativo, representantes de alunos e comunidade) se reunisse para repensar o trabalho em desenvolvimento na instituição para, então, gerar subprojetos a serem desenvolvidos ao longo do ano, tais como grupos de formação e de estudo e ciclos de palestras.

c) É necessário promover um processo de formação articulado dentro e fora da escola, visto que a participação dos professores em espaços diversificados de formação pode fazer com que se tome distância do próprio trabalho, percebendo-o sob a ótica de outras leituras, promovendo a avaliação do seu trabalho e dos colegas<sup>78</sup>. A participação em encontros e congressos em outras localidades e o acesso a programas culturais (teatro, cinema, livrarias, museus, exposições), promovem tanto o enriquecimento profissional, como pessoal e cultural. “O desenvolvimento pessoal e profissional do educador deve ser considerado sempre no contexto mais amplo da cultura do país e do mundo” (FUSARI, 1998, p. 169), pois envolve

---

<sup>78</sup> Tal possibilidade foi destacada por 5,5% dos professores participantes da pesquisa que consideraram a importância das saídas de campo em locais diferentes, inclusive fora do município (conforme tabela 5).

dimensões sociais, políticas e culturais que ultrapassam os limites da escola e que necessitam ser integrados aos processos de ensinar e aprender e de aprender a ensinar.

d) É importante, nos projetos de formação contínua, assegurar algumas condições como a valorização e o respeito às experiências e expectativas dos professores; a possibilidade de análise crítica fundamentada das próprias teorias e práticas com vistas à superação das dificuldades; os diretores e coordenadores pedagógicos necessitam considerar a formação contínua como condição para o desenvolvimento profissional dos professores; a gestão escolar precisa garantir tempo e oportunidade para que os professores possam desenvolver uma postura reflexiva sobre sua ação, de modo que a formação contínua se concretize como algo intrínseco à rotina escolar; a melhoria das condições de trabalho e de formação constitui um binômio fundamental para a consolidação do projeto pedagógico de uma escola compromissada com a formação crítica e cidadã dos alunos.

e) A formação contínua depende das condições de trabalho dos professores, mas também do posicionamento assumido por estes em relação ao seu desenvolvimento profissional. Isto porque a formação contínua não pode ser uma atribuição de responsabilidade exclusiva do Estado, pois cada professor é responsável por seu desenvolvimento pessoal e profissional, cabendo-lhe a direção, percepção e decisão do caminho que vai percorrer. “Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional” (FUSARI, 1998, p. 171).

f) Uma política de formação contínua concretizada em um programa constituído por diferentes projetos desenvolvidos pela Secretaria de Educação e escolas precisa analisar com os professores o que é obrigatório e o que é facultativo, uma vez que “[...] é necessário instituir uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógico-administrativas de formação contínua e pesquisa” (FUSARI, 1998, p. 172). A participação em algumas atividades de formação em serviço pode ser obrigatória, desde que articuladas ao desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas.

A questão da obrigatoriedade ou não da participação nas ações de formação contínua suscita a necessidade de se analisar o posicionamento assumido pelos professores participantes da pesquisa quanto ao horário de realização das atividades de formação, conforme tabela a seguir.

Tabela 6 – Sugestões dos professores quanto ao horário de realização das atividades de formação contínua.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
Diurno, em horário de trabalho	64,8%
Recesso escolar	9,2%
Noturno	5,5%
Conforme está ocorrendo	3,7%
Em horário de trabalho: não aos sábados, recesso escolar e véspera de feriados	3,7%
Diurno e não aos finais de semana	3,7%
Deve ser feito pesquisa	1,8%
Diurno ou noturno	1,8%
Sábados, no período matutino	1,8%
Pode ser definido pela Secretaria de Educação	1,8%
Não informou	1,8%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

Os dados evidenciam a opção majoritária dos professores pela realização de atividades de formação no horário diurno, ou seja, em horário de trabalho. Tais indícios apontam para a necessidade, já destacada anteriormente, de se integrar as ações de formação ao cotidiano dos professores, como uma atividade inerente ao exercício da profissão, e não como uma tarefa adicional que pode se configurar, para muitos, como sobrecarga de trabalho.

É possível compatibilizar esta diretriz com o cumprimento tanto do número mínimo de 200 dias letivos estipulados em lei, quanto com o período destinado às férias dos professores. Para tanto, o calendário escolar precisa garantir o espaço para a formação contínua no período de recesso escolar (fevereiro, julho e dezembro) e também no período de aulas. Trabalhos investigativos da prática, assessorados por formadores externos e pelos próprios especialistas das escolas, assim como o uso de ambientes virtuais de aprendizagem são possibilidades de ações de formação contínua possíveis de ser integradas ao cotidiano das escolas.

Segundo a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria de Educação, veicula-se a possibilidade da formação contínua ser realizada integrando-se a formação centrada na escola com outras modalidades promovidas fora dela. Será diretriz da Secretaria de Educação, no ano de 2007, a realização de reuniões para estudo, na própria escola, já previstas no calendário escolar e encontros mensais dos professores por área, orientados pelos coordenadores da Secretaria de Educação. Também estão sendo planejadas oficinas sobre diferentes temáticas, ministradas por formadores externos, e também ao longo do ano, destinadas especificamente aos professores alfabetizadores.

Todavia, identifica-se a ausência de uma ação planejada para articular as duas dimensões necessárias à concretização de processo formativos mais coerentes com as necessidades da prática. Embora a escola tenha autonomia, segundo a entrevistada, para

planejar atividades específicas de formação contínua, o apoio estrutural e financeiro para que ações idealizadas pela escola sejam efetivadas depende do aval da Secretaria de Educação, o que demanda uma reformulação da atual política de formação, pois os mesmos temas e modalidades de formação são propostos para os professores, sem distinção da realidade escolar e ciclo de vida profissional.

O espaço para as reuniões de estudo, já garantido nas escolas, muitas vezes se limita a reuniões administrativas, sem o devido planejamento e ênfase na análise fundamentada das problemáticas do cotidiano escolar. Este espaço pode se constituir em momentos de reflexão e tomada de decisão para a melhoria do processo de aprendizagem docente capaz de garantir, essencialmente, a aprendizagem discente.

De acordo com a entrevistada, o trabalho dos especialistas nas reuniões de estudo é muito importante, pois é necessário “*Que eles planejem, que se organizem para fazer um trabalho direcionado com princípio, meio, fim e que haja avaliação no final. Isso é fundamental, senão se perde*”.

Todavia, no planejamento para as ações de formação contínua para o ano letivo vindouro, o qual encontrava-se em fase de elaboração na data em que a entrevista foi realizada<sup>79</sup>, não contemplava atividades de formação contínua direcionadas para o aprimoramento da atuação dos especialistas como formadores nos espaços escolares. Segundo a entrevistada, é difícil conseguir formadores externos capazes de desenvolver processos formativos com os especialistas, “[...] *da maneira que a gente quer. Então eu acho que para o ano que vem nós vamos ter que montar [atividades de formação] para os especialistas, trabalhar com eles*”.

Para que os especialistas que atuam nas escolas possam desenvolver processos de formação contínua com os professores, é necessário que participem de projetos de formação que contribuam para o aprimoramento do seu próprio trabalho como formador contínuo (FUSARI, 1998). Segundo Torres (1998), um dos elementos subjacentes à formação das equipes escolares, as quais podem contribuir para a superação da formação individualizada que não garante o respaldo para os professores melhorarem sua prática, requer uma formação contínua não somente destes, mas também dos especialistas e diretores. Isto porque o professor que participa de ações de formação contínua de forma isolada, “[...] quando regressa a sua escola, fica segregado e termina por retomar as suas antigas práticas em pouco tempo” (TORRES, 1998, p. 186).

---

<sup>79</sup> A entrevista com a Diretora do Departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação foi realizada em 13/11/2006.

Entretanto, a tendência atual de formação para os especialistas e diretores, identificada pela autora, tem sido a predominância de uma concepção administrativa e empresarial, de acordo com a ideologia dominante que associa escola e empresa, além do planejamento dicotomizado da formação destinada ao professores e aos especialistas e diretores. Tal segmentação acaba por reforçar mais a polarização do que a cooperação no ambiente escolar.

Neste sentido, a formação contínua necessita estar vinculada às demais ações planejadas e desenvolvidas pela rede de ensino. Os limites já identificados da formação fragmentada, descontínua e desarticulada da prática pedagógica e das problemáticas vivenciadas no cotidiano escolar denotam a relevância da participação dos professores no planejamento das ações de formação contínua. Tal afirmação é demonstrada pelos dados apresentados na tabela a seguir, referente às sugestões dos professores quanto à forma de seleção dos temas a serem abordados nas atividades de formação contínua:

Tabela 7 – Sugestões dos professores quanto à forma de seleção dos temas a serem abordados nas atividades de formação contínua.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
Pesquisa com professores	77,7
Pesquisa com professores e especialistas	14,8
Pesquisa com professores por área	3,7
Não informou	3,7

Fonte: questionários aplicados com os professores.

Os dados indicam que um número expressivo de participantes desta investigação assinala a importância de se realizar pesquisa com os professores (77,7%) e com professores e especialistas (14,8%), o que aponta para a necessidade de uma participação mais efetiva dos docentes na definição das temáticas abordadas na formação contínua.

De acordo com informações obtidas por meio de entrevista realizada com a Diretora do departamento Técnico-Pedagógico da Secretaria de Educação, os temas abordados nas atividades de formação contínua são definidos a partir dos encontros mensais que têm sido realizados, no ano de 2006, pelos coordenadores do departamento com os professores, de acordo com a área de atuação. A partir dos registros dos coordenadores referentes a estes encontros, procede-se à análise das reais necessidades para, consensualmente, definir as temáticas a serem abordadas nas atividades de formação com os professores da rede de ensino.

Todavia, o posicionamento assumido pelos professores denota que esta estratégia ainda não se configura como representativa dos interesses e necessidades de formação contínua dos

professores participantes da pesquisa<sup>80</sup>. Estes índices reafirmam a importância, destacada por Nascimento (2003), de se fortalecer a formação dos professores em serviço, ou seja, recuperar o espaço da escola como *lócus* de formação, visto que, com pequenos grupos e com a definição dos temas por meio de pesquisas, de acordo com as problemáticas identificadas pelos professores de cada instituição, a formação contínua pode contribuir ainda mais para o aprimoramento da prática pedagógica.

Segundo a autora, de acordo com estudos desenvolvidos na área, esta opção pode proporcionar o desenvolvimento de práticas reflexivas e a busca de solução para problemas reais; a articulação entre teoria e prática; a socialização de experiências de sucesso que contribuem para a apropriação dos saberes da docência; a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola; o desenvolvimento do potencial criativo, expressivo, psicossocial e o autoconhecimento dos professores; o surgimento de lideranças devido ao nível de comprometimento dos participantes.

Nascimento (2003) acrescenta a estas contribuições, outras formuladas a partir destes referenciais e de sua própria observação: a ampliação da consciência dos professores quanto ao seu papel como agentes de transformação social e o compromisso político com a educação; a elaboração de referenciais teóricos que fundamentem as práticas desenvolvidas pelo grupo; o estreitamento de vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho como fator mobilizador para a construção de um projeto coletivo.

Todavia, para que estes propósitos possam ser concretizados, a autora destaca algumas mudanças indispensáveis, tanto no que concerne aos sistemas de ensino quanto à organização interna das escolas:

a) Quanto aos sistemas de ensino, a busca de respostas para os problemas estruturais da educação necessita também estar direcionada à formação dos professores em serviço. É importante que estas ações ofereçam respaldo quanto à organização de espaços e tempos nas escolas; apoio para a realização deste tipo de trabalho; manutenção de assessoria, inclusive com o estabelecimento de parceria com universidades, uma vez que estas instituições podem desenvolver projetos centrados nas questões identificadas nas escolas.

Além do apoio financeiro e aprovação de projetos desta natureza, os sistemas de ensino precisam investir em profissionais capazes de desencadear e coordenar estes processos, atribuição que cabe aos especialistas que atuam nas escolas, de modo que a formação destes profissionais também tenha que se configurar como foco de interesse das redes de ensino.

---

<sup>80</sup> É preciso considerar, quanto a estes resultados, que os questionários foram aplicados com os professores em maio de 2006.

b) Quanto à organização das escolas, faz-se necessário garantir espaço para as atividades de formação no horário de trabalho dos professores, a partir dos problemas detectados e dos temas sugeridos pelos docentes; é importante desenvolver a curiosidade, a criticidade e a criatividade, favorecendo o acesso ao conhecimento articulado às diferentes áreas. Respeitadas as exigências da comunidade escolar, é preciso favorecer aos professores o aprofundamento das diferentes dimensões do seu ser profissional. Nesta perspectiva, a autora salienta que

[...] a organização da formação em serviço precisa, ainda, ser coerente com a própria concepção que se tem do ato pedagógico. Se este ato é concebido como um processo indissociável e multidimensional há necessidade de que esta concepção esteja presente também na formação em serviço. Assim, as estratégias de formação de professores não podem objetivar apenas competência técnica, mas também o autoconhecimento, autonomia e o compromisso político do educador, aspectos fundamentais de sua formação profissional (NASCIMENTO, 2003, p. 87).

A relevância de se desenvolver a formação contínua por meio de procedimentos que propiciem o desenvolvimento das diferentes dimensões da formação docente, remetem à análise das metodologias sugeridas pelos professores participantes da pesquisa como aquelas que necessitam ser integradas às atividades de formação contínua, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 8 – Sugestões dos professores quanto à metodologia a ser utilizada nas atividades de formação contínua.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
Troca de experiências	23,3%
Oficinas	23,3%
Palestras	18,6%
Presencial	10,2%
Estudo de casos	9,3%
Metodologias variadas	8,4%
Não informou	1,8%
Troca de experiências entre professores da área	1,8%
Maior objetividade e menos piadas	0,9%
Relacionar teoria e prática à realidade local	0,9%
Não importa a metodologia, mas o que se aprende	0,9%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

As metodologias mais sugeridas pelos professores são variadas, com destaque para a troca de experiências (23,3%), oficinas (23,3%) e palestras (18,6%). Estas sugestões são condizentes com as modalidades de formação utilizadas nas ações de formação contínua

analisadas nos três anos pesquisados neste estudo. Tais sugestões, se por um lado expressam as estratégias utilizadas com frequência nas atividades de formação, por outro fornecem indícios de que os professores procuram nestas atividades – cursos, palestras, encontros, oficinas – alternativas para equacionar os problemas que vivenciam cotidianamente nas escolas. Esta busca de alternativas está vinculada à prática, dimensão nuclear do exercício e da aprendizagem docente.

Neste sentido, Monteiro e Giovanni (2000) ao discutirem as possibilidades metodológicas para as atividades de formação contínua de professores, enfatizam alguns aspectos relativos ao planejamento e efetivação destas ações:

a) É importante que as atividades de formação mantenham uma atitude de respeito e valorização aos saberes dos professores, de modo que tanto o formador quanto os participantes experimentem uma troca de conhecimentos para que deste trabalho resultem novos conhecimentos para ambos.

b) A formação contínua necessita ser desenvolvida na perspectiva de processo, visto que os resultados não são imediatos, mas lentos, irregulares e desiguais, considerando-se as particularidades dos participantes. Ademais, nem todos os participantes poderão estar motivados para a vivência do processo, de modo que é importante que todos tenham a percepção e a consciência da intencionalidade destas ações.

c) É importante que a metodologia adotada considere que os professores possuem “[...] concepções sobre o próprio trabalho, são capazes de realizar reflexões sobre a própria prática e as condições que a cercam e, a partir dessas reflexões, reformular a prática e transformar as condições nas quais ela se insere” (MONTEIRO e GIOVANNI, 2000, p. 135). Para tanto, se faz necessário articular os fundamentos e as atividades cotidianas dos professores.

d) A adoção do princípio básico da indagação-reflexão pode contribuir, no sentido de buscar ouvir e considerar as diferentes vozes, influenciar a percepção de si mesmo e do modo de se relacionar com o conhecimento, com a cultura, com a comunidade escolar, com vistas ao aprimoramento dos processos de ensinar e aprender. Sob esta ótica, as atividades de formação contínua podem ser desenvolvidas por etapas, respeitando-se as relações culturais do grupo:

- Iniciar com um momento de reflexão sobre o conhecido, ou seja, de desencadear o processo com base nas referências dos participantes a fim de diagnosticar o perfil da sua prática. Para tanto, pode-se lançar mão de palavras-chave, depoimentos, trechos de textos literários, cenas em vídeo, os quais visam desencadear o processo reflexivo.



- Das questões resultantes do processo de reflexão inicial, prioriza-se em conjunto com os participantes, aquelas consideradas mais urgentes e relevantes, as quais subsidiarão a elaboração de um plano de trabalho específico, discutido e negociado com os professores para nortear o processo de formação. Ao formador, cabe orientar o processo, oferecendo contribuições, diversificando procedimentos de modo a se tornar uma referência para os participantes. Aos professores, cabe o compromisso de problematizar os temas abordados, articulando-os aos seus saberes e práticas. Os conceitos, portanto, necessitam ser trabalhados de forma contextualizada, fornecendo fundamentos e alternativas de modo a evitar fragmentações. Caso contrário, os participantes focalizam somente o que pode ser útil e adaptável, de forma imediata a sua própria prática, desconsiderando outras possibilidades e propostas em estudo.

- É importante proporcionar oportunidades para viver o novo, utilizando-se de atividades práticas que favoreçam a retomada dos fundamentos teóricos, vivenciando-os em processo. Este tipo de trabalho pode oportunizar a percepção dos momentos, dificuldades e possibilidades inerentes ao que é proposto, além das providências a serem tomadas para a efetivação de diferentes alternativas de trabalho.

- A reflexão sobre o fazer pedagógico proporciona novas sínteses de conhecimento referentes ao próprio trabalho, as quais podem ser expressas oralmente, por escrito, individualmente ou coletivamente. É o momento de promover análises coletivas das ações desenvolvidas, no sentido de interiorizar tais realizações, o que implica reconhecer novos conhecimentos sobre a ação docente capazes de ampliar ou modificar o referencial desencadeador do processo. “É nesse momento, ainda, que novas necessidades de conhecimento e formação emergem, reiniciando-se, dessa forma, o ciclo de movimentos que caracteriza um processo de formação continuada” (MONTEIRO e GIOVANNI, 2000, p. 140).

As proposições das autoras remetem à análise das sugestões quanto aos temas que necessitam ser abordados nas atividades de formação contínua na perspectiva dos professores, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 9 – Sugestões dos professores quanto aos temas a serem abordados nas atividades de formação contínua.

