

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: HISTÓRIA E DESAFIOS

Laeiglea Bezerra de Souza; Ângela Valéria Alves de Lima.

Universidade Federal Rural de Pernambuco/UAG; laeiglea@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz um recorte da dissertação de mestrado “O trabalho com textos argumentativos e o SAEPE: da avaliação externa à reflexão sobre as práticas escolares”, na qual foram detectadas as dificuldades dos professores em trabalhar com essa tipologia na sala de aula, o que resultava em níveis baixos de proficiência na avaliação externa e nas aprendizagens. Na pesquisa, também se constatou que algumas práticas inadequadas eram reflexos da falta de conhecimento e/ou experiência no assunto e projetos de letramento, caracterizando assim, a necessidade da formação continuada para esses docentes. Dessa forma, é realizada uma incursão histórica da formação continuada de professores, desde a democratização do ensino, na década de 1970, com as primeiras experiências de formação e a desvalorização da carreira do magistério, até as políticas atuais do governo federal e, especificamente, do estado de Pernambuco, lócus macro da pesquisa. São citados eventos importantes para a educação do país como a Conferência Mundial de Educação para Todos e a criação do Plano Decenal de Educação. Discutem-se os tipos de formação existentes, as limitações do Estado e os aspectos que devem ser considerados na sua elaboração, execução e monitoramento. Trata-se, ainda, da necessidade de um acompanhamento dos professores para que as metodologias se adequem ao público-alvo e contemplem diversas aprendizagens. Por fim, faz-se uma reflexão sobre a importância dessas formações, que devem propiciar a aprendizagem do professor, considerando sua essência como um sujeito social, que possui suas particularidades, seus conhecimentos, suas vontades e que tem muito a contribuir com a formação dos alunos e, conseqüentemente, contribuir com uma sociedade mais democrática.

Palavras-chave: formação continuada, professor, aprendizagens.

Introdução

A dinamicidade das informações requer que o professor se atualize constantemente para saber lidar melhor com os conhecimentos construídos. Visto que a formação inicial não garante a preparação suficiente para exercer a sua profissão, a formação continuada torna-se um meio essencial para as exigências atuais.

No entanto, há secretarias estaduais e municipais de educação que oferecem a formação somente quatro vezes ao ano e essa é uma tarefa delegada apenas aos professores, coordenadores e formadores, excluindo outros profissionais da educação que poderiam contribuir também.

Sendo assim, há uma necessidade de se discutir sobre a importância da formação continuada e a responsabilidade de todos os agentes da escola para que se promovam mais aprendizagens. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem os seguintes objetivos: a) fazer um percurso histórico da formação continuada no país para que possamos refletir sobre os sucessos e insucessos dessas práticas; b) discutir sobre os tipos de formação continuada existentes e o seu reflexo no ensino; c)

refletir sobre a importância da formação continuada e o envolvimento de todos que compõem a educação, um dos elementos principais para possibilitar e fortalecer aprendizagens.

1 Um breve percurso na história

A partir da década de 1970 houve uma ampliação dos números de vagas para a população iniciar e concluir a sua escolaridade. No entanto, devido às reprovações, evasões e entradas tardias, o fluxo de alunos era baixo, o que resultou, no final da década de 80, numa permanência de estudantes que deveriam estar em séries adiantadas.

Concomitante a isso, houve uma minimização do salário do professor, justificada por uma alta da inflação e números alarmantes de evasão e repetência no Ensino Fundamental. Iniciam-se aí, grandes debates sobre a educação e a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). A intenção do Ministério da Educação (MEC) era criar uma instituição que pudesse contribuir com a formação de professores através de atualização, aperfeiçoamento, pesquisa e disseminação de práticas de inovação.

Em 1990, coordenada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, foi realizada a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia). Nela, os países presentes, inclusive o Brasil, reconheceram que a educação é um direito fundamental e que deveria ser democrática quanto ao acesso e às aprendizagens.

Em 1993, em Nova Déli (Índia), foi realizada a segunda Conferência Mundial de Educação para Todos. Na ocasião, os representantes dos países com maior população como Brasil, China, México e Índia, por exemplo, assinaram um termo de comprometimento para tentar viabilizar ações para a universalização do ensino e garantia de aprendizagem.

Como resposta, o MEC coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que trazia algumas recomendações das duas conferências que participou, incluindo estratégias como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o financiamento por aluno e valorização dos profissionais da educação com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF); a instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outros como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o monitoramento dos resultados das escolas; a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a descentralização da escolha dos livros

didáticos, que agora seria feita pelos professores; o desenvolvimento de programas de aceleração de aprendizagem; formação continuada de professores.

Com o princípio de formação continuada pautada em competências, o MEC procurou fomentar os “Parâmetros Curriculares em Ação” com o objetivo de “incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos pudessem oferecer um ensino de mais qualidade a seus alunos” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). Isso se fazia necessário por causa do aumento da demanda de alunos na educação básica, o fracasso escolar, a necessidade de mais professores para seu atendimento e a complementação da formação inicial precária dos docentes. Houve também o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) que era destinado aos professores com o Magistério e que lecionavam nas séries iniciais, alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2003, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE) que era formada pelo INEP, sistemas de ensino e participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB). Foi através dela que se desenvolveram os conhecidos programas Pró-Letramento e Gestão de Aprendizagem (GESTAR II), voltados, respectivamente, para professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Em 2008, em Brasília, houve a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) da qual saíram também alguns encaminhamentos acerca de políticas de formação continuada. A partir daí, os entes federados deveriam trabalhar de forma colaborativa criando polos (como a Universidade Aberta do Brasil, UAB) e centros de formação.