CATEGORIAS	FREQÜÊNCIA
Avaliação: aprovação e reprovação, recuperação paralela, progressão continuada	18%
Estratégias de ensino	11%
Formação dos professores para a Educação Inclusiva: ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais	10%
Temáticas específicas por área/disciplina	9%
Disciplina e indisciplina na escola	8%
Não informou	7%
Desenvolvimento profissional: ética e motivação	6%
Afetividade e relacionamento humano no contexto escolar	6%
Alfabetização	5%
Procedimentos de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem	5%
Utilização de mídias e novas tecnologias como recursos metodológicos	5%
Leitura e produção de textos	4%
Direito Pedagógico	2%
Atividades práticas em Laboratórios	2%
Inteligência emocional e valores na infância	1%
O professor-formador precisa ter conhecimento sobre a realidade da rede de ensino	1%

Fonte: questionários aplicados com os professores.

É possível perceber que as temáticas destacadas têm sido abordadas nas atividades de formação desenvolvidas no período pesquisado, tais como avaliação (18%), estratégias de ensino (11%), Educação Inclusiva (10%), temáticas por área/disciplina (9%) disciplina e indisciplina na escola (8%). Tais temáticas são inerentes ao cotidiano das escolas, constituindo-se em questões geradoras de dúvidas, desafios e da necessária reflexão, análise fundamentada e tomada de decisões por parte não somente dos professores, mas, também, de ações coletivamente planejadas pela comunidade escolar.

As temáticas sinalizadas pelos professores apontam para a relevância de se considerar, na formação contínua, as mudanças sociais e os desafios impostos aos professores na atualidade. De acordo com Candau (2003) o cuidado para não focalizar somente realidades micro (intra-escolar) ou variáveis do próprio desenvolvimento profissional, desconsiderando-se os contextos e a dimensão político-ideológica da profissão docente, também são necessários. As análises referentes à cultura da escola (ritos, símbolos) presentes no dia-a-dia da profissão docente, assim como a dimensão cultural da prática pedagógica (diversidade cultural, étnica, de gênero), são aspectos muitas vezes ignorados nas atividades de formação contínua. Tais abordagens, todavia, ampliam as possibilidades de análise e compreensão da realidade com vistas ao desenvolvimento de uma prática comprometida com a formação crítica de professores e alunos.

Sendo assim, a busca de alternativas para o aprimoramento da política de formação contínua de professores envolve a efetivação de ações planejadas numa parceria entre escolas e Secretaria de Educação, com espaço para a participação dos professores na tomada de decisões acerca da sua própria formação, tendo em vista as políticas educacionais planejadas na rede de ensino e as especificidades de cada instituição escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo que teve como objetivo analisar as contribuições e limitações da política de formação contínua dos professores do ensino fundamental da rede municipal de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005, apresentam-se resultados relevantes acerca do objeto investigado, com base nos dados coletados e nas inferências formuladas a partir do referencial teórico e dos fundamentos metodológicos que nortearam a pesquisa.

No período pesquisado, a rede de ensino ofereceu, regularmente, atividades de formação contínua para os professores do ensino fundamental, de acordo com as orientações expressas na legislação nacional que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade da oferta destas ações de formação para os profissionais em exercício na docência.

Do mesmo modo que é concebida na maior parte dos documentos legais que abordam esta questão, a formação contínua é caracterizada nos registros da rede municipal de ensino pela promoção de atividades pontuais com data, local, temática e público-alvo previamente definidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Estas ações de formação contínua constituem um conjunto de eventos desenvolvidos, de modo geral, como atividades isoladas, sem continuidade e conexão entre si, desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação contínua como um projeto permanente de aprendizagem dos professores. Constatou-se, assim, que algumas áreas/focos da formação foram privilegiadas no período pesquisado, enquanto outras foram negligenciadas. Identifica-se, deste modo, a fragmentação do foco da formação, devido à alternância e à irregularidade das temáticas e modalidades de formação contínua priorizadas em cada ano pesquisado.

Ademais, identifica-se, em cada um destes anos, diferentes enfoques e abordagens das ações de formação, o que pode estar relacionado às mudanças na gestão da Secretaria de Educação em cada um dos anos pesquisados. Se em 2003 a formação contínua caracterizou-se pela promoção de encontros com os professores por área de atuação, ministrados pelos coordenadores da Secretaria de Educação, em 2004 esta atribuição foi transferida para os especialistas das escolas, a quem coube coordenar os momentos para estudo nas unidades escolares, a partir das orientações fornecidas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação. Além destes encontros, destacou-se, neste ano, a promoção de cursos sobre temáticas específicas, que foram ministrados por formadores externos. Em 2005, a formação contínua foi caracterizada pela abordagem de temas gerais em cursos destinados a todos os professores indistintamente.

Neste movimento de idas e vindas, de avanços e retrocessos, identifica-se que a atuação dos professores da rede de ensino como formadores recrudesciu, ao passo que a atuação de formadores externos foi sendo ampliada. As razões destas mudanças, todavia, não puderam ser esclarecidas.

Ambigualmente, esta oferta de cursos, palestras, seminários, encontros, – denominada formação contínua no contexto investigado – evidencia um constante recomeço, sem considerar os saberes da experiência; a troca entre os pares; a análise de casos concretos vivenciados pelo grupo de professores; como se os saberes da docência pudessem ser neutralizados para, então, partindo-se do “zero”, construir novos saberes, capazes de melhorar a prática pedagógica e, por conseguinte, a qualidade do ensino.

Estes indicativos permitem reconhecer a predominância da perspectiva clássica de formação contínua, assim denominada por Candau (2003). Nesta perspectiva, a ênfase recai na “reciclagem”, na busca por novos e melhores saberes, por meio de ações pontuais, desenvolvidas sem vinculação com os contextos escolares e com os saberes construídos no exercício da docência pelos professores.

Ainda assim, a maior parte dos professores pesquisados afirma participar das atividades de formação contínua porque reconhece as contribuições destas ações para a melhoria da sua prática pedagógica, embora encontre dificuldades para expressar quais são estas contribuições, o que indica um descompasso entre dois aspectos convergentes, visto que a formação contínua só se constitui como tal quando propicia o aprimoramento da prática pedagógica. Tais evidências são condizentes com a reivindicação dos professores para que as suas necessidades e a realidade por eles vivenciada seja considerada no planejamento e contemplada no desenvolvimento das atividades de formação contínua.

Os cursos ofertados aos professores se apresentam distanciados das ações desencadeadas nas escolas e com o planejamento das demais políticas educacionais implementadas na rede de ensino. Além disso, contribuem pouco para a problematização das questões vivenciadas cotidianamente pelos professores e as possibilidades de articulação entre teoria e prática, pois não favorecem a participação ativa dos professores. Questiona-se, assim, qual o perfil de professor que se pretende formar nesta perspectiva de formação: professores críticos, investigadores de sua prática, conhecedores dos contextos mais amplos que interferem no cotidiano escolar? Ou meros receptores das supostas inovações advindas das mais recentes reformas educacionais e dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico? Questiona-se, portanto: são os professores sujeitos ou objetos da formação?

As análises formuladas ao longo desta investigação e a identificação da importância da participação dos professores nos rumos das políticas educacionais indicam a necessidade de contemplar seus interesses, envolvendo-os no processo de planejamento, implementação e avaliação da sua formação. Assim, a partir da elaboração da análise crítica em que os professores tiveram a oportunidade de se manifestar, são apresentadas algumas recomendações no sentido de contribuir para o aprimoramento da política de formação contínua na rede municipal de ensino.

A política de formação contínua merece ser revista e priorizada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir a participação dos professores na definição dos rumos da sua formação, visto que é a partir do contexto escolar que as problemáticas necessitam ser identificadas para que a formação contínua adquira sentido para os que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

Sendo assim, considera-se pertinente que se proceda à realização de pesquisa entre os professores acerca das: a) necessidades pessoais para o exercício da docência; b) necessidades de conhecimentos para o desenvolvimento do currículo escolar; c) necessidades referentes às políticas educacionais implementadas pela rede municipal, no sentido de se fornecer o suporte necessário para que estas políticas sejam conhecidas, interpretadas e implementadas com a participação dos professores.

Com base nos resultados da pesquisa realizada com os professores, faz-se necessário planejar as atividades de formação contínua de forma sistemática e a longo prazo, tomando-se como referência os eixos explicitados no parágrafo anterior. Na perspectiva de formação como um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional, o programa de formação contínua pode ser planejado de forma integrada entre os diferentes departamentos da Secretaria de Educação em termos organizacionais, conceituais e metodológicos.

No planejamento do programa de formação, faz-se necessário prever um processo de reavaliação permanente para que os participantes possam comunicar e demonstrar se as ações de formação estão contribuindo efetivamente para a melhoria da prática pedagógica. Considera-se pertinente a retomada de práticas de socialização das produções e conhecimentos construídos tanto individualmente pelos professores como pelas equipes escolares. Tais atividades de socialização, entretanto, necessitam ser promovidas com o caráter de socialização de conhecimentos construídos de forma rigorosa a partir da indagação, reflexão e análise da prática pedagógica.

A implementação do programa de formação contínua precisa articular atividades destinadas aos professores da rede de ensino, assim como atividades direcionadas às especificidades dos contextos escolares e dos seus docentes. Para tanto, destaca-se a relevância do papel dos especialistas e dos diretores das escolas neste processo, aos quais cabe a função de problematizar as questões vivenciadas no contexto escolar, assim como auxiliar os docentes em seu processo de formação e desenvolvimento profissional.

Além dos encontros que já são promovidos nas escolas, grupos de estudo podem ser formados a partir das necessidades da instituição e interesse dos docentes, de modo que o estudo de casos reais possa ser analisado à luz de fundamentos capazes de sustentar reflexões e novas sínteses com vistas ao redimensionamento da prática dos envolvidos. A formação contínua precisa, portanto, contemplar a formação de especialistas e diretores para que estes atuem como formadores no cotidiano das escolas, de modo a estabelecer elos com a formação desenvolvida fora da escola.

Nesta direção, cabe destacar a possibilidade de se promover tutorias de formadores externos para contribuir nestes processos formativos, as quais poderiam ser efetivadas à medida que as problemáticas fossem identificadas e explicitadas. O estabelecimento de assessorias com instituições de ensino superior para o desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com os professores a partir de questões identificadas nas escolas também podem fornecer possibilidades de processos investigativos da prática pedagógica.

Reitera-se, nesta perspectiva, a importância de se priorizar a escola como *lôcus* privilegiado da formação, de maneira que esta modalidade seja articulada a outros espaços de formação, com vistas à construção e reconstrução do projeto pedagógico de cada unidade de ensino. Faz-se necessário que estas ações sejam viabilizadas por meio de uma política que amplie a autonomia das escolas, com o devido respaldo da Secretaria de Educação. Isto porque as atividades de formação contínua precisam estar integradas às demais ações planejadas e desenvolvidas na rede de ensino, o que requer, também, a garantia de condições, tempo e espaço para que as equipes escolares possam desenvolver formação contínua no interior das escolas.

Para o desenvolvimento de um programa de formação neste moldes, pode-se recorrer, também, à utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, visto que a maior parte das escolas municipais possui laboratórios de informática. Além disso, pode-se estabelecer com a entidade parceira do programa de formação a articulação do projeto de formação contínua com a oferta de um curso de especialização *lato sensu*, considerando-se a equivalência de

carga horária e conhecimentos adquiridos. O programa, assim, se fortalece e os participantes desenvolvem uma motivação pessoal com a obtenção de certificado de pós-graduação.

Ressalta-se, tendo em vista estas proposições, a necessidade de se implementar uma política de valorização profissional centrada não somente na progressão individual dos professores, mas, também, nas ações coletivamente desenvolvidas nas escolas, o que requer o fortalecimento das equipes escolares e dos vínculos que podem estabelecer com a comunidade. Em termos práticos, isto envolve a realização de concursos públicos para que o número de professores admitidos em caráter temporário seja reduzido e, por conseguinte, a rotatividade de docentes nas escolas; a inclusão no plano de carreira do magistério municipal de garantias de valorização não somente da participação dos docentes em cursos, mas, também, nas ações coletivamente desenvolvidas nas escolas e na produção de conhecimentos acerca da prática pedagógica.

Ao se considerar tais possibilidades é preciso reiterar, todavia, que a formação contínua não se constitui como uma política redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais, a formação contínua perde o sentido em si mesma. Evidencia-se, portanto, a necessidade de que as mudanças não se restrinjam a iniciativas individuais, mas sejam sustentadas e reavaliadas coletivamente pelas equipes escolares. Deste modo, a política de formação contínua, assim como as demais políticas educacionais, não pode mudar seu rumo a cada mudança de gestão e de gestor, pois, como políticas públicas, contrapõem-se ao que é privado, tornando de domínio público as necessidades identificadas, as metas traçadas e as ações implementadas.

Recomenda-se, assim, a organização de um dossiê da formação contínua, junto à Secretaria de Educação, para que a história desta política e as evidências sistematizadas periodicamente pela avaliação das ações implementadas possam subsidiar as decisões dos gestores que venham assumir a frente deste processo. Desta forma, pode-se contribuir para que a condução desta política não venha a repetir ações que não obtiveram repercussão positiva, deliberando e legitimando experiências, no âmbito da formação contínua, capazes de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo com as limitações identificadas, a formação contínua pode se constituir num espaço privilegiado para discussão, análise, formulação de propostas e contribuições para o planejamento das políticas educacionais. Pensar e fazer educação não se restringe ao plano do individual. Intrínseca ao ato de educar está a relação que se estabelece entre pares. Esta relação coletiva e compartilhada se torna emancipadora quando aqueles a quem se atribui a



função de ensinar conquistam espaço para aprimorar sua ação pedagógica no contexto mais amplo das políticas educacionais.

Sendo assim, os argumentos construídos neste trabalho de investigação não se configuram como posicionamentos dogmáticos, mas, apoiados nos fundamentos que caracterizam os avanços da ciência da educação, podem sustentar novos estudos na área das políticas públicas em educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão? In: ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1039-1066, out. 2005.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.49-71, set. 2002.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC. **Lei Ordinária nº 2084/01, de 01 de novembro de 2001**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreira do Pessoal do Magistério Público do Município de Balneário Camboriú, revoga as Leis nºs 1.050/91, 1.108/91, 1.457/95, 1.514/95, 1.518/95, 1.821/98, e o artigo 1º da Lei nº 1886/99, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/leis2.pl>> Acesso em: 10 fev. 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **A investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Amândia Maria de. **Identidade em construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: EDUC/UNIVALI, 2001.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. **Contrapontos**. Itajaí, v. 4, n. 2, p. 249-258, mai./ago. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei9424.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 08 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/Resn03CNE.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.326, de 31 de dezembro de 1999.** Fixa o valor mínimo anual por aluno de que trata o art. 6º, § 1º, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/d3326.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/anexo>>. Acesso em: 15 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, de 20 de agosto de 2003.** Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9.394/96, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01\\_03.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Manual de orientação: FUNDEF.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/manual2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Resultados do Saeb 2003 Brasil.** Brasília, 2004. Disponível em: <<http://inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BUCCI, Maria Pula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. In: \_\_\_\_\_. **Direito administrativo e políticas públicas.** São Paulo: Saraiva, 2002. p. 241-278.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares.** Porto: Porto Editora, 2003. p. 83-103.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 51-68.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**. Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda. (orgs.) **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 67-81.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. Regulação sistêmica e política de financiamento da Educação Básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 821-839, out. 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Políticas de ensino e políticas de formação: compromissos da gestão da educação. In: ENDIPE, 12., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2004. p. 257-268.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papyrus, 1994.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e políticas públicas**. n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

LIRA, Mirian Cristina Frey de; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. O aluno com diferenças visuais e suas lembranças da escola. **Contrapontos**. Itajaí, v. 5, n. 3, p. 385-400, set./dez. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 179-202.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo, 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufjf.br/~elizabeth/educa.htm>>. Acesso em 25 abr. 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedex**. Campinas: UNICAMP, n. 36, p. 13-20, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (et al.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, Dirce Charara; GIOVANNI, Luciana Maria. Formação continuada de professores: o desafio metodológico. In: MARIN, Alda Junqueira. (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 129-143.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 7-19.

\_\_\_\_\_. Incertezas nas práticas de formação e no conhecimento docente. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 140-157.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patricia Laura. Sentidos de *ser* docente e da construção do conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 69-90.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINTO, José Marcelino Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p.108-135, set. 2002.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira. (org.). **Educação continuada**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-37.  
SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHEIBE, Leda. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.html>>. Acesso em: 11 jan. 2006.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. Formação continuada de professores: construindo e transformando conceitos. **Contrapontos**. Itajaí, n. 1, p. 105-121, jan./jun. 2001.

SILVA, Jorge Nascimento. A formação contínua de professores: contradições de um modelo. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 105-125.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SURGHI, Susana Barco de. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999. p. 149-171.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ NO PERÍODO DE 2003 A 2005**

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Prática pedagógica alternativa de leitura para o ensino da língua materna na EI e SI do EF</b>	Literatura infantil, linguística Chomskyana, práticas pedagógicas a partir das obras literárias, estudo das personagens arquetípicas clássicas, releitura de obras literárias.	Expor o projeto para os professores: objetivos, justificativa, metodologia, teoria Chomskyana subjacente à proposta; dar oportunidade aos professores criarem práticas pedagógicas a partir das obras literárias.	8 h/a.	Coord. de Área Prof <sup>ª</sup> Laureci Peixer.	Professores, diretores, secretários e especialistas (aprox. 180 professores das SI do EF).	Ed. Infantil e SI do EF.	- Ofício. - Cronograma de realização do curso por escola. - Relatório da Coordenadora.
<b>Feira Pedagógica</b>	Oficinas desenvolvidas <u>por prof. da rede</u> : Matemática, Literatura Infantil, Ciências, Jogos, Artes, Avaliação Antropométrica, Ed. Física, Alfabetização, Folclore, Plantas, Materiais alternativos, Educação para o trânsito, Cidadania. <u>Relatos de experiência dos prof. da rede.</u>	Valorizar e divulgar os projetos pedagógicos desenvolvidos na Rede de Ensino, na Educação Infantil e Séries Iniciais.	16 h/a.	Professores da rede municipal de ensino.	Professores, diretores e especialistas (aprox. 440 professores do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Programação. - Ficha de avaliação da atividade.
<b>Conferência</b>	Concepções espontaneísta, diretiva e autoritária na prática educativa.	Sem registros.	4 h/a.	Prof <sup>ª</sup> Madalena Freire.	Prof., diret., secret., espec. (aprox. 440 prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Ofício.
<b>Curso sobre a História e cultura de Santa Catarina e litoral catarinense</b>	Fundamentação teórica, metodologias de ensino e desenvolvimento de atividades de pesquisa sobre a história e cultura de SC e litoral catarinense.	Sem registros.	8 h/a.	Prof. Vilson Francisco de Farias.	Professores (aprox. 80 prof. do EF).	2º ciclo das SI e História das SF do EF.	- Ofício. - Informações fornecidas pela Coordenadora da SE.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Oficina de Cartografia</b>	Oficina cartográfica: fundamentos, escalas, latitude, longitude, fuso horário, metodologias de ensino, mapeamento, confecção de materiais.	Apresentar aos educadores uma metodologia para o ensino da Cartografia como forma de desenvolver novas e eficientes práticas pedagógicas.	8 h/a.	Prof. Dr. Paulo Roberto Fitz.	Professores (aprox. 30 prof. do EF).	Geografia e História das SF do EF.	- Projeto. - Informações fornecidas pela Coordenadora da SE.
<b>Curso de Capacitação para Prof. de Matemática</b>	Metodologias de ensino da Matemática.	Apresentar aos educadores uma metodologia para o ensino da Matemática como forma de desenvolver novas e eficientes práticas pedagógicas.	8 h/a.	Prof <sup>ª</sup> Msc. Darcy de Liz Biffi.	Professores (aprox. 25 prof. do EF).	Matemática das SF do EF.	- Projeto.
<b>Curso de Atualização em Fundamentos da Educação Ambiental</b>	Sentindo, pensando e agindo no e com os ambientes; conceitos básicos em Ed. Ambiental; fundamentação teórica (diagnóstico e percepção ambiental); práticas para a inserção da dimensão ambiental no currículo; planejamento de projetos para inserção da EA no currículo; ambientes virtuais de aprendizagem cooperativa em EA e a cultura de redes; complementação e diagnóstico da problemática ambiental.	Planejar estratégias e executar ações para diagnóstico de problemas ambientais e a inserção da dimensão ambiental no currículo através de projetos interdisciplinares.	40 h/a de curso (sábado) mais 20 h/a (12 h/a para desenvolvimento dos projetos nas escolas e 8 h/a para seminário de apresentação dos resultados).	UNIVALI (PMAE): Coord. Prof. Dr. Antonio F. S. Guerra, Marinalva T. D. da Rocha, Maria B. A. de Lima, Dr. José E. Tagliaber, Msc. Rosimeri C. Marenzi, Dr. Adriano Marenzi, Liana Justen, Fernanda B. Menghini, João M. Neto, Rosimari Zaroni.	Professores de qualquer área. (13 prof. do EF).	Professores de Ciências e um professor de Geografia das SF do EF.	- Ofício. - Projeto. - Relatório.
<b>Projeto Educavida – capacitação para professores</b>	Prevenção às DST/ Aids e uso indevido de drogas nas escolas, métodos anticoncepcionais, procedimentos metodológicos sobre estas temáticas.	Realizar capacitações para diretores, pais e professores multiplicadores e alunos monitores.	20 h/a.	Coord. de Área Prof <sup>ª</sup> Ivanete Guth.  Palestrantes da Secr. da Saúde.	Professores: representantes por escola das SI e das SF (72 professores do EF).	SI e SF do EF.	- Projeto.



ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Encontros com os professores do Projeto Turismo Mirim</b>	Sem registro.	Sensibilizar para a importância do turismo em nossa cidade, resgatando a história dos pontos turísticos.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. do 2º ciclo Profª Nilzete Maçaneiro. Parceria com o Curso de Turismo e Hotelaria da UNIVALI(Profª Marina Wolker e estagiários).	Professores (14 prof. do EF).	Professores da 2ª fase do 2º ciclo do EF (um por escola).	- Planejamento Anual das Séries Iniciais.
<b>Curso de LIBRAS</b>	Comunicação surdo-ou-vinte; desenvolvimento auditivo; deficiência auditiva; orientações ao professores; LIBRAS; estratégias para a aprendizagem de LIBRAS; alfabeto manual; objetos, pessoas, referências, formas, cores, números, identificação, etc. na Língua Bras. de Sinais.	Sem registros.	30 h/a (à noite).	Educadora Especial da SE e uma integrante da Associação de Surdos de BC.	Pais, professores e especialistas das escolas CIEP (13 professores do EF) e Jardim Iate Clube (20 professores do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Informação fornecida pela Educadora Especial.
<b>I Seminário Catarinense de Ensino Religioso</b>	Educação e transcendência: temáticas específicas do Ensino Religioso escolar (palestras, oficinas e apresentação de trabalhos).	Promover um debate que atualize e mobilize os Educadores para as implicações educacionais do E. R. numa realidade multicultural e planetária; fundamentar os educadores para lidar com a singularidade do E. R. no cotidiano escolar; discutir aspectos fundamentais para a organização do planejamento educativo.	20 h/a	Professores graduados, especialistas, mestres e doutores.	Professores (aprox. 07 prof. do EF).	Ensino Religioso das SF do EF.	- Relatório das atividades da coordenadora. - Folder.
<b>Encontros com os professores do Apoio</b>	<u>Registros de três encontros</u> : apresentação do projeto; levantamento de dados sobre os alunos;	Proporcionar momentos de reflexão sobre a didática da alfabetização relacionando à prática dos mesmos; avaliar	Encontros mensais de 4 h/a (aprox. 32	Coord. do 1º ciclo Profª. Ana Cicilia Demétrio.	Professoras do Projeto Apoio Pedagógico (17	Professoras das SI do EF.	- Relatório das atividades da coordenadora.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Pedagógico</b>	prática pedagógica; conceito de Fonoaudiologia; teorias de aquisição da linguagem; linguagem escrita e papel do fonoaudiólogo; encaminhamentos; dificuldades dos prof.; apropriação da linguagem escrita.	o andamento e resultados alcançados pelo projeto.	h/a).	Participação em um encontro de estagiárias do Curso de Fonoaudiologia da UNIVALI.	professoras do EF).		
<b>Parada Pedagógica 1º ciclo</b>	<u>Registros de três encontros</u> ; objetivos dos encontros; Proposta Pedagógica; PCNs; motivação; projetos didáticos; avaliação; texto Limites e Educação (Ives De La Taille); Contrato didático; Organização dos ciclos; texto educando o olhar da observação (Madalena Freire).	Possibilitar interações entre professores; oportunizar espaço para estudo da proposta pedagógica e pesquisa das teorias que permeiam o processo ensino aprendizagem.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. do 1º ciclo Profª. Ana Cicilia Demétrio.	Professoras (100 prof. do EF).	1º ciclo do EF.	- Planejamento e relatório das atividades da coordenadora. - Pautas e avaliações dos encontros. - Ofício.
<b>Parada Pedagógica 2º ciclo</b>	<u>Registros de três encontros</u> ; objetivos dos encontros; Proposta Pedagógica; PCNs; motivação; projetos didáticos; avaliação; texto Limites e Educação (Ives De La Taille).	Possibilitar interações entre professores; oportunizar espaço para estudo da proposta pedagógica e pesquisa das teorias que permeiam o processo ensino aprendizagem.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. do 2º ciclo Prof.ª Nilzete Maçaneiro.	Professoras (80 prof. do EF).	2º ciclo do EF.	- Planejamento e relatório das atividades da coordenadora. - Pautas e avaliações dos encontros. - Ofício.
<b>Parada Pedagógica Ciências</b>	<u>Registros de seis encontros</u> ; Proposta Pedagógica; PCNs; objetivos dos encontros; PPP, plano plurianual; elaboração de projetos; importância dos registros; Projeto	Refletir sobre o ato de avaliar; propor análise e reformulação das provas; analisar e conhecer os materiais de laboratório; realizar atividades práticas; promover troca de	Seis encontros de 4 h/a, totalizando 24 h/a.	Coord. da área Profª. Ivanete Guth.	Professores (aprox. 12 prof. do EF).	Ciências SF do EF e professores laboratoristas.	- Relatório das atividades da coordenadora. - Pautas e avaliações dos encontros. - Caderno de

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
	Drogas e Terra Limpa; exposição integrada de trabalhos;texto Educação do Olhar (Madalena Freire); reformulação do currículo por temáticas; relatos de experiências; instrumentos de avaliação; utilização do laboratório; oficinas de experimentos; auto-avaliação dos prof.; avaliação do trabalho e encontros; planej./2004.	experiências. Análise do andamento e finalização dos conteúdos; avaliação das atividades e encontros realizados em 2003; planejamento para 2004.					registros.
<b>Parada Pedagógica História e Geografia</b>	<u>Registros de quatro encontros:</u> Proposta Pedagógica;PCNs;objetivos dos encontros;PPP, plano plurianual, levantamento de interesses para estudo; teorias norteadoras de mudança dos conteúdos programáticos; saída de campo; intercâmbio cultural; criação de um núcleo açoriano; biblioteca ambulante; como planejar por competências; texto de P. Gentile e R. Bencini; elaboração de conteúdos por eixos temáticos;troca de experiências;avaliação do ano letivo e saídas de campo; cursos realizados; planejamento/2004.	Desenvolver no professor o hábito da leitura praticando e reservando um tempo para o estudo. Desenvolver o hábito de relacionar atividades práticas com os conceitos desenvolvidos em sala de aula. Despertar no professor aquilo que avalia como sendo importante para ser ensinado e o que irá repercutir na formação social, histórica, geográfica e intelectual do estudante.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. de Área Profª. Maria Helena Gonçalves.	Professores (aprox. 20 prof. de História e 15 prof. de Geografia).	História e Geografia do EF.	- Planejamento e relatório das atividades da coordenadora. - Pautas dos encontros.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Parada Pedagógica Ensino Religioso</b>	<u>Registros de três encontros</u> : objetivos dos encontros; PPP, Proposta Curricular, plano plurianual; reavaliação dos eixos temáticos por série; processo de avaliação do Ens. Religioso; textos: Educando o olhar da observação (Madalena Freire); Um método para o Ensino Fundamental: o projeto (Celso Antunes); Exposição de Ensino Religioso; relatos de experiência.	Conhecer e refletir sobre os conhecimentos religiosos das diversas matrizes culturais, enfocando os aspectos da cultura e tradição; fundamentar-se na concepção de Educação em que a SE estabeleceu como linha de trabalho; oportunizar trocas de experiências com apresentação e reflexão de projetos; atualização da Proposta Curricular a partir da nova concepção de Ens. Relig.; estudos, reflexão e discussão da teoria; planejamento.	Encontros mensais de 4 h/a (aprox. 32 h/a).	Coord. de Área Prof <sup>ª</sup> . Francisca Helena C. Daneliczen.	Professores (aprox. 09 prof. do EF).	Professores do ER do EF.	- Planejamento e relatório das atividades da coordenadora. - Pautas dos encontros.
<b>Parada Pedagógica Matemática</b>	<u>Registro de um encontro</u> : Proposta Pedagógica; PCNs; objetivos dos encontros; PPP, Plano plurianual.	Sem registro.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. de Área Prof <sup>ª</sup> Msc. Josane Cercal.	Professores (aprox. 25 prof. do EF).	Matemática das SF do EF.	- Pauta.
<b>Parada Pedagógica Língua Portuguesa</b>	<u>Registro de um encontro</u> : Proposta Pedagógica; PCNs; objetivos dos encontros; PPP, plano plurianual, interesses para estudo; plano de ensino; temas transversais.	Objetivo do encontro de 27/06/03: produzir o plano de ensino por ciclos e socializar esta produção.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. de Área Prof <sup>ª</sup> Maria Helena de Bem.	Professores (aprox. 25 prof. do EF).	Língua Portuguesa das SF do EF.	- Pauta.
<b>Parada Pedagógica Língua Inglesa</b>	<u>Registro de um encontro</u> : Proposta Pedagógica; PCNs; objetivos dos encontros; PPP, plano plurianual.	Sem registro.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. de Área Prof. Vidomar.	Professores (aprox. 18 prof. do EF).	Inglês das SI e SF do EF.	- Pauta.
<b>Parada Pedagógica Educação</b>	<u>Registro de um encontro</u> : Proposta Pedagógica; PCNs; objetivos dos	Dar suporte teórico e prático aos professores.	Encontros mensais de 4 h/a	Coord. de Área Prof <sup>ª</sup> Denize A. R. C. Leite.	Professores (aprox. 50 prof. do EF).	Educação Física das SI e SF do EF.	- Pauta. - Relatório de atividades da

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Física</b>	encontros; PPP, plano plurianual; troca de experiências.		(aprox. 32 h/a).				coordenadora.
<b>Parada Pedagógica Arte</b>	<u>Registro dos encontros em geral</u> ; Proposta Pedagógica; PCNs; apresentação dos objetivos dos encontros; PPP; plano plurianual; literatura relacionada ao ensino e aprendizagem da arte; relatos de experiência.	Desenvolver oficinas didático/ pedagógicas em arte para vivenciar as linguagens e procedimentos artísticos; trocar conhecimentos através de relatos de experiência para socializar os trabalhos e sanar dúvidas sobre a arte e seu ensino.	Encontros mensais de 8 h/a (aprox. 64 h/a).	Profª Dra. Sílvia Pilotto (UNIVILLE) e Coord. de Área Profª Roseli Pauletti do Amaral.	Professores (aprox. 23 prof. do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Relatório de atividades da coordenadora. - Pautas.
<b>Viagem de estudos ao Museu de Arte de SP</b>	Visita a museus e espaços culturais.	Aprender sobre processos de monitoria, articulação dos espaços culturais à sala de aula; aprimorar conhecimentos artísticos, valorizando o professor de Arte.	Dois dias (aprox. 16 h/a).	Organizadora – Coord. de Área Profª Rozeli P. do Amaral.	Professoras (aprox. 23 prof. do EF).	Professoras de Arte das SI e SF do EF.	- Relatório das atividades da coordenadora.
<b>Seminário Estadual Arte na Educação (Joinville)</b>	Repensando a identidade do professor de Arte.  Oficinas/cursos, mesa redonda e comunicações envolvendo diferentes temáticas.	Apropriação de conceitos sobre a arte e seu ensino, troca de experiências, desenvolvimento de pesquisas e extensão e o compromisso assumido pelas universidades: a socialização para e com a comunidade dos saberes construídos em arte a partir de um olhar crítico.	30 h/a.	Professores graduados, Especialistas Mestrados, Mestres, Doutores e Artistas.	Professoras (aprox. 23 prof. do EF).	Professoras de Arte das SI e SF do EF.	- Relatório das atividades da coordenadora.  - Anais do seminário.
<b>Grupo de estudos - Arte</b>	Troca de experiências, estudos teóricos a partir das dificuldades apontadas pelo grupo.	Sem registro.	Encontros quinzenais, à noite, 2 h/a (aprox. 32 h/a).	Coord. de Área Profª Roseli Pauletti do Amaral.	Professoras (aprox. 23 prof. do EF).	Professoras de Arte das SI e SF do EF.	- Ofício. - Informação fornecida pela coordenadora.
<b>Encontros com os professores</b>	Resíduos sólidos e preservação ambiental: sociedade do consumo;	Desenvolver ações que sensibilizem para a conservação e preservação do	Encontros mensais de 4 h/a com	Educadoras ambientais responsáveis pelo	Professores responsáveis por escola	Professores da Ed. Infantil e Ensino	- Projeto e relatórios. - Folder.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2003							
ATIVIDADE	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>do Projeto Terra Limpa</b>	impactos ambientais gerados pela disposição inadequada do lixo. Bacia Hidrográfica do Rio Camboriú: aspectos geográficos, potencialidades e problemas ambientais.	meio ambiente; estimular a criatividade, o senso crítico e a cidadania ambiental; despertar a co-responsabilidade para mudanças de atitudes e novos valores nas questões ambientais.	prof.; encontros bimestr. de 4 h/a com prof. e alunos monitores; saída de campo 4 h/a (aprox. 52 h/a).	projeto: Carla Cravo e Mara Becker Lins.  Palestrantes convidados.	(17 prof. do EF) e monitores (alunos do EF).	Fundamental.	- Informações fornecidas pela responsável pelo projeto.

Fonte: análise documental.

Quadro 6 – Demonstrativo das atividades de formação contínua oferecidas aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em 2003.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2004							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Curso para professores do Ensino Fundamental: Alfabetização</b>	Processos de alfabetização; fundamentos teórico-metodológicos; propostas curriculares; projeto pedagógico; apropriação da escrita; relação consciência fonológica e aquisição da escrita; projetos de leitura e escrita; tipos de leitor; metodologias de ensino, planejamento e avaliação.	Compreender a alfabetização como processo de construção conceitual a partir da perspectiva histórico-cultural no sentido de subsidiar a relação teoria-prática no exercício da atividade profissional.	120 h/a (à noite).	Professores da UNIVALI: Msc. Claudete Bonfanti, Lourdes Furlaneto, Glória Cristofolini, Regina Célia Correia.	Professores e especialistas (dos 69 participantes, 49 são prof. do EF).	Ed. Infantil e SI do EF.	- Projeto.
<b>Curso sobre Educação Especial</b>	Inclusão na legislação; perspectivas atuais em educação especial (diferentes necessidades educacionais especiais e a prática da inclusão); alfabetização no contexto da inclusão (concepções e práticas), Ed. Física adaptada.	Oferecer formação continuada aos docentes do ensino fundamental que atuam nas classes que possuem portadores de necessidades especiais da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú.	120 h/a (sábados).	Prof. da UNIVALI: Msc. Elizete Maria Wolff da Costa, Maria Lucia Lorenzetti, Mirian Cristina Frey Lira, Diná Corbetta.	Espec., Prof. Integradores, Prof. regentes e Prof. de Ed. Física (dos 81 partic., 57 são prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF Educação Física.	- Projeto.
<b>Curso para os docentes: EJA</b>	Alfabetização de jovens e adultos (história, legislação, políticas, fundamentos); processos de ensino e aprendizagem na EJA: concepção sócio-interacionista; metodologias para o ensino presencial e semipresencial.	Capacitar os docentes da rede municipal de Balneário Camboriú para o desenvolvimento da educação de jovens e adultos.	80 h/a (à tarde).	Professores da UNIVALI: Dra. Sueli Anacleto e Mestrados Anderson Sartori, Soraia Liége Nührich.	Professores e especialistas (dos 13 participantes, 09 são prof. do EF).	SI e SF do EF - Modalidade Ed. de Jovens e Adultos.	- Projeto.
<b>Palestra: Motivação profissional</b>	A motivação essencial ao profissional educador.	Promover encontro sobre a importância da motivação interior do educador e da significativa relação com o fazer pedagógico, a multiplicidade das ações desencadeadas no processo ensino-aprendizagem desenvolvido e formalizado na comunidade escolar.	4 h/a.	Profª Dra. Acácia Zeneida Kuenzer.	Professores, diretores, secretários e especialistas (aprox. 520 prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Feira</b>	<u>Palestras:</u> Educação e tecno-	Divulgar os projetos de	16 h/a.	Professores da rede	Professores,	Ed. Infantil,	- Projeto e

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2004							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Pedagógica</b>	logia, disciplina e indisciplina. <u>Oficinas:</u> Robótica, Roupas e moda, Cerâmica, Xilogravura, Consciência Fonológica, Fotografia, E.V.A., Informática, Educação Especial, Inglês Instrumental, Contadores de História, História e gênero, Teatro, Dança, Recreação, Linguagem do objeto e a arte, Laboratório de Ciências, Produção textual, Xadrez, Artes Visuais. <u>Apresentação de relatos de experiência dos prof. da rede.</u>	trabalho desenvolvidos pelos professores em sala de aula; promover o intercâmbio entre escolas, professores e alunos; estimular a criatividade, incentivando a integração da ação pedagógica/cultural da comunidade escolar da Rede Municipal de Balneário Camboriú.		municipal de ensino e professores convidados.	diretores e especialistas (aprox. 520 prof. do EF).	SI e SF do EF.	programação.
<b>Curso para a formação de educadores ambientais na microrregião da AMFRI/SC</b>	Fundamentos em educação e Educação Ambiental; Água e Biodiversidade, Lixo e Resíduos Sólidos; Percepção Ambiental e Representações de meio Ambiente; Introdução às Tecnologias de Informação.	Diagnosticar a aplicação da EA nas redes munic.de ensino da AMFRI; planejar um programa de qualificação para o desenvolvimento da EA no EF através de planos de ação coletiva; assessorar o planejamento e execução de pesquisas-intervenção nas escolas, para subsidiar a atuação crítica e reflexiva dos prof., enfatizando o tratamento dos conteúdos de forma transversal; utilizar tecnologias para subsidiar planejamentos e práticas docentes; divulgar os projetos.	40 h/a de curso 120 h/a de aplicação (sábados).	Coordenação Prof. Dr. Erno Tagliaber e Mestrandos do PMAE-UNIVALI	Professores (08 prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Ofício. - Projeto.
<b>Curso para os Professores Laboratoristas</b>	Instrumentação técnica, conservação e segurança e uso de laboratório em atividades pedagógicas.	Capacitar os professores responsáveis pelos Laboratórios de Ciências e os professores da área nos níveis de interface entre as aulas práticas de	Módulos de 8 h/a, 40 h/a e 12 h/a.	Professores da UNIVALI, subsidiados pela Petrobrás: Lab. de Educação Ambiental, Oceanografia,	Professores laboratoristas (09 prof. do EF).	Laboratoristas para atender Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto. - Relatório.



ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2004							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
		laboratório e os conteúdos trabalhados em sala de aula.		Tecnologia do Pescado.			
<b>Encontros dos professores do Laboratório de Ciências</b>	Histórico, objetivo, materiais, utilização dos laboratórios; planejamento, registro e avaliação; integração curricular; socialização de atividades; exposição dos trabalhos; avaliação das atividades do ano.	Fornecer o suporte necessário e acompanhamento contínuo através de reuniões de estudo, aprimoramento e troca de experiências.	Quatro encontros de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coord. Profª Ivanete Guth.	Professores laboratoristas (09 prof. do EF).	Laboratoristas para atender Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Ata das reuniões.
<b>Encontros dos professores do Laboratório de Informática Educativa</b>	Socialização dos trabalhos (utilização de mídias como recurso nas atividades pedagógicas) desenvolvidos nos laboratórios de informática em parceria com os professores regentes.	Oportunizar ao educador e educando a utilização do computador nas atividades e também para fins sociais, integrando o uso das mídias na construção do conhecimento.	Encontros mensais de 2 h/a (aprox. 16 h/a).	Coord Profª Josane Cercal e professores participantes.	Professores do laboratório de informática educativa (06 prof. do EF).	SI e SF do EF.	- Projeto. - Informações fornecidas pela coordenadora.
<b>Projeto Educavida – capacitação para professores</b>	Prevenção às DST/ Aids e uso indevido de drogas nas escolas, métodos anticoncepcionais, procedimentos metodológicos envolvendo estas temáticas.	Realizar capacitações para diretores, pais e professores multiplicadores e alunos monitores.	20 h/a.	Coord. da área: Profª Ivanete Guth Palestrantes da Secr. da Saúde.	Professores: representantes por escola das SI e das SF (44 professores).	SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Grupo de estudos - Arte</b>	Material didático Arte BR: metodologia da leitura de imagens.	Sem registro.	Encontros quinzenais de 2 h/a (à noite) Aprox. 32 h/a.	Coord. Profª Rozeli P. do Amaral.	Professoras (aprox. 20 prof. do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Ofício. - Informações da coordenad. - Material didático Arte BR.
<b>Palestra: A arte na moda da pré-história até hoje</b>	Sem registro.	Sem registro.	4 h/a (à noite).	Profª. Maria Cristina Iglesia UNIVALI.	Professores (aprox. 20 professores do EF).	Arte das SI e SF e História das SF do EF.	- Ofício.
<b>Curso: Mapeamento da identidade açoriana</b>	Fundamentação teórica, metodologias de ensino e desenvolvimento de atividades de pesquisa sobre o mapeamento da origem açoriana e de	Sem registro.	8 h/a.	Prof. da UFSC e Núcleo de Estudos Açorianos.	Professores (aprox. 20 prof. de Hist. e 16 prof. de Geog.do EF)	História e Geografia das SF do EF.	- Ofício. - Informações fornecidas pela Coordenadora da SE.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2004							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
	sítios arqueológicos.						
<b>Viagem técnica 26ª Bienal Internacional de São Paulo</b>	Arte contemporânea.	Propiciar uma ação educativa de convívio com a arte contemporânea.	Dois dias (aprox. 16 h/a).	Coordenação da viagem: Prof <sup>ra</sup> Rozeli P. do Amaral.	Professores (aprox. 20 prof. do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Seminário Estadual de Arte na Educação Lages SC</b>	Palestras, comunicações, mesas-redondas e mini cursos com temáticas referentes à “Arte e o diferente no contexto educacional”.	Socializar conhecimento na área de arte e do ensino da arte, refletindo sobre o diferente no contexto educacional e o papel do professor.	26 h/a	Prof. mestres e doutores da área (UNIPLAC, FURB, UNIVILLE, UnC e Rede Arte na Escola).	Professores (aprox. 17 prof. do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Programação. - Relatório.
<b>Oficina de fotografia</b>	Técnicas de registro fotográfico.	Repassar técnicas a serem ensinadas aos alunos participantes do projeto “Arte de fotografar” que objetiva comunicar idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, valorizando aspectos sócio-culturais.	4 h/a.	Fotógrafo Celso Peixoto.	Professoras. (aprox. 20 prof. do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Informações fornecidas pela coordenadora.
<b>Encontros com os professores do Projeto Terra Limpa</b>	Bacia Hidrográfica do Rio Camboriú: paisagens, potencialidades e problemas ambientais. Meio ambiente: fauna, flora, conservação, prevenção, degradação, reciclagem. Resíduos sólidos e meio ambiente.	Desenvolver ações que sensibilizem para a preservação do meio ambiente; estimular a criatividade, o senso crítico e a cidadania ambiental; despertar a co-responsabilidade para mudanças de atitudes e novos valores nas questões ambientais.	Enc.mens. de 4 h/a com prof.; bimes. de 4 h/a com prof. e alunos monitores; visita técnica 4 h/a (aprox. 52 h/a).	Educad. ambientais responsáveis pelo projeto: Carla Cravo e Mara B. Lins. Visita técnica: Eng <sup>a</sup> Química da CASAN; Membros do Comitê Rio Camboriú.	Professores responsáveis por escola (17 prof. do EF).	Professores da Ed. Infantil e Ensino Fundamental.	- Projeto e relatórios. - Folder. - Informações fornecidas pela responsável pelo projeto.

Fonte: análise documental.

Quadro 7 – Demonstrativo das atividades de formação contínua oferecidas aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em 2004.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Ciclo de Palestras</b>	Violência na escola; Escola inclusiva; Novas maneiras de ensinar, novas maneiras de aprender; Educando de corpo inteiro.	Sem registros.	14 h/a.	Membros do Cons. Munic. dos Direit. da Criança e Adol. Dra. Julianne Fischer; Msc. Celso Antunes; Dr. João B. Freire	Professores, diretores e especialistas. (aprox. 513 prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Programação.
<b>Palestra sobre Oratória</b>	Comunicação eficaz nas escolas.	Sem registros.	2 h/a.	Jornalista Altamir Andrade.	Prof., diretores e especialistas. (aprox. 513 prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Folder.
<b>Curso: Compreendendo a deficiência mental</b>	Educação Especial (histórico, orientações teórico-metodológicas, adaptações curriculares, concepções de avaliação, aspectos legais). Fundamentos da Ed. Inclusiva. PPP. Deficiência mental (aspectos sociais, perspectiva histórico-cultural).	Aprofundar estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com n. e. e., principalmente dos portadores de def. mental; compreender a constituição do sujeito com história de def. mental a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural; elaborar estratégias de ensino e adaptações didático-pedagógicas para atender aos alunos com def. mental; propiciar espaço de interlocução entre os educadores visando a discussão teórico/prática em torno da ação pedagógica inclusiva.	30 h/a (à noite).	Profª Msc. Célia Diva Renck Hoefelmann.	Professores, diretores, secretários, especialistas (dos 195 participantes, 110 são professores do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Palestras nas escolas: uma orientação inclusiva</b>	Fundamentos filosóficos, éticos, políticos e metodológicos das Educação Inclusiva; Histórico da Ed. Especial; aspectos legais da educação	Conhecer os fundamentos filosóficos, éticos, políticos e metodológicos da Ed. Inclusiva; promover reflexões acerca do papel de cada profissional e as possíveis con-	2 h/a em cada escola.	Profª Msc. Célia Diva Renck Hoefelmann.	Prof., diretores, secretários, especialistas, auxiliares administr., cozinheiras, ser-	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto. - Cronograma das palestras.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
	de alunos com n. e. e., PPP.	tribuições de cada um para a criação de espaços inclusivos.			ventes, vigias (aprox. 513 prof. do EF).		
<b>Curso sobre Deficiência Visual</b>	Deficiência visual: conceito, prevenção, causas, anatomia do olho, baixa visão, patologias, triagem ocular, adaptação de recursos ópticos, Sistema Braille e alfabetização, adaptações curriculares, avaliação, interação social, Sala de Recursos, estudos e pesquisas.	Capacitar professores e funcionários, viabilizando a reorganização escolar de modo a assegurar aos alunos as condições de acesso, principalmente, de permanência, com sucesso, nas classes comuns.	25 h/a (à noite).	Prof. Esp. Mônica Seemann e Jucemara Cristina Scartom.	Professores, diretores, secretários, especialistas (dos 168 participantes, 123 são professores do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Curso sobre Educação de Surdos</b>	Ed. de surdos: audição e surdez; anátomo-fisiologia do ouvido; etiologia e tipos de def. auditiva; conceito e tipos de surdez; ed. de surdos no Brasil e no mundo; filosofias educacionais para surdos; aquisição da língua-gem; LIBRAS; línguas de sinais; adaptações curriculares; comunicação auditiva e/ou visual.	Proporcionar a capacitação e desenvolvimento dos profissionais para que estes assumam papel fundamental na educação de surdos e na inclusão destes na sociedade.	25 h/a (à noite).	Educadora Especial. Tatiane S. Schmidt.	Professores, diretores, secretários, especialistas (dos 198 participantes, 125 são professores do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Encontros com os professores do Laboratório de Informática Educativa</b>	Socialização dos trabalhos (utilização das diferentes mídias como recurso nas atividades pedagógicas) desenvolvidos nos laboratórios de informática em parceria com os professores regentes das turmas e de cada disciplina.	Oportunizar ao educador e ao educando a utilização do computador nas atividades de ensino, como também para fins sociais, integrando as diferentes mídias na construção do conhecimento na escola.	Encontros mensais de 2 h/a (aprox. 14 h/a).	Coord Profª Josane Cercal e professores participantes.	Professores do laboratório de informática educativa (09 prof. do EF) .	SI e SF do EF.	- Projeto. - Informações fornecidas pela coordenadora.
<b>Projeto Educativa –</b>	Prevenção às DST / Aids e uso indevido de drogas nas	Realizar capacitações para diretores, pais, professores	20 h/a.	Coord. da área: Profª Ivanete Guth.	Professores representantes	SI e SF do E F.	- Projeto

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
capacitação para prof.	escolas.	multiplicadores e alunos monitores.		Palestrantes da Secr. da Saúde.	por escola (30 prof. do EF).		
<b>Curso sobre fundamentos e metodologias para a prática pedagógica</b>	Motivação profissional; motivação e o prazer de aprender; paradigmas educacionais na sociedade contemporânea; teorias contemporâneas de aprendizagem; enfoques metodológicos; utilização de imagens e mídias como recurso metodológico; dificuldades de aprendizagem e possibilidades de intervenção; planejamento e gerenciamento no processo educacional; disciplina X in-disciplina; aprendizagem na perspectiva da neurociência; avaliação: critérios e instrumentos.	Propiciar aos professores da rede pública de ensino formação continuada a fim de inseri-los no contexto educacional atual.	80 h/a.	Professores graduados, especialistas, mestres e doutores.	Professores, diretores e especialistas (aprox. 513 prof. do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Projeto.
<b>Curso para a formação de educadores ambientais na microrregião da AMFRI/SC (continuação de 2004)</b>	Fundamentos em educação e Educação Ambiental; Água e Biodiversidade, Lixo e Resíduos Sólidos; Percepção Ambiental e Representações de meio Ambiente; Introdução às Tecnologias de Informação.	Diagnosticar a aplicação da EA na rede de ensino dos mun. da AMFRI; disseminar e planejar um programa de qualificação para o desenvolvimento da EA no EF através de planos de ação coletivos; assessorar o planejamento e execução de pesquisas-intervenção para subsidiar a atuação crítica e reflexiva dos prof., enfatizando o tratamento dos conteúdos de forma transversal; utilizar tecnologias (ambiente de aprendizagem)	40 h/a de curso 120 h/a de aplicação (sábado).	Coordenação Prof. Dr. Erno Tagliaber e Mestrados do PMAE-UNIVALI.	Professores (aprox. 08 professores do EF).	Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Ofício. - Projeto.

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
		para subsidiar a prática docente; divulgar os projetos.					
<b>Oficina de fotografia</b>	Técnicas de registro fotográfico.	Repasse de técnicas a serem ensinadas aos alunos participantes do projeto “Arte de fotografar”.	4 h/a.	Fotógrafo Celso Peixoto.	Professores. (aprox. 09 professores do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Informações fornecidas pela coordenadora
<b>V Seminário catarinense de Educação de Jovens e Adultos</b>	Educação de Jovens e Adultos: diversidade, políticas públicas e currículo.	Proporcionar um espaço de reflexão, analisando e discutindo as Políticas Públicas e o Currículo na Educação de Jovens e Adultos para o século XXI.	24 h/a.	Professores graduados, mestres e doutores.	Professores, diretores e especialistas. (aprox. 30 professores do EF).	SI e SF do E F da Educação de Jovens e Adultos.	- Folder.
<b>Encontros com os professores do Programa de Educação Ambiental Terra Limpa</b>	Estrutura e funcionamento da Secretaria do Meio Ambiente; Agenda 21; mudanças no padrão de consumo; gestão integrada de resíduos sólidos; recursos hídricos (ecossistema Rio Camboriú); diversidade biológica; proteção da atmosfera (efeito estufa, camada de ozônio); preservação das florestas e oceanos	Desenvolver ações que sensibilizem para a conservação e preservação do meio ambiente; estimular a criatividade, o senso crítico e a cidadania ambiental; despertar a co-responsabilidade para mudanças de atitudes e novos valores nas questões ambientais.	Encontros mensais de 4 h/a com prof.; encontros bimestrais de 4 h/a com prof. e alunos monitores; saída de campo 4 h/a (aprox. 52 h/a).	Educadoras ambientais responsáveis pelo projeto: Carla Cravo e Mara Becker Lins. Saída de campo: técnicos da Secretaria do Meio Ambiente.	Professores responsáveis por escola (17 prof. do EF).	Professores da Ed. Infantil e Ensino Fundamental.	- Projeto e relatórios. - Folder. - Informações fornecidas pela responsável pelo projeto.
<b>Curso de Formação Vivendo Victor Meirelles</b>	Princípios metodológicos para o ensino das artes visuais a partir da obra de Victor Meirelles.	Criar condições para que o professor possa desenvolver um plano de trabalho para as aulas de artes a partir da relação com a obra de Victor Meirelles.	8 h/a	Arte educadoras Lena Peixer e Maria Lucila Horn.	Professores (aprox. 28 professores do EF).	Arte das SI e SF do EF.	- Projeto do curso. - Informações fornecidas pela Coord. da SME.
<b>II Seminário Catarinense de Ensino Religioso</b>	Identidade pedagógica do Ensino Religioso: memória e perspectivas.	Marcar festiva e significativamente a mudança na concepção do E.R. no Brasil que pode assumir o perfil da escola e demonstrar a	20 h/a	Professores mestres e doutores.	Professores (06 professores do EF).	Professores de Ensino Religioso das Séries Finais do	- Folder

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
		possibilidade de educar para diversidade cultural religiosa nos diferentes processos educativos.				E F.	
<b>Viagem de Estudos à V Bienal do MERCOSUL</b>	Arte Contemporânea em museus, exposições, pontos turísticos, galerias e artesanato.	Visitar a 5ª Bienal do Mercosul e outros museus de artes visuais de Porto Alegre.	Dois dias (aprox. 16 h/a).	Responsável pela viagem: Fundação Cultural de Balneário Camboriú	Prof. e funcionários da Fundação Cultural (37 partic. no total; 08 prof. do EF).	Professores de Artes do EF.	- Ofício - Informações fornecidas pela Coordenadora da SME.
<b>Encontros com os Professores de Arte</b>	Exposição Mun. de Arte Educação (EMAE); função do prof. de Artes, planejamento, controle de materiais, registros; relato de experiências; atividades pedagógicas, dinâmicas de grupo, visita à Bienal do Mercosul, exposição de trabalhos.	Trocar experiências.	Encontros bimestrais de 4 h/a, totalizando 16 h/a.	Coordenadora da Secretaria de Educação e Diretora de Interação Cultural da Fundação Cultural de Balneário Camboriú.	Professores (aprox. 30 professores do EF).	Professores de Artes do EF.	- Pautas
<b>Encontros com os Professores do Laboratório de Ciências</b>	Objetivos; materiais; metodologias; organização; orientações técnicas; planejamento; projetos; avaliação; elaboração de relatórios; conhecimento científico; função do experimento no ensino de Ciências; microbiologia; dengue, febre amarela; tratamento do lixo; Projeto Caramujo; troca de experiências entre os laboratoristas.	Fornecer o suporte necessário e acompanhamento contínuo através de reuniões de estudo, aprimoramento e troca de experiências.	Dez encontros de 4 h/a, totalizando 40 h/a.	Coord. Profª Ivanete Guth. Prof. da UNIVALI.  Membros do Programa de Prevenção à Dengue da Secret. da Saúde.	Professores laboratoristas (10 prof. do EF).	Laboratoristas para atender Ed. Infantil, SI e SF do EF.	- Ata das reuniões.
<b>Encontros com a equipe interdisciplinar do</b>	Objetivos e funções do Apoio Pedag. Especial, da Fonoaudiologia e da Psicologia Escolar; trabalho de-	Realizar reuniões para a aquisição de novos conhecimentos, debates teóricos, implementação de	Doze encontros de 4 h/a, totalizando	Diretora do Departamento de Educação Especial Juliane M. G. Morelli.	Professoras do Apoio Pedagógico Especial,	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	- Ata dos encontros. - Relatório do Depto. de

ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDAS AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2005							
ATIVIDADES	TEMÁTICAS	OBJETIVO	DURAÇÃO	MINISTRANTES	PARTICIPAN.	NÍVEL/ÁREA	REGISTROS
<b>Departamento de Educação Especial</b>	envolvido pelo Depto. de Ed. Especial; hiperatividade; acuidade visual; elaboração de atividades/projetos; contribuições da perspectiva histórico-cultural; orientações teórico-metodológicas; elaboração e entrega de relatórios; <i>site</i> da Ed. Especial; dislexia; LIBRAS; análise de materiais; Confer. Munic. dos Dir. da Pessoa com Defic.; troca de experiências.	projetos, discussões, relatos e vivências nas escolas, entrega de relatórios, confecção de materiais pedagógicos adaptados.	48 h/a.	Profª. Msc. Célia D. Hoefelmann; Psicólogos, Educadoras Especiais e professora do Apoio Especial integrantes do grupo.	Educadoras Especiais, Fonoaudiólogos, Psicólogos (37 integrantes no total; 24 prof. do EF).		Educação Especial.
<b>I Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência</b>	Acessibilidade: Decreto nº 5296 (normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade dos portadores de deficiência); informação e comunicação; acessibilidade; legislação; projetos públicos e privados em andamento; melhorias das condições de acessibilidade; projeto de acessibilidade para o deficiente físico.	Defesa da cidadania e fortalecimento da inclusão através da ampla discussão das políticas públicas voltadas à acessibilidade; avaliar o processo de construção da política de inclusão das pessoas com deficiência; destacar propostas que têm sido objeto constante de reivindicações por parte da população com deficiência.	9 h/a.	Adv. Renato Marcon (representante do CONADE); Isabela Gasparini (UDESC); Mário C. Silveira; Eng. Luciano Biolo; Eng. Edson Kratz (Secret. Planej. Urbano); Eng. Emerson Dias Gonçalves (Compur).	ONGs, usuários, Cons. Munic. profissionais liberais, gestores; iniciativa privada. Depto. Ed. Especial: Prof. do Apoio Pedag. Especial, Educad. Espec. Psicólogos e Fonoaudiólogos (34 prof. do EF).	Educação Infantil e Ensino Fundamental.	- Folder. - Informações fornecidas pelo Depto. de Educação Especial.

Fonte: análise documental.

Quadro 8 – Demonstrativo das atividades de formação contínua oferecidas aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em 2005.





ÁREAS/FOCOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2003 A 2005: CARGA HORÁRIA E NÚMERO DE PARTICIPANTES											
ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	2003	CH	NP	2004	CH	NP	2005	CH	NP	Total CH	Total NP
	TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS				
<b>Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem</b>	Levantamento de dados e encaminhamentos. Prática pedagógica. Fonoaudiologia e a linguagem escrita. Apropriação da linguagem escrita.	32	17	-	-	-	-	-	-	32	17
<b>Informática educativa</b>	-	-	-	Utilização de diferentes mídias ( <i>softwares</i> , programas, Internet) como recursos nas atividades de ensino. Socialização dos trabalhos desenvolvidos nos laboratórios para subsidiar atividades pedagógicas.	16	06	Utilização de diferentes mídias ( <i>softwares</i> , programas, Internet) como recursos nas atividades de ensino. Socialização dos trabalhos desenvolvidos nos laboratórios para subsidiar atividades pedagógicas.	14	09	30	15
<b>Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências</b>	-	-	-	Instrumentação técnica para uso do laboratório de Ciências em atividades pedagógicas. Histórico, objetivos, planejamento e utilização dos laboratórios. Troca de experiências entre os professores laboratoristas.	60	09	Orientações técnicas, organizacionais e metodológicas. Conhecimento científico e a experimentação no ensino de Ciências. Prevenção de doenças. Troca de experiências entre os professores laboratoristas.	40	10	116	28
					16	09					

<b>ÁREAS/FOCOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2003 A 2005: CARGA HORÁRIA E NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>											
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>2003</b>	<b>CH</b>	<b>NP</b>	<b>2004</b>	<b>CH</b>	<b>NP</b>	<b>2005</b>	<b>CH</b>	<b>NP</b>	<b>Total CH</b>	<b>Total NP</b>
	<b>TEMÁTICAS/CONTEÚDOS</b>			<b>TEMÁTICAS/CONTEÚDOS</b>			<b>TEMÁTICAS/CONTEÚDOS</b>				
<b>Educação Ambiental</b>	Fundamentos teóricos e metodológicos para a inserção curricular da Educação Ambiental. Diagnóstico e planejamento de projetos na área. Recursos naturais, resíduos sólidos e preservação ambiental.	48	13	Fundamentos da Educação Ambiental. Diagnóstico e planejamento de projetos na área. Recursos naturais. Utilização das tecnologias da informação na Educação Ambiental	40	08	Fundamentos da Educação Ambiental. Diagnóstico e planejamento de projetos na área. Recursos naturais e preservação ambiental. Utilização das tecnologias da informação na Educação Ambiental.	40	08	284	80
	Bacia Hidrográfica do Rio Camboriú. Utilização das tecnologias da informação na Educação Ambiental.	52	17	Representações de meio ambiente. Bacia Hidrográfica do Rio Camboriú. Resíduos sólidos e degradação ambiental. Procedimentos para a preservação do meio ambiente.	52	17	Gestão ambiental. Representações de meio ambiente. Funcionamento da Secretaria Municipal do Meio Ambiente. Ecossistemas e diversidade biológica.	52	17		
<b>Saúde e prevenção</b>	Referenciais teórico-metodológicos para o trabalho de prevenção (DST/Aids, drogas, métodos anticoncepcionais) nas escolas.	20	72	Referenciais teórico-metodológicos para o trabalho de prevenção (DST/Aids, drogas, métodos anticoncepcionais) nas escolas.	20	44	Referenciais teórico-metodológicos para o trabalho de prevenção (DST/Aids, drogas, métodos anticoncepcionais) nas escolas.	20	30	60	146





<b>ÁREAS/FOCOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2003 A 2005: CARGA HORÁRIA E NÚMERO DE PARTICIPANTES</b>											
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>2003</b>	<b>CH</b>	<b>NP</b>	<b>2004</b>	<b>CH</b>	<b>NP</b>	<b>2005</b>	<b>CH</b>	<b>NP</b>	<b>Total CH</b>	<b>Total NP</b>
	<b>TEMÁTICAS/CONTEÚDOS</b>			<b>TEMÁTICAS/CONTEÚDOS</b>			<b>TEMÁTICAS/CONTEÚDOS</b>				
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	-	-	-	Alfabetização, aspectos históricos, legais, políticos, princípios e fundamentos da EJA. Processos de ensino e aprendizagem de pessoas jovens e adultas: concepções, metodologias e estratégias de ensino.	80	09	Diversidade, políticas públicas e currículo da Educação de Jovens e Adultos.	24	30	104	39
<b>Motivação profissional</b>	-	-	-	Motivação do professor para o fazer pedagógico.	04	520	-	-	-	04	520
<b>Turismo no município</b>	Importância do turismo para o município. História dos pontos turísticos.	16	14	-	-	-	-	-	-	16	14
<b>Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática</b>	Projetos didáticos com ênfase na criatividade, integração das áreas do conhecimento e novas metodologias. Atividades lúdicas e recreativas. Referenciais teórico-metodológicos para subsidiar a prática.	16	440	Educação e tecnologia. Disciplina e indisciplina. Projetos didáticos com ênfase na criatividade, integração das áreas do conhecimento e novas metodologias. Atividades lúdicas e recreativas. Referenciais teórico-metodológicos para subsidiar a prática.	16	520	-	-	-	32	960

ÁREAS/FOCOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2003 A 2005: CARGA HORÁRIA E NÚMERO DE PARTICIPANTES											
ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	2003	CH	NP	2004	CH	NP	2005	CH	NP	Total CH	Total NP
	TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS				
<b>Educação Inclusiva e Educação Especial</b>	Linguagens específicas (LIBRAS).	30	33	Legislação. Perspectivas atuais em Educação Especial. Diferentes necessidades educacionais especiais e a prática da inclusão. Orientações teórico-metodológicas para o ensino dos alunos com necessidades educacionais especiais. Concepções e práticas de alfabetização no contexto da inclusão. Educação Física adaptada à inclusão.	120	57	Histórico, fundamentos e legislação.	30	110	289	1019
							Orientações teórico-metodológicas para o ensino dos alunos com deficiência mental, visual, auditiva e outras necessidades educacionais especiais.	02	513		
							Adaptações curriculares e avaliação.	25	123		
							Linguagens específicas (LIBRAS, Sistema Braille).	25	125		
							Relatos de experiências. Prevenção, causas, diagnóstico e características das deficiências mental, auditiva, visual e outras.	48	24		
							Objetivos e funções das equipes interdisciplinares. Análise de materiais adaptados. Acessibilidade das pessoas com deficiência: legislação, projetos e políticas públicas.	09	34		

ÁREAS/FOCOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2003 A 2005: CARGA HORÁRIA E NÚMERO DE PARTICIPANTES											
ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	2003	CH	NP	2004	CH	NP	2005	CH	NP	Total CH	Total NP
	TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS				
<b>Oratória</b>	-	-	-	-	-	-	Comunicação eficaz nas escolas.	02	513	02	513
<b>Concepções da prática pedagógica</b>	Concepções espontaneísta, diretiva e autoritária que permeiam a prática educativa.	04	440	-	-	-	-	-	-	04	440
<b>Arte</b>	Estudo da proposta pedagógica. Fundamentos teóricos do ensino e aprendizagem da Arte.	64	23	História da Arte. Arte contemporânea (viagem técnica à 26ª Bienal/SP). A Arte e o diferente no contexto educacional. Metodologias e técnicas para o ensino da Arte. Metodologias para leitura de imagens e contextos. Técnicas e registro fotográfico. Troca de experiência entre os professores de Arte.	32	20	Metodologias para o ensino das Artes Visuais a partir da obra de Victor Meirelles. Arte Contemporânea em museus e exposições (viagem de estudos à V Bienal do MERCOSUL). Orientações sobre planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas e exposição de trabalhos. Técnicas de registro fotográfico. Troca de experiências entre os professores.	04	09	268	264
	Articulação dos espaços culturais ao ensino da Arte (viagem de estudos ao MASP).	16	23		04	20		08	28		
	Estudos sobre metodologias de ensino, pesquisa e identidade do professor de Arte.	30	23		16	20		16	08		
	Troca de experiências entre os professores da área.	32	23		26	17		16	08		
					04	20		16	30		
<b>Temas da prática pedagógica</b>	-	-	-	-	-	-	Violência na escola. Escola inclusiva. Novas maneiras de ensinar e aprender. Educando de corpo inteiro.	14	513	14	513



ÁREAS/FOCOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA OFERECIDA AOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NO PERÍODO DE 2003 A 2005: CARGA HORÁRIA E NÚMERO DE PARTICIPANTES											
ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO	2003	CH	NP	2004	CH	NP	2005	CH	NP	Total CH	Total NP
	TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS			TEMÁTICAS/CONTEÚDOS				
Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica	-	-	-	-	-	-	Motivação e o prazer de aprender. Paradigmas educacionais na sociedade atual. Teorias de aprendizagem. Enfoques metodológicos. Utilização de imagens e mídias como recursos metodológicos. Dificuldades de aprendizagem e possibilidades de intervenção. Planejamento e gerenciamento no processo educac. Disciplina e indisciplina. Aprendizagem na perspectiva da neurociência. Avaliação educacional: critérios e elaboração de instrumentos.	80	513	80	513
<b>TOTAIS</b>											
		<b>596</b>	<b>1814</b>		<b>634</b>	<b>1381</b>		<b>489</b>	<b>2653</b>	<b>1719</b>	<b>5848</b>

Fonte: análise documental.

**Legenda:** CH – Carga horária  
NP – Número de participantes nas atividades de formação

Quadro 9 – Demonstrativo das áreas/focos da formação contínua oferecida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005: carga horária e número de participantes

**APÊNDICE C – OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005**

<b>OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005</b>			
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Alfabetização</b>	-	Compreender a alfabetização como processo de construção conceitual segundo a perspectiva histórico-cultural para subsidiar a relação teoria-prática.	-
<b>Organização curricular para o 1º e 2º ciclos do ensino fundamental</b>	Oportunizar o estudo da proposta pedagógica e de teorias educacionais.	-	-
<b>Metodologias para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem</b>	Refletir sobre a didática da alfabetização; avaliar o andamento e resultados do Apoio Pedagógico.	-	-
<b>Informática educativa</b>	-	Oportunizar a utilização do computador nas atividades de ensino e para fins sociais, integrando as diferentes mídias na construção do conhecimento na escola.	Oportunizar a utilização do computador nas atividades de ensino e para fins sociais, integrando as diferentes mídias na construção do conhecimento na escola.
<b>Atividades pedagógicas para laboratório de Ciências</b>	-	Capacitar os professores dos Lab. De Ciências para desenvolver aulas práticas em interface com os conteúdos trabalhados em sala de aula Fornecer suporte e acompanhamento por meio de estudos e troca de experiências.	Fornecer suporte e acompanhamento por meio de estudos e troca de experiências.
<b>Educação Ambiental</b>	Planejar ações para diagnosticar problemas ambientais e inserir a Educação Ambiental no currículo escolar. Sensibilizar para a preservação do meio ambiente, despertando a co-responsabilidade para a mudança de atitudes em relação às questões ambientais.	Diagnosticar a aplicação da EA nas redes de ensino; qualificar para o desenvolvimento da EA no ensino fundamental; assessorar o desenvolvimento de projetos de intervenção e divulgar os resultados; utilizar tecnologias da informação como subsídio para as práticas docentes. Sensibilizar para a preservação do meio ambiente, despertando a co-responsabilidade para a mudança de atitudes.	Diagnosticar a aplicação da EA nas redes de ensino; qualificar para o desenvolvimento da EA no ensino fundamental; assessorar o desenvolvimento de projetos de intervenção e divulgar os resultados; utilizar tecnologias da informação como subsídio para as práticas docentes. Sensibilizar para a preservação do meio ambiente, despertando a co-responsabilidade para a mudança de atitudes.
<b>Saúde e prevenção</b>	Capacitar diretores, pais, professores e alunos para a prevenção às DSTs/Aids, uso de drogas e utilização adequada dos métodos anticoncepcionais.	Capacitar diretores, pais, professores e alunos para a prevenção às DSTs/Aids, uso de drogas e utilização adequada dos métodos anticoncepcionais.	Capacitar diretores, pais, professores e alunos para a prevenção às DSTs/Aids, uso de drogas e utilização adequada dos métodos anticoncepcionais.

<b>OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005</b>			
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Ciências</b>	Refletir sobre os procedimentos de avaliação da aprendizagem e o desenvolvimento dos conteúdos; analisar materiais; realizar atividades práticas e trocas de experiências.	-	-
<b>História e Geografia</b>	Sem registro dos objetivos de um encontro. Apresentar metodologias para o ensino da cartografia. Desenvolver nos professores o hábito do estudo e de relacionar atividades práticas e conceitos; refletir sobre a importância de avaliar o que é mais significativo.	Sem registros.	-
<b>Matemática</b>	Sem registros dos objetivos de um encontro. Apresentar metodologias para o ensino da Matemática.	-	-
<b>Língua Portuguesa</b>	Elaborar o plano de ensino e socializar esta produção.	-	-
<b>Língua Inglesa</b>	Sem registro dos objetivos dos encontros.	-	-
<b>Literatura Infantil</b>	Criar práticas pedagógicas a partir de obras literárias.	-	-
<b>Ensino Religioso</b>	Atualizar e mobilizar os professores para as implicações educacionais do Ens. Religioso na realidade multicultural e para a organização do planejamento que inclua esta área. Estudar, refletir e debater sobre os conhecimentos religiosos e o planejamento do ensino, de acordo com a Proposta Curricular da rede; promover trocas de experiências.	-	Destacar a mudança na concepção de Ensino Religioso no Brasil; demonstrar a possibilidade de educar para a diversidade cultural religiosa nos diferentes espaços e processos educativos.
<b>Educação Física</b>	Fornecer suporte teórico e prático aos professores.	-	-
<b>Educação de Jovens e Adultos</b>	-	Capacitar docentes para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino.	Proporcionar espaço de reflexão, análise e discussão das políticas públicas e do currículo na EJA para o século XXI.
<b>Motivação profissional</b>	-	Refletir sobre a importância da motivação do professor e a relação com o fazer pedagógico.	-

<b>OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005</b>			
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
<b>Turismo no município</b>	Sensibilizar para a importância do turismo, resgatando a história dos pontos turísticos do município.	-	-
<b>Palestras, oficinas e relatos de experiência da prática</b>	Socializar projetos didáticos desenvolvidos na rede municipal de ensino.	Socializar projetos de trabalho desenvolvidos na rede de ensino; incentivar a criatividade e promover a integração entre escolas e com a comunidade escolar.	-
<b>Educação Inclusiva e Educação Especial</b>	Sem registros.	Oferecer formação aos professores do ensino fundamental que atuam em classes que possuem alunos com necessidades educacionais especiais.	Aprofundar estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com n.e.e., especialmente os portadores de deficiência mental, segundo a perspectiva histórico-cultural; elaborar estratégias de ensino e adaptações didático-pedagógicas. Conhecer os fundamentos filosóficos, éticos, políticos e metodológicos da Ed. Inclusiva e refletir sobre o papel dos profissionais das escolas para a criação de espaços inclusivos. Capacitar professores para assegurar condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência visual nas classes regulares. Capacitar professores para a educação de surdos e a inclusão destes na sociedade. Adquirir novos conhecimentos, implementar projetos, confeccionar materiais pedagógicos adaptados, debater e relatar experiências. Defender a cidadania e fortalecer a inclusão por meio de políticas públicas relacionadas à acessibilidade das pessoas com deficiência.
<b>Oratória</b>	-	-	Sem registros.
<b>Concepções da prática pedagógica</b>	Sem registros.	-	-
<b>Arte</b>	Sem registro dos objetivos de um encontro. Desenvolver oficinas para vivenciar linguagens e	Sem registros dos objetivos de dois encontros. Propiciar uma ação educativa de convívio com a	Desenvolver um plano de trabalho em Arte a partir da obra de Victor Meirelles.

<b>OBJETIVOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PERÍODO DE 2003 A 2005</b>			
<b>ÁREA/FOCO DA FORMAÇÃO</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
	procedimentos artísticos. Promover trocas de experiências. Desenvolver conhecimentos sobre Arte e seu ensino. Articular espaços culturais ao ensino da Arte Socializar conhecimentos construídos em Arte a partir de uma visão crítica.	arte contemporânea. Socializar conhecimentos em Arte e no seu ensino, refletindo sobre o diferente e o papel do professor em relação a este. Repassar técnicas de registro fotográfico para serem ensinadas aos alunos participantes do projeto “Arte de fotografar”.	Visitar a V Bienal do Mercosul e outros museus de Artes Visuais de Porto Alegre/RS. Promover trocas de experiências. Repassar técnicas de registro fotográfico para serem ensinadas aos alunos participantes do projeto “Arte de fotografar”.
<b>Temas da prática pedagógica</b>	-	-	Sem registros.
<b>Fundamentos e metodologias para a prática pedagógica</b>	-	-	Propiciar aos professores formação continuada a fim de inseri-los no contexto educacional atual.

Fonte: análise documental.

Quadro 10 – Demonstrativo dos objetivos da formação contínua oferecida aos professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Balneário Camboriú no período de 2003 a 2005

**APÊNDICE D – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DAS QUATRO ETAPAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
RELATÓRIO DO CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

<b>CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL</b>				
<b>Nº</b>	<b>Temáticas abordadas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Envolvimento dos participantes</b>	<b>Observações</b>
1º	Histórico da Ed. Especial; Diretrizes Nacionais para a Ed. Especial; gênese do conhecimento; contribuições de Vygotsky para Ed. Especial; conceito de def. mental; diagnóstico	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos relacionados ao contexto escolar; relato de experiências pela palestrante; espaço para questionamentos.	Mesmo com espaço, o grupo não emitiu questionamentos; os participantes permaneceram até o final do encontro.	-
2º	Conceito oficial de def. mental; incidência, diagnóstico e causas; papel da escola e grupo social na construção, prevenção e reversão da def. mental; perspectiva histórico-cultural: desenvolvimento, dimensão social, funções psicológicas superiores, deficiência primária e secundária, compensação social, mediação, interação e elaboração conceitual.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos; espaço para questionamentos; discussão em grupo com utilização de fotografias dos participantes; estabelecimento de relação (pela palestrante) entre as discussões e os fundamentos; análise em grupo do caso de alunos com diagnóstico de deficiência mental; socialização das discussões	Solicitação de mais esclarecimentos sobre o diagnóstico de alunos com deficiência mental; atenção e interesse no momento da socialização das discussões; os participantes permaneceram até o final do encontro.	-
3º	Elaboração conceitual na perspectiva histórico-cultural; importância da elaboração de conceitos para a aprendizagem de pessoas com deficiência mental.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos; realização de um jogo criado por Vygotsky (participação de duas pessoas no palco); estabelecimento de relação (pela palestrante) entre os procedimentos dos jogadores e o processo de elaboração conceitual; solicitação para os participantes questionarem uma criança para observar como opera com pseudoconceitos.	Pouca participação do grupo; alguns participantes demonstraram fadiga durante as explicações teóricas; os participantes permaneceram até o final do encontro.	-
4º	Flexibilização curricular; aprendizagem de conceitos cotidianos; aprendizagem dos conceitos científicos.	Análise (pela palestrante) dos dados coletados pelos participantes; apresentação de esquema dos conceitos essenciais da disciplina Matemática; relato pela palestrante de um projeto desenvolvido na Escola Especial; formulação, pelos participantes, de atividade direcionada à elaboração de conceitos; apresentação para o grupo.	Os participantes fizeram poucos questionamentos; todos os grupos apresentaram as atividades solicitadas; conversas paralelas foram constantes durante o encontro; alguns participantes se ausentaram antes do final do encontro.	O projeto realizado na Escola Especial, embora ilustrativo dos conteúdos abordados, não condiz com a realidade das escolas.
5º	Constituição social da pessoa com deficiência mental (perspectiva de Vygotsky e Bakhtin); importância da orientação aos pais, professores e funcionários das escolas sobre a inclusão.	Leitura compartilhada e discussão nos grupos; socialização das discussões no grande grupo; estabelecimento de relação (pela palestrante) entre as discussões dos participantes e os fundamentos teóricos apresentados.	Participação ativa no debate, embora algumas discussões não tenham focalizado os aspectos principais do texto; alguns participantes se retiraram antes do final do encontro.	Possibilidades de análise fundamentada de um caso; possibilidades de intervenção no contexto escolar.

CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
6º	Desenvolvimento do pensamento e da linguagem na perspectiva de Vygotsky; desenvolvimento do pensamento e da linguagem das pessoas com deficiência mental; importância de se trabalhar com a elaboração conceitual.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos; continuação da discussão sobre o texto do encontro anterior; estabelecimento de relação (pela palestrante) entre as discussões dos participantes e os fundamentos teóricos apresentados.	Demonstração de sono de alguns participantes; a palestrante expressou sua preocupação e evidenciou a importância dos conteúdos apresentados; alguns participantes se envolveram na discussão proposta, mas com dificuldades para articular aos fundamentos do texto.	O encontro foi encerrado com quinze minutos de antecedência.
7º	Teoria de Vygotsky: ZDP, desenvolvimento real e potencial; mediação; papel do professor e da escola na aprendizagem de alunos com def. mental; procedimentos para identificar o nível de desenvolvimento destes alunos; autismo; Síndrome de Down; intervenção pedagógica e flexibilização curricular.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos relacionados ao contexto escolar; relatos de experiência.	Os participantes formularam perguntas e trocaram experiências; mantiveram-se até o final; as conversas paralelas dos participantes que se sentaram ao fundo do auditório foram constantes.	Adequação das proposições em termos teóricos, metodológicos e de efetivação prática tendo em vista a estrutura organizacional da rede municipal de ensino.
8º	<u>Autismo</u> : aspectos biológicos, sociais e pedagógicos; Método Teacch: objetivos, metodologia, utilização na Escola Especial; diagnóstico, tratamento, dificuldades e avanços, experiência de um aluno na escola regular e na Escola Especial.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos; exibição de vídeo sobre a aplicação do Método Teacch; relato de experiência da mãe de aluno autista da Escola Especial (o aluno também esteve presente); espaço para questionamentos; solicitação da leitura de um texto sobre autismo para o encontro seguinte.	Os participantes emitiram questionamentos e comentários sobre o relato da mãe, em relação ao comportamento do aluno autista durante a fala da mãe e sobre o vídeo com o aluno; os participantes permaneceram até o final do encontro.	Método Teacch: desenvolvido na perspectiva comportamentalista; requer ambiente adequado e pequenos grupos; não condiz com a perspectiva histórico-cultural assumida pela rede e apresentada no curso.
9º	Método Teacch: limites e possibilidades da inclusão de alunos autistas no ensino regular; características e dificuldades dos alunos autistas; estratégias de intervenção com estes alunos; avaliação na Educação Inclusiva; flexibilização curricular; instrumentos de avaliação; atendimento educacional especializado.	Apresentação de vídeo; exposição dialogada dos conteúdos com exemplos relacionados ao contexto escolar; discussão em pequenos e no grande grupo.	Os participantes demonstraram interesse pela temática, mas pouca motivação para participar das discussões, limitando-se a comentários nos pequenos grupos; os participantes permaneceram até o final do encontro.	Método Teacch: idem observações do segmento anterior; as orientações forneceram poucos subsídios para a prática da avaliação; espaço para reflexão sobre a prática adotada nas escolas; distribuição de fichas avaliativas do curso.
10º	Avaliação na Educação Inclusiva; processos ativos e da elaboração conceitual para alunos com def. mental; paralisia cerebral: definição, ocorrência, conseqüências, causas; Educação	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos relacionados ao contexto escolar; espaço para questionamentos.	Os participantes mantiveram-se atentos durante a exposição dos conteúdos; participaram ativamente no momento dos questionamentos;	As informações sobre a Ed. Conduzida são mais apropriadas ao atendimento especializado; orientações

CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
	Condutiva: histórico, objetivos, procedimentos, princípios, aplicabilidade do método, plasticidade cerebral.		permaneceram até o final do encontro.	sobre avaliação e paralisia cerebral forneceram poucos subsídios pa-ra a prática; esclarecimentos importantes sobre aspectos legais e práticos da inclusão.

Fonte: diário de campo.

Quadro 11 – Síntese referente ao Curso sobre Deficiência Mental.

DADOS REFERENTES AO CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL										
Carga horária	Total de inscritos	Certificados emitidos	Prof. do ens. fund. inscritos	Prof. do ens. fund. que receberam certificado	Frequência por encontro		Período de realização	Local	Público-alvo	Ministrante
					Grupo A	Grupo B				
30 h/a: dez encontros de três h/a no período noturno	269	195	158	110	102	134*	08/08/05 a 12/09/05	Auditório do Centro Educacional Ariribá	Professores da ed. infantil e ensino fundamental, equipes técnico-pedagógica e administrativa das unidades de ensino e do Depto. de Ed. Especial da SME.	Pedagoga (Orientação e Administração Escolar). Especialista em currículo e metodologia do ensino fundamental e educação infantil. Mestre em Educação. Orientadora Pedagógica em Escola Especial. Professora de Educação Especial no ensino superior e especialização.
					102	91				
					100	97				
					95	87				
					99	90				
					92	89				
					94	55				
					83	79				
94	79									
75	78									

Fonte: diário de campo e análise documental

\* Presença atribuída a todos os inscritos.

Quadro 12 - Dados referentes ao Curso sobre Deficiência Mental.



<b>CURSO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>				
<b>Nº</b>	<b>Temáticas abordadas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Envolvimento dos participantes</b>	<b>Observações</b>
1º	Fatores etiológicos da surdez; medição da audição; diagnóstico; aparelho auditivo; níveis de surdez; grau e tipos de perdas auditivas; aparelhos auditivos; legislação; Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS; alfabeto manual.	Interpretação de poesia em LIBRAS; exposição dialogada dos conteúdos com exemplificações e relato de experiências pela palestrante; atividade prática com o alfabeto manual.	Alguns participantes solicitaram esclarecimentos; mantiveram-se presentes até o final do encontro.	-
2º	Histórico da Educação de Surdos; diferença entre LIBRAS e Português sinalizado; disciplinas escolares mais difíceis para os surdos; inclusão e dificuldades do cotidiano dos surdos; intérprete de LIBRAS; adaptações curriculares.	Interpretação de poesia em LIBRAS; exposição dos conteúdos com exemplos e relato de experiência da palestrante; CD com dicionário digital de LIBRAS; espaço para questionamentos; teatro representando situações de sala de aula com alunos surdos (participação de alunas surdas); relato de experiência e debate do público com alunas surdas (interpretação em LIBRAS).	Os participantes emitiram questionamentos à palestrante e às alunas convidadas. Alguns participantes se retiraram antes do final do encontro.	-
3º	Vida escolar, acadêmica (Pedagogia), profissional, social e familiar de um instrutor de LIBRAS; cultura surda; Língua de Sinais; direitos; importância dos intérpretes; inclusão do surdo; adaptações curriculares; dificuldades e avaliação da aprendizagem; aquisição da leitura e escrita pelo surdo.	Exposição dos conteúdos pelo instrutor de LIBRAS (oralista) e palestrante; exemplificações e relatos de experiências; espaço para questionamentos; atividades práticas com alfabeto manual e LIBRAS.	Os participantes solicitaram esclarecimentos para a palestrante e para o convidado; participaram ativamente das atividades práticas com o alfabeto manual e LIBRAS; alguns se retiraram antes do encerramento que ultrapassou o horário previsto.	Apresentação de relatos de experiência e de referenciais teóricos e metodológicos para subsidiar a prática.
4º	Repercussão do curso entre os surdos; Filosofias educacionais para surdos: oralismo, comunicação total, bilingüismo.	Exposição dos conteúdos acrescidos de explicações/demonstrações da Língua de Sinais; dicionários em Português, Inglês e LIBRAS; espaço para questionamentos; aula prática de LIBRAS.	Os participantes solicitaram esclarecimentos sobre a temática; participaram ativamente das atividades com a Língua de Sinais.	-
5º	Procedimentos para a utilização de vídeos em classes com alunos surdos; tipos de vídeos e sua adequação; aquisição da língua-gem da criança surda: período pré-lingüístico; estágio de um sinal; estágio das primeiras combinações; estágio de múltiplas combinações; produção escrita da criança surda.	Exibição de vídeo sem som e com legenda, narração verbalizada e em LIBRAS; procedimentos para utilização de vídeos com surdos e ouvintes; debate; relato de experiência pela palestrante; exposição de conteúdos acrescidos de explicações/demonstrações na língua de sinais; análise e tradução para o Português de produção escrita de alunos surdos; aula prática de LIBRAS.	O público participou das atividades e emitiu comentários e questionamentos referentes à temática; os cursistas participaram ativamente das atividades práticas com a língua de sinais; alguns participantes se retiraram antes do final do encontro.	-
6º	Trabalho desenvolvido pela ministrante do curso em escola municipal: Sala de Apoio; tradução para LIBRAS dos conteúdos ensinados no ensino regular; divulgação da	Exibição de vídeo; explicações referentes ao vídeo; debate; relatos de experiência de aluna surda na EJA com tradução da ministrante; relato de experiência de uma professora do	Os participantes emitiram comentários, questionamentos e relatos de experiências referentes à temática em estudo; participaram	As práticas apresentadas se referem ao ensino especializado; questionada sobre o processo de alfabetização do

<b>CURSO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS</b>				
<b>Nº</b>	<b>Temáticas abordadas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Envolvimento dos participantes</b>	<b>Observações</b>
	Língua de Sinais nas escolas; materiais adaptados elaborados na Sala de Apoio.	ensino regular; aula prática de LIBRAS.	ativamente das atividades com a língua de sinais; permaneceram até final do encontro.	aluno surdo, a formadora respondeu que o Apoio Pedagógico Especial auxilia no processo com o suporte da Educadora Especial, embora alguns professores já tenham alfabetizado buscando conhecimentos para desenvolver o processo.
7º	LIBRAS: conceito, composição, vantagens, legislação, orientações; Coral da Inclusão.	Exposição dos conteúdos com demonstração do uso da Língua de Sinais; relato de experiência da palestrante sobre o Coral da Inclusão; exposição de materiais; aula de LIBRAS; distribuição do alfabeto manual impresso e de mensagem.	O público emitiu comentários e questionamentos referentes à temática em estudo; permaneceram até final do encontro.	Apresentação de referenciais teórico-metodológicos e recursos didáticos para subsidiar a prática; distribuição de fichas avaliativas do curso.
8º	História de vida do palestrante (cadeirante): vida escolar, dificuldades de seus professores; adaptações para a realização das atividades escolares; formação dos professores para a inclusão de todos os alunos; papel da família; adaptações desenvolvidas pelo palestrante para o exercício profissional e inserção social.	Apresentações culturais; relato de experiências do palestrante (cadeirante) e argumentações com espaço para questionamento; exibição de fotografias referentes à história de vida do palestrante.	Os participantes mantiveram-se atentos, mas emitiram poucos questionamentos; mantiveram-se presentes até o final do encontro.	O relato de experiência de pessoas com deficiência é importante para a sensibilização sobre a Educação Inclusiva, mas a palestra poderia ter enfatizado mais as questões educacionais, pois se trata de um curso de formação de professores.

Fonte: diário de campo.

Quadro 13 – Síntese referente ao Curso sobre Educação de Surdos.

DADOS REFERENTES AO CURSO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS										
Carga horária	Total de inscritos	Certificados emitidos	Prof. do ens. fund. inscritos	Prof. do ens. fund. que receberam certificado	Frequência por encontro		Período de realização	Local	Público-alvo	Ministrante
					Grupo A	Grupo B				
25 h/a: sete encontros de três h/a e um encontro de quatro h/a no período noturno	291	198	155	125	118 117 114 113 119 118 121 173*	65 76 71 68 74 71 73 118*	20/09/05 a 08/11/05	Auditório do Centro Educacional Ariribá	Professores da ed. infantil e ensino fundamental, equipes técnico-pedagógica e administrativa das unidades de ensino e do Depto. de Ed. Especial da SME.	Pedagoga com habilitação em Deficiência Auditiva-Educação Especial; Educadora Especial em caráter efetivo nas escolas e no Depto. de Ed. Especial da SME.

Fonte: diário de campo e análise documental

\* Presença atribuída a todos os inscritos.

Quadro 14 - Dados referentes ao Curso sobre Educação de Surdos.

<b>CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL</b>				
<b>Nº</b>	<b>Temáticas abordadas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Envolvimento dos participantes</b>	<b>Observações</b>
1º	Anatomia do olho humano; cérebro e visão; baixa visão e cegueira: incidência, causas, sintomas, alterações e defeitos visuais; visão normal e visão alterada.	Exposição de conteúdos com uso de imagens; relato de experiências pelas palestrantes; espaço para questionamentos; simulação da ausência de visão; relato de experiência de um professor de violão que desenvolveu estratégias e materiais adaptados em parceria com as formadoras; apresentação musical de um aluno cego.	Os participantes emitiram questionamentos; permaneceram até o final do encontro.	-
2º	Patologias visuais; intervenção pedagógica; deficiência visual associada a outras deficiências; limitações decorrentes; atendimento e conseqüências do não atendimento escolar e especializado; materiais para estimulação de crianças com patologias visuais; adaptações e recursos didáticos; alterações da visão decorrentes de causas congênitas; prevenção.	Exposição de conteúdos com uso de imagens; relato experiências pelas palestrantes; espaço para questionamentos; simulação da utilização de materiais para estimulação visual pelas palestrantes; simulação da visão de pessoas com patologias visuais pelos participantes.	Os participantes solicitaram esclarecimentos; alguns participantes se retiraram antes do final do encontro.	O encontro foi encerrado dez minutos antes do tempo previsto (os conteúdos programados foram concluídos e alguns participantes demonstravam cansaço, segundo as palestrantes).
3º	Programa <i>Dosvox</i> para deficientes visuais; uso do teclado padrão (sem o Método Braille); material didático adaptado; importância da intervenção do professor no uso destes recursos.	Relato de experiência de um professor de Informática; demonstração do programa <i>Dosvox</i> pelo professor e aluno cego; espaço para questionamentos; confecção de materiais didáticos em grupo; apresentação dos materiais para o grande grupo; utilização de vendas pelos participantes para manusear os materiais; apresentação de materiais confeccionados pelas formadoras e outros industrializados.	Alguns participantes solicitaram esclarecimentos; os professores participaram ativamente da confecção dos materiais didáticos, mas somente alguns se dispuseram a utilizar a venda para experienciar o efeito produzido pelos materiais.	As proposições foram adequadas em termos metodológicos e práticos, pois a maior parte das escolas municipais possui laboratório de informática.
4º	Uso de materiais didáticos adaptados, participação em atividades educacionais, esportivas, profissionais e sociais; recursos didáticos adaptados; mediação do professor; desenvolvimento de conceitos e da percepção tátil; critérios para seleção e uso de materiais didáticos; inclusão do aluno cego; transcrição de textos em Braille; desenvolvimento de atividades unifica-	Apresentação de documentário em vídeo; relatos de experiências; debate (questionamentos e troca de experiências); exposição de conteúdos; em duplas, simulação da ausência de visão (uso de vendas) para demonstração dos modos corretos e incorretos de atuação como pessoa-guia.	Os professores participaram com entusiasmo da atividade prática (simulação), assim como do debate, mas ao final do encontro demonstravam cansaço, razão pela qual as ministrantes encerraram o encontro com dez minutos de antecedência.	As ministrantes solicitaram aos participantes que expressassem suas percepções e sugestões para o planejamento dos próximos encontros, tendo em vista alguns comentários negativos a respeito do curso, mas os participantes não se manifestaram.

<b>CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL</b>				
<b>Nº</b>	<b>Temáticas abordadas</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Envolvimento dos participantes</b>	<b>Observações</b>
	das para todos os alunos; adaptação de instrumentos de avaliação; relacionamento e locomoção da pessoa cega			
5º	Desenvolvimento do deficiente visual; grau de perda de visão; inclusão destes alunos; flexibilização curricular; Sala de Recursos; materiais adaptados para todos os alunos da classe; auxílios ópticos, não ópticos e acessórios para adaptação; alfabetização do deficiente visual.	Exposição dos conteúdos com o uso de imagens; demonstração da utilização de recursos para auxílio óptico; uso de vendas para o colega relatar o que acontece nos vídeos apresentados (experimentação de como o aluno cego compreende o que lhe é relatado); debate e troca de experiências sobre o caso de um aluno cego da rede.	Emissão de alguns questionamentos; participaram com entusiasmo da simulação; vários professores se retiraram antes do final do encontro.	-
6º	Livros e revistas faladas; testes de acuidade visual; alfabetização do deficiente visual (método sintético); utilização do Sistema Braille; sistema de leitura e escrita em Braille; recursos e procedimentos para o ensino do sistema Braille.	Exposição de conteúdos; apresentação e demonstração do uso de recursos e materiais didáticos; aula prática de Braille com materiais utilizados no período inicial do ensino do sistema (cela com seis cavidades e bolinhas de gude).	Os participantes solicitaram esclarecimentos sobre as temáticas abordadas e relataram experiências; participaram com entusiasmo da aula de Braille; permaneceram até o final do encontro.	Os referenciais teóricos para alfabetização de deficientes visuais não condizem com as orientações para a alfabetização da Proposta Curricular da rede.
7º	Habilidades para a aprendizagem da escrita em Braille; flexibilização curricular; adaptações estruturais e pedagógicas para inclusão do aluno cego; orientações didáticas; funções da Sala de Recursos; avaliação da aprendizagem do deficiente visual; desenvolvimento visual; problemas de visão.	Exposição dos conteúdos; aula de Braille com materiais utilizados no período inicial do ensino do sistema (cela com seis cavidades e bolinhas de gude); distribuição de tabela com letras, números e sinais gráficos em Braille para os participantes descobrirem o significado de duas frases em Braille.	Os professores participaram com entusiasmo da aula de Braille; parte do público se retirou antes do final do encontro.	Os referenciais teórico-metodológicos para a alfabetização de deficientes visuais não condizem com as orientações da Proposta Curricular da rede; distribuição de fichas avaliativas do curso.
8º	Deficiência visual; orientação e mobilidade; leitura do ambiente pelos cegos; formação dos professores para educação inclusiva; uso do Braille na educação básica; inclusão do aluno cego no ensino superior; materiais adaptados; transmissão de conceitos aos alunos cegos; desafios da inclusão	Apresentação de mensagem; palestra com relato de experiências e argumentações (palestrante cego); espaço para questionamentos; demonstrações do uso de materiais adaptados e recursos para orientação e mobilidade: bengala e cão-guia.	Os participantes mantiveram-se atentos e emitiram vários questionamentos referentes às temáticas abordadas. O público manteve-se presente até o final do encontro.	A palestra poderia ter enfatizado mais as questões específicas da inclusão de alunos cegos no sistema regular de ensino, pois se trata de um curso de formação de professores.

Fonte: diário de campo.

Quadro 15 – Síntese referente ao Curso sobre Deficiência Visual.

DADOS REFERENTES AO CURSO SOBRE DEFICIÊNCIA VISUAL										
Carga horária	Total de inscritos	Certificados emitidos	Prof. do ens. fund. inscritos	Prof. do ens. fund. que receberam certificado	Frequência por encontro		Período de realização	Local	Público-alvo	Ministrantes
					Grupo A	Grupo B				
25 h/a: sete encontros de três h/a e um encontro de quatro h/a no período noturno	261	168	146	123	94 89 90 85 92 88 90 145*	71 71 66 63 78 76 70 116*	19/09/05 a 08/11/05	Auditório do Centro Educacional Ariribá	Professores da ed. infantil e ensino fundamental, equipes técnico-pedagógicas e administrativas das unidades de ensino e do Depto. de Ed. Especial da SME.	Pedagogas com habilitação em Séries Iniciais e Ed. Especial. Especialistas em Interdisciplinaridade. Formação complementar em deficiência visual. Professoras efetivas da rede estadual de ensino. Atuam na Sala de Recursos com alunos das redes estadual e municipal de ensino.

Fonte: diário de campo e análise documental

\* Presença atribuída a todos os inscritos.

Quadro 16 - Dados referentes ao Curso sobre Deficiência Visual.

PALESTRAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
1ª	História da Educação Especial; aspectos legais e políticos da Educação Inclusiva; obrigatoriedade do ensino; atendimento educacional especializado; deficiências e o trabalho pedagógico; função complementar das APAEs; processos de ensino e aprendizagem dos alunos com n. e. e.; promoção da aprendizagem no ensino regular; formação de professores e o estudo de casos reais.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos relacionados ao contexto escolar; espaço para questionamentos. Foi mantida uma interação constante entre público e palestrante.	Os participantes interromperam a palestra para questionar o processo de inclusão implementado na rede e na escola; defenderam a ampliação do nº de prof. para atender os alunos com n.e.e. e a melhor adaptação do espaço físico das escolas; questionaram a real intencionalidade da inclusão total; defenderam a formação especializada para os prof. e remuneração extra, a importância de se disponibilizar mais recursos para a inclusão; expressaram suas dificuldades para trabalhar com alunos com n.e.e.; insistiram em discutir problemas específicos da escola; alguns comentários paralelos enfatizavam a dificuldade de se implementar as proposições da palestrante; uma profª argumentou que não se pode esperar pelas ações governamentais: o desafio está posto, é preciso enfrentá-lo.	Os participantes manifestaram questionamentos, dúvidas e reclamações sobre questões organizacionais da escola (e que poderiam ser resolvidas na própria instituição) e outras que necessitariam ser dirigidas à SME. A palestra se tornou mais um momento de desabafo dos professores sobre suas dificuldades do que um momento de estudo sobre a Educação Inclusiva. A resistência às mudanças e aos desafios foi evidenciada na fala e atos dos professores. Não houve avaliação do encontro.
2ª	Diretrizes e legislação para Educação Inclusiva; obrigatoriedade do ensino; atendimento especializado; política estadual: inclusão gradativa e não total; política municipal: inclusão total no ensino fundamental; alunos que serão encaminhados à EJA; atribuições da Escola Especial; políticas e regulamentações ainda não definidas; recursos destinados à Educação Inclusiva; parceria entre Escola Especial e EJA; flexibilização curricular; objetivos da inclusão; deficiência mental; autismo; aprendizagem na perspectiva histórico-cultural; semelhanças entre as práticas dos professores do ensino regular e especial; formação dos professores e o estudo de casos reais; avaliação para identificar os progressos dos alunos; modelo de inclusão adotado no Brasil;	Exposição dialogada do conteúdo com exemplos relacionados ao contexto escolar; debate sobre o tema.	Os prof. relataram experiências de inclusão positivas e negativas; expressaram preocupação com as questões de acessibilidade, acompanhamento em sala de aula dos casos de deficiências graves e em relação ao ensino modular de 5ª à 8ª série; questionaram se os alunos com n.e.e. conseguem aprender; se os conteúdos trabalhados são os mesmos, sobre o ensino dos alunos com n.e.e. com mais de 14 anos, por que a inclusão é por idade cronológica e não mental; demonstraram preocupação com alunos agressivos; defenderam a formação contínua para discutir casos específicos de cada escola. Os professores demonstraram aceitação diante do desafio, afirmando que já estão acostumados a lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem que não possuem laudo médico,	A palestra transcorreu com tranquilidade, ainda que em alguns momentos os debates tenham se acirrado. A formadora desenvolveu a palestra em forma de diálogo constante com o público, empenhando-se em responder todos os questionamentos. A diretora da escola fez intervenções pertinentes, forneceu explicações sobre medidas para garantir o acesso de alunos cadeirantes, enfatizando que a inclusão já é uma realidade, mas que é preciso buscar alternativas. A palestra proporcionou o debate sobre alguns desafios da Educação Inclusiva no cotidiano da escola. Não houve avaliação do encontro.

PALESTRAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
	procedimentos a serem tomados nos casos de comportamentos agressivos; importância da família e escola no processo de inclusão.		mas enfatizando a necessidade de se efetivar o apoio especializado nos casos de deficiências graves e de alunos agressivos; a falta de preparo de alguns professores do Apoio Pedagógico Especial foi destacada.	
3ª	Educação Inclusiva e legislação; Escola Especial; contradições do ensino regular e especializado; inclusão total; Cartilha do Ministério Público; ensino especializado: complementar ao regular; diferença entre flexibilização e adaptação curricular; papel de todos os funcionários no processo de inclusão; esclarecimentos sobre alunos com n.e.e. da escola; necessidade de buscar soluções para cada caso; interação, desenvolvimento e aprendizagem; orientações para inclusão dos alunos na escola de período integral; deficiência mental; hiperatividade; avaliação: reprovação, defasagem idade/série, aprovação, avaliação descritiva; atendimento especializado; sexualidade das crianças com n. e. e.; compromisso da escola e dos prof. para aprendizagem dos alunos.	Exposição dialogada dos conteúdos com exemplos relacionados ao contexto escolar; espaço para questionamentos.	Os participantes solicitaram a palavra durante a palestra para emitir questionamentos e relatar experiências de inclusão tanto positivas quanto negativas; questionaram sobre a inclusão parcial ou total, se as escolas estão preparadas para atender todos os casos, como é o trabalho desenvolvido na Escola Especial, se os Centros de Educação Infantil também são obrigados a aceitar alunos com n.e.e., se a inclusão destes alunos na escola de período integral é igual às demais, quanto à escolarização formal dos alunos adultos com n.e.e., quanto ao número de alunos nas turmas que tenham alunos com deficiência, avaliação e alunos hiperativos; destacaram a importância de se compreender as dificuldades dos professores no processo de inclusão.	A palestra foi desenvolvida em forma de diálogo com o público. Os participantes emitiram questionamentos e comentários. Os serventes participaram emitindo questionamentos e relatando fatos referentes aos alunos com n.e.e. da escola. O encontro possibilitou o debate sobre os limites e possibilidades da Educação Inclusiva no cotidiano, considerando-se questões gerais e específicas da escola. Não houve avaliação do encontro.

Fonte: diário de campo.

Quadro 17 – Síntese referente às Palestras sobre Educação Inclusiva desenvolvidas nas escolas.



<b>DADOS REFERENTES ÀS PALESTRAS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DESENVOLVIDAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS</b>							
<b>Carga horária</b>	<b>Local das palestras</b>	<b>Público-alvo</b>	<b>Total de prof. do ensino fundamental</b>	<b>Período de realização</b>	<b>Locais de observação das palestras (escolas)</b>	<b>Nº de participantes por escola</b>	<b>Ministrante</b>
2 h/a (cada palestra)  Palestras realizadas em horário de trabalho	Escolas da rede municipal de ensino	Todos os funcionários das escolas: professores da educação infantil e ensino fundamental, equipes técnico-pedagógica e administrativa	513* (aproximadamente)	12/08/05 a 22/11/05	Centro Educacional Ariribá	Dos 46 prof. do ensino fundamental, 38 compareceram.	Pedagoga (Orientação e Administração Escolar). Especialista em currículo e metodologia do ensino fundamental e educação infantil. Mestre em Educação. Orientadora Pedagógica em Escola Especial. Professora de Educação Especial no ensino superior e especialização.
					Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutel de Andrade	Dos 37 prof. do ens. fundamental de todos os núcleos da EJA, 29 compareceram.	
					Centro Integrado de Educação Pública Rodesindo Pavan	Os 26 professores do ensino fundamental compareceram.	

Fonte: diário de campo e análise documental

\* Os registros obtidos nas escolas indicam que não houve a participação de todos os professores em duas das escolas pesquisadas. Entretanto, considerando-se que estas duas escolas mantêm turmas de 5ª à 8ª séries e que a maior parte dos professores deste segmento do ensino fundamental trabalha em mais de uma unidade escolar, e devido à dificuldade para se obter dados referentes ao número de participantes de cada escola municipal nestas palestras, optou-se por considerar a participação, aproximada, do número de professores do ensino fundamental que atuam na rede municipal de ensino.

Quadro 18 - Dados referentes às Palestras sobre Educação Inclusiva desenvolvidas nas escolas.

CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
1º	<u>Motivação - o prazer de aprender</u> : perspectivas atuais na educação e formação de professores; contexto escolar; papel da escola na formação humana; competência e aprendizagem docente; trabalho em equipe; inclusão social; comportamento humano e relações de poder; planejamento e autonomia; ambientes de aprendizagem; aprendizagem significativa.	Exposição dialogada, com a utilização de analogias, piadas, relatos de experiências; espaço para comentários dos participantes; dinâmicas; apresentação de vídeos e áudios; espaço para <i>feedback</i> e questionamentos ao final do encontro.	Os participantes mostraram-se atentos e interessados durante a palestra, mas pôde-se observar a redução do número de participantes no período vespertino. A maioria participou das atividades e alguns emitiram comentários por solicitação do palestrante.	Os conceitos apresentados, embora generalizáveis, demonstraram pouca relação com a rede de ensino. Os conceitos foram pouco articulados entre si e sem o necessário aprofundamento e criticidade. Analogias com organizações como as esportivas e empresariais foram constantes. Pode-se inferir que se trata de um modelo de palestra de motivação empresarial transferida para a formação de professores.
2º	<b>1ª Palestra: <u>Meio ambiente, escola e sociedade</u></b> : paradigma ecológico; problemas sociais; Agenda 21; desenvolvimento sustentável; estratégias de ensino. <b>2ª: <u>Responsabilidade social e escola</u></b> : sociedade, economia e o papel da escola; responsabilidade social; projetos sociais; relação empresa-escola; voluntariado. <b>3ª: <u>Paradigmas Educacionais</u></b> : formas de se conhecer o mundo; educação e sociedade; paradigma das competências; construção de referencial inovador. <b>4ª <u>Atuação nas organizações educacionais</u></b> : escola como organização; eixos da gestão. <b>5ª <u>Gestão de Pessoas</u></b> : relacionamento interpessoal; quatro pilares da educação; características dos empreendedores; motivação.	Exposição de conteúdos; disponibilização de textos para serem reproduzidos; atividades em grupos; socialização das discussões; dinâmicas; apresentação de imagens; utilização de exemplos; momentos de interação com o público.	O público manteve-se atento no período da manhã; à tarde, os palestrantes solicitaram a atenção para que o silêncio fosse mantido; a última palestrante conseguiu envolver e despertar a atenção dos participantes, embora o público presente não ultrapassasse a metade do que inicialmente havia comparecido.	Conteúdos apresentados com clareza e dinamicidade, explorando os recursos audiovisuais. O excessivo número de conceitos e informações transmitidas, a falta de articulação entre as temáticas e de espaço para questionamentos não proporcionou a devida reflexão e análise crítica dos conteúdos. Atuação dinâmica (teatralizada) da última palestrante: ênfase na motivação pessoal (poucos conceitos). As proposições apresentadas, embora generalizáveis, demonstraram poucas referências e até o desconhecimento das especificidades da rede. Ênfase no desenvolvimento de competências. De modo geral, pode-se inferir que a educação voltada para as necessidades do mercado de trabalho foi a tônica das palestras. O número de participantes interferiu na realização das dinâmicas.
3º	<u>Teorias contemporâneas de aprendizagem</u> : objetivos da educação; histórico das teorias da aprendizagem; aplicação das teorias psicológicas; inteligências múltiplas; contextualização dos conteúdos; sociointeracionismo de Vygotsky.	Exposição dialogada; utilização de imagens e quadros; relatos de experiências pela palestrante; técnicas, jogos e dinâmicas para serem utilizadas com os alunos; leitura compartilhada de textos; atividades em	Participação ativa durante o jogo; mantiveram-se presentes durante o encontro; em alguns momentos, demonstraram uma certa apatia e reprovação.	As proposições apresentadas, embora generalizáveis, demonstraram falta de conhecimento dos documentos normativos e o contexto da rede. Simplificações e exemplos não condizentes com os princípios das teorias abordadas. Diferentes perspectivas teóricas apresentadas como se fossem comple-

CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
		grupos; dinâmicas do tipo “auto-ajuda”.		mentares entre si, desconsiderando suas bases epistemológicas. Prevaleram a transmissão de informações desarticuladas e o repasse de técnicas a serem aplicadas com alunos.
4º	<u>Enfoques metodológicos desde a educação infantil ao ensino fundamental:</u> afeto na educação; atitudes diante do que é novo; Vygotsky e a apropriação do conhecimento; relação entre o contexto social dos alunos e a aprendizagem.	Dinâmicas do tipo “auto-ajuda”; técnicas para utilização em sala de aula; exibição de vídeos; comentários sobre os filmes pela palestrante; trabalho em grupo; socialização das discussões; espaço para comentários.	Participantes mostraram-se dispersos e pouco motivados; alguns não realizaram as tarefas propostas; mesmo com a solicitação para emitirem suas considerações, não se manifestaram; permaneceram até o final do encontro.	As proposições apresentadas, embora generalizáveis, demonstraram falta de conhecimento sobre os documentos normativos e o contexto da rede. Os assuntos abordados foram pouco explorados. Excessivo tempo destinado à exibição de filmes. O espaço físico e o grande nº de participantes interferiu na realização dos trabalhos.
5º	<u>Mídias como possibilidades pedagógicas na ação docente:</u> <b>1ª Palestra:</b> projetos inter e transdisciplinares; mudanças da sociedade; mediação da aprendizagem e socialização do conhecimento; educação e a complexidade; mídias. <b>2ª:</b> mídia, comunicação e educação; comunicação de massa e a indústria cultural; charges na escola; postura profissional.	Exibição de imagens; dinâmicas; leitura compartilhada; disponibilização de CD com o material do encontro para ser repassado aos professores; material impresso com desafios, textos, músicas; trabalho em grupos; montagem de charge; transmissão de conteúdos com exemplificações; textos para estudo.	Participantes mantiveram-se em silêncio; não houve espaço para questionamentos na 1ª palestra; dispersaram-se na atividade em grupo (nº excessivo de integrantes); o segundo palestrante dialogou com o público que participou ativamente dos trabalhos e permaneceu até o final do encontro.	A expressividade e dinamismo dos palestrantes atraíram a atenção do público. <b>1ª palestra:</b> foco na realização de dinâmicas de grupo e técnicas de motivação. Questões multiculturais e reflexões críticas sobre o papel da mídia na sociedade atual não foram contempladas. <b>2ª:</b> abordagem crítica e fundamentada da temática, com apresentação de propostas de trabalho. Os palestrantes não demonstraram conhecer as especificidades da rede.
6º	<u>Dificuldades de aprendizagem e estratégias de intervenção:</u> processo de aprendizagem sob o enfoque neuropsicológico; problemas de aprendizagem; deficiência mental; disfunções cerebrais; hiperatividade; déficit de atenção; papel do professor; questões emocionais e aprendizagem; memória; desenvolvimento na puberdade e adolescência.	Transmissão dialogada de conteúdos; exibição de vídeo; dinâmicas; questionamentos dirigidos ao público; atividades para serem realizadas com os alunos; distribuição de apostila com os temas da palestra.	Os participantes mantiveram-se em silêncio e participaram das atividades propostas com entusiasmo; alguns participantes emitiram questionamentos; permaneceram até o final do encontro.	Ênfase aos aspectos biológicos, comportamentais e na relação desenvolvimento humano e fatores inatos e ambientais. Afirmções sobre “retardo mental”, quociente de inteligência, e papel da escola somente para socialização dos alunos com deficiência mental (opostas às orientações fornecidas no curso sobre Deficiência Mental). Palestrante atuou de forma dinâmica e interativa, estimulando a participação do público.
7º	<u>Disciplina x indisciplina na escola:</u> construção da figura e papel do professor; ten-	Exposição do conteúdo, acrescidos de explicações e	Participantes chegaram atrasados no período da manhã; mantiveram-	Palestrante não conhece as características da rede de ensino; justificou que não abor-

CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
	dências pedagógicas e metodologias de ensino; quatro pilares para a educação; desenvolvimento na adolescência; professor reflexivo; teorias da aprendizagem; estilos cognitivos; condições para aprendizagem; síndrome de <i>Burnout</i> .	exemplificações; músicas; exibição de vídeos; dinâmica; espaço para questionamentos.	se atentos, embora fossem perceptíveis as conversas paralelas; não emitiram questionamentos, mas alguns procuraram o palestrante nos intervalos e ao final para esclarecimentos; comentários informais positivos em relação à palestra.	daria a temática programada “Indisciplina na escola” devido à falta de tempo durante o encontro; indicou referências sobre o tema; comentou que considerava inadequada a realização de cursos para os professores, de caráter obrigatório, aos sábados. A explicação superficial de alguns conteúdos foi atribuída à falta de tempo para aprofundá-los.
8º	<u>Aprendizagem na perspectiva da neurociência</u> : 1ª Palestra: transtornos de aprendizagem; conceito de aprendizagem; prontidão neurológica; TDA/H: características, atendimento, diagnóstico, tratamento. 2ª: estilos cognitivos: desenvolvimento e diversidade de estilos; letramento e alfabetização; avaliação PISA: fatores relacionados aos resultados; funções mentais superiores.	Exposição dos conteúdos; espaço para questionamentos.	Foram solicitados esclarecimentos referentes à temática apresentada pelo 1º palestrante, mas na 2ª palestra não houve participação do público.	<b>1ª Palestra</b> : proposições quanto à identificação e encaminhamento dos alunos com possíveis transtornos de aprendizagem para atendimento especializado; não foram fornecidos subsídios quanto às intervenções que podem e devem ser realizadas nas escolas e em sala de aula com estes alunos. <b>2ª Palestra</b> : contribuições teóricas e metodológicas.
9º	<u>Avaliação em educação</u> : <b>1ª Palestra</b> : <u>Contexto da avaliação</u> : sistema escolar, papel do gestor; riscos psicológicos da docência; concepções, finalidade, instrumentos de avaliação; alfabetização; currículo escolar; Conselho de Classe. <b>2ª</b> : <u>Instrumentos de avaliação</u> : mudanças paradigmáticas; auto-avaliação; avaliação grupal; aprendizagem e recuperação; elaboração de provas; instrumentos de avaliação. <b>3ª</b> <u>Auto-regulação e recuperação</u> : avaliação e recuperação paralela; políticas de avaliação do MEC; programa de recuperação; metacognição; estilos, estratégias e dificuldades de aprendizagem; estratégias de ensino. <b>4ª</b> : <u>Pareceres descritivos</u> : dimensões da educação; funções da escola; diversidade	Exposição dos conteúdos; espaço para questionamentos; utilização de imagens; relatos de experiência pelas palestrantes; exibição de vídeos e mensagens; aplicação de uma prova diagnóstica com os participantes sobre avaliação; distribuição de síntese impressa sobre a terceira palestra.	Os participantes permaneceram durante todo o encontro; emitiram poucos questionamentos; uma participante solicitou silêncio aos colegas; as conversas paralelas foram constantes.	As proposições sobre pareceres descritivos foram adaptadas, pois os professores de 5ª à 8ª série não utilizam esta forma de registro. O público solicitou debate sobre as dificuldades vivenciadas no cotidiano, mas a palestrante afirmou que a interlocução deve acontecer com quem é de direito, que boicotar o processo de formação não resolve, que é preciso participar para exigir a interlocução. A palestrante prosseguiu apresentando os conteúdos, sem abrir espaço para o debate. Outra palestrante questionou o público sobre a organização da rede (ciclo ou seriação, se havia professor para recuperação paralela, formas de registro da avaliação), demonstrando seu desconhecimento sobre a rede de ensino. Durante o encontro, houve uma intensa transmissão de in-

CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
	pedagógica e avaliativa; avaliação integral.			formações, mas sem aprofundamento dos conteúdos.
10º	<p><u>Avaliação em educação: critérios e elaboração de instrumentos.</u></p> <p><b>1ª Palestra: Estratégias avaliativas:</b> avaliação processual; estratégias de ensino e avaliação; desempenho escolar; Inteligências Múltiplas.</p> <p><b>2ª: Estereótipos da avaliação:</b> paradigma humanístico, <i>newtoniano-cartesiano</i>, paradigma vigente; atitudes para empregabilidade; avaliação disciplinadora, tradicional, emancipatória; condições para aprendizagem; relações escolares.</p> <p><b>3ª: Critérios de desempenho:</b> avaliação qualitativa; parecer descritivo; avaliação de desempenho; elaboração de provas e critérios; plano de ensino e de ação; avaliação de competências; certificação; processos mentais; indicadores da avaliação.</p> <p><b>4ª: Avaliação e modalidades de regulação:</b> fracasso escolar; modalidades de ensino e aprendizagem; inteligências múltiplas; avaliação de alunos com n.e.e; aprovação/reprovação/recuperação; dificuldades de aprendizagem.</p>	Exibição de vídeos; leitura compartilhada; questionamentos dirigidos aos professores; utilização de recursos de informática interativos; trabalho em grupo; técnicas de ensino; sugestões de leituras; mensagens do tipo “auto-ajuda”; exposição dos conteúdos; espaço para questionamentos do público, mas não houve debate; atividades interativas com o público (trava-línguas, “pegadinhas”, “teste psicológico”); relatos de experiência das palestrantes; distribuição de material impresso com sugestões de atividades e instrumentos de avaliação.	Um número significativo de participantes chegou atrasado no período vespertino e saiu antes do término do encontro. A atenção e o interesse demonstrado pelos participantes variou de acordo com as temáticas abordadas e a dinâmica da palestrante. Poucos questionamentos foram emitidos. Os participantes expressaram sua satisfação em relação à terceira palestra e vários procuraram individualmente a palestrante para esclarecimentos.	Apresentação de texto humorístico baseado em estereótipos e preconceitos. Não foi promovido debate com o público. De modo geral, as proposições não foram relacionadas às problemáticas específicas da rede de ensino (os palestrantes não demonstraram conhecer as características, normatização e organização da rede de ensino). Houve uma intensa transmissão de informações, mas sem o necessário aprofundamento e inter-relação conceitual. Apresentação de diferentes referenciais teóricos pelas palestrantes. Alguns conteúdos apresentados por meio de <i>slides</i> para <i>datashow</i> parecem ter sido utilizados em outras situações, sendo adaptados no momento da apresentação para estabelecer relações com a temática da avaliação. Alguns, inclusive, parecem ter sido utilizados em palestras para outros grupos profissionais (funcionários de empresas, por exemplo). O material utilizado durante o encontro e outras sugestões que não foram apresentadas aos professores foram disponibilizados para a SME.
11º	Andragogia; avaliação tradicional, autoritária, subjetiva, sistemática; políticas de avaliação; reprovação e exclusão; Estudo Flanders; ética/Ética; afeto e cognição; relacionamento interpessoal e cultura escolar; auto-avaliação; reflexão sobre a prática; formação continuada; contexto escolar; Síndrome de <i>Bournout</i> ; trabalho em equipe; avaliação de prof. e de grupo; liderança; funcionamento e dinâmicas de grupo.	Exposição do conteúdo; solicitação aos participantes de sugestões de outras temáticas (os participantes não sugeriram); trabalho em grupo; socialização das discussões; intervenção do palestrante após cada apresentação; relatos de experiências pelo palestrante.	Os participantes (supervisores, orientadores e administradores escolares, fonoaudiólogos e psicólogos escolares) permaneceram durante todo o encontro; mantiveram-se atentos e participaram das atividades propostas; não emitiram questionamentos.	As temáticas foram relacionadas de forma genérica à realidade escolar. O palestrante não demonstrou possuir informações sobre as características da rede de ensino. O palestrante fez intervenções pertinentes após a exposição de cada grupo, mas não estimulou o debate acerca das questões socializadas. Os conteúdos sobre liderança e dinâmica de grupos, em função do tempo, foram apresentados superficialmente.

CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA				
Nº	Temáticas abordadas	Metodologia	Envolvimento dos participantes	Observações
12º	Motivação: profissão e perfil dos prof.; disciplina; mudanças da sociedade; linguagem dos adolescentes; novos paradigmas; aprendizagem por meio dos sentidos; relacionamento conjugal; trabalho em equipe; motivação; inclusão escolar; diferenças individuais; características femininas e masculinas; desenvolvimento infantil; educação e limites; reuniões de pais.	Venda e sorteio de livros e CDs; frases de afirmação; dinâmicas; <i>performance</i> teatral e cômica do palestrante; material impresso; “teste psicológico” para “definir” como os participantes aprendem interação com o público; mensagens de “auto-ajuda”; exposição de conteúdos; relatos de experiência do palestrante.	Os participantes permaneceram durante a maior parte do encontro. A atenção e o interesse demonstrado pelos participantes variou de acordo com as temáticas abordadas e a dinâmica do palestrante. Não houve debate.	As proposições apresentadas não foram diretamente relacionadas à rede de ensino. A palestra foi desenvolvida de forma teatralizada, com informações, por vezes, desconectadas entre si, e sem a devida fundamentação. As temáticas foram abordadas de forma estereotipada, por vezes desrespeitosa em relação a grupos sociais e culturais. Pode-se inferir que se trata de uma palestra “pronta”, apresentada em outras situações.

Fonte: diário de campo.

Quadro 19 – Síntese referente ao Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica.

DADOS REFERENTES AO CURSO SOBRE FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA									
Carga horária	Total de participantes	Particip. com mais de 80% de frequência	Prof. do ens. fund. participantes	Prof. do ens. fund. com mais de 80% de frequência	Frequência por encontro	Período de realização	Locais	Público-alvo	Ministrantes
80 horas/aula no período diurno (oito encontros de 8 h/a e quatro encontros de 4 h/a)	746	523	513	379	746* 590 586 563 627 625 564 562 612 578 45** 746*	02/07/05 a 02/12/05	SANTUR (um encontro)  Escolas Municipais (dez encontros)  Centro de Eventos Vida Nova (um encontro)	Professores da Educação Infantil e ensino fundamental, diretores, especialistas e equipe técnico-pedagógica da SME.	- Pedagoga (1) - Especialista em Ciências Políticas (1) - Especialista em Neurologia Infantil (1) - Mestranda em Educação (1) - Mestranda em Teorias de Aquisição da Linguagem (1) - Mestre em Educação (3) - Mestre em Gestão da Educação (1) - Mestre em Ciências Ambientais (1) - Mestre em Tecnologia Educacional (1) - Doutorando em Gestão do Conhecimento (1) - Doutorando em Psicologia Básica (1) - Doutora em Engenharia de Produção (2) - Doutora em Serviço Social (1) - Doutor em Neuropsicologia (1) - Doutora em Políticas Públicas em Educação (1) - Pós Doutora em Educação (1)

Fonte: diário de campo e análise documental

\* Presença atribuída a todos os participantes.

\*\* Encontro destinado somente aos supervisores, orientadores e administradores escolares e aos psicólogos e fonoaudiólogos que atuam nas unidades escolares.

Quadro 20 - Dados referentes ao Curso sobre Fundamentos e Metodologias para a Prática Pedagógica.





### 3. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADA NO PERÍODO DE 2003 A 2005 PARA A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA:

a) A formação continuada realizada no período de 2003 a 2005 contribuiu para o aprimoramento da sua prática pedagógica? **Assinale uma alternativa:**

- (        ) Contribuiu significativamente para a mudança da minha prática.  
 (        ) Contribuiu razoavelmente, pois alguns conteúdos não atenderam as necessidades da minha prática.  
 (        ) Contribuiu pouco, pois os conteúdos não foram por mim compreendidos e não corresponderam as minhas expectativas.  
 (        ) Não contribuiu porque os temas abordados não atenderam as minhas necessidades.

b) Descreva as principais contribuições da formação continuada realizada no período de 2003 a 2005 para a sua prática pedagógica: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

### 4. TEMÁTICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO PERÍODO DE 2003 A 2005.

a) Cite três temas abordados na formação continuada que contribuíram para o aprimoramento de sua prática pedagógica, por ordem de importância:

- 1º \_\_\_\_\_  
 2º \_\_\_\_\_  
 3º \_\_\_\_\_

b) Quais os temas que não trouxeram contribuições para a sua prática pedagógica?

---



---



---

### 5. OS CURSOS/ENCONTROS/PALESTRAS QUE VOCÊ PARTICIPOU E A METODOLOGIA UTILIZADA PELOS PROFESSORES-FORMADORES:

As temáticas abordadas nos cursos, encontros e palestras foram trabalhadas objetivando aprimorar o seu conhecimento e sua prática pedagógica. Sob esta ótica, **assinale uma alternativa** que melhor expresse a forma pela qual você aprendeu e transferiu conhecimentos para a sua prática pedagógica.

- (        ) O diálogo entre o professor-formador e o público (incluindo você) sobre problemas enfrentados na sua prática.  
 (        ) A explanação clara do professor-formador mediante estudos de casos proporcionou a relação teoria e prática.  
 (        ) A transmissão de conteúdos e informações de forma competente pelo professor-formador, mas sem espaço para questionamentos.  
 (        ) O desenvolvimento de oficinas práticas transmitindo modelos e técnicas para a aplicação imediata em sua prática pedagógica.  
 (        ) Outra. Explícite: \_\_\_\_\_

---



---



**APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DIRETORA DO  
DEPARTAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE  
EDUCAÇÃO**

1. A partir da análise dos dados referentes às ações de formação contínua promovidas pela rede municipal de ensino no período de 2003 a 2005, observou-se um decréscimo na atuação dos professores da rede como formadores nestas ações. Esta redução aconteceu por que motivo?
  
2. Foi possível identificar, também, que algumas áreas/temáticas obtiveram uma carga horária maior de atividades de formação continuada em comparação às demais. Esta opção ocorreu por qual motivo?
  
3. Como acontece o processo de contratação dos formadores que atuam nas ações de formação contínua oferecidas pela rede municipal de ensino?
  
4. Quem define os temas abordados nas atividades de formação contínua oferecidas pela rede municipal de ensino e como estes temas são definidos?
  
5. Como são tratados pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação os resultados da avaliação das atividades de formação contínua advindos da opinião dos participantes?
  
6. Com quais recursos são financiadas as atividades de formação contínua promovidas pela rede municipal de ensino?
  
7. Qual a atual tendência do programa de formação contínua para os professores da rede municipal de ensino?

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)