Em 2009, foi instituída, através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispendo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com essa política, surgiu o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR) para que os professores que ainda não tivessem uma formação inicial e pós-graduação compatível com a sua área, pudessem cursá-las, além de ter uma formação continuada pertinente.

As últimas ações efetivas do governo federal para a formação continuada foram: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, que visa assegurar a alfabetização de crianças com 8 anos no 3º ano do Ensino Fundamental; o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2013, com o intuito de elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio. Ambos,

com disponibilização de alguns recursos didáticos como livros para os alunos, *tablets* para os professores e formação continuada.

2 Como se dá a formação continuada

Como as mudanças teóricas, tecnológicas e ideológicas são constantes, a formação continuada deve propiciar um acompanhamento destes para que as metodologias se adequem ao público-alvo e contemplem as diversas aprendizagens. A saber:

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Trata-se da mobilização não só dos professores, como toda a equipe escolar de modo que se reconheça a importância do estudo e da atualização constantes. Nesse mesmo movimento, realizar um processo de avaliação das aprendizagens atrelado à auto avaliação, permite visualizar as metodologias que devem ser aperfeiçoadas e as que devem permanecer por atenderem aos objetivos.

Um estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita (2011), através de entrevistas e solicitação de documentos às Secretarias de Educação (SE), traz informações importantes sobre a formação continuada de professores nos estados e municípios brasileiros. Nele, há a organização das formações em dois grupos: um centrado no professor, e outro centrado nas equipes pedagógicas.

O primeiro grupo, centrado na figura do professor, traz as seguintes abordagens:

A formação continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional – é como se participar de formações fosse uma escolha subjetiva do professor, sendo elemento importante para o seu desenvolvimento profissional.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem essa abordagem, pois apenas participam os professores que tiverem interesse, o que demonstraria uma vontade de aperfeiçoamento, reciclagem, aprendizagem e preocupação com o avanço dos alunos.

A formação continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial dos professores – nessa abordagem, os professores são excluídos de sua essência como sujeitos sociais e passam a serem objetos que podem ser ajustados, pois essas formações são definidas “em outras instâncias e/ou por níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, que, em geral, contratam

institutos ou organizações externas para conceber e executar projetos de formação” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 18) e não consideram as especificidades dos docentes. Essa é uma ideia que vigorava até pouco tempo no Brasil, o que pode ser constatado em Brasil (2002, p. 17), quando cita que:

não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.

É uma visão muito complexa, porque traz à tona a qualidade dos cursos superiores ofertados e seus elementos: o nível dos formadores, articulação entre teoria e prática, a eficácia dos estágios supervisionados, os conceitos abordados, enfim, diversos aspectos que podem conferir uma formação de qualidade. No entanto, não existe um estudo que “comprove” a relação entre a formação inicial e a aprendizagem dos alunos, o que se vê são depoimentos e observações que apontam uma falha nessa questão.

A formação continuada pautada pelo ciclo de vida profissional – seria, subjetivamente, perceber que a carreira docente possui estágios a serem experienciados e superados para uma evolução profissional. Seriam eles: a formação inicial, a entrada no campo profissional, o estágio intermediário da carreira e a maturidade (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). No estágio intermediário, há um conflito interno que resulta numa aceitação ou repulsa da carreira docente, por isso que muitos optam por fazer outros cursos superiores ou prestar outros concursos para abandonar a profissão de professor, ora vista como desgastante; por outro lado, há aqueles que permanecem, mesmo percebendo o seu caráter estático.

O segundo grupo, centrado nas equipes pedagógicas, traz as seguintes abordagens:

O coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas – ele mobilizaria pessoas e recursos para as formações que não seriam direcionadas somente para o professor, mas para toda a equipe escolar, que pode abranger as “atividades afeitas às disciplinas do currículo, ao processo de ensino-aprendizagem (incluindo-se, aí, a avaliação), aos materiais didáticos e pedagógicos até assuntos de caráter disciplinar e ético e questões relativas à interação da escola com sua comunidade” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 22).

Pragmaticamente falando, esse é um tratamento não usual nas escolas brasileiras, pois o que se vê são coordenadores que tentam investir na formação continuada dos professores com planejamento, implementação de projetos, a escolha do livro didático; quanto à interação com a comunidade, esses profissionais organizam reuniões bimestrais e culminâncias de projetos, além de

participação em conselhos de classe; o trato com outros componentes da escola como secretário, bibliotecário e outros, praticamente não existe, pois o foco é o trabalho de sala de aula do professor e as boas relações com a comunidade. Tudo isso demonstra que o coordenador pedagógico ainda não compreendeu a amplitude do seu papel na escola.

A formação continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como um lócus de formação contínua e permanente para todos nela presentes – é como se a escola fosse uma espécie de cooperativa, onde todos trabalhassem em regime de colaboração com objetivos comuns. Isso ocorre quando, por exemplo, os professores se reúnem para analisar os resultados obtidos e elaborar planos de ação para intervir; quando os coordenadores de biblioteca se integram aos projetos escolares; quando a secretaria e direção se reúnem com toda a equipe para buscar meios de diminuir a evasão e a repetência.

Além dessas abordagens de formação continuada, o relatório do estudo da Fundação Victor Civita (2011) traz algumas informações coletadas nas Secretarias de Educação dos estados e municípios brasileiros sobre diversos aspectos: a) visão sobre as ações de formação continuada (as secretarias de educação consideram essenciais as formações para a melhoria das aprendizagens); b) demandas da formação continuada (na maioria se usam os resultados das avaliações externas para elaborar planejamentos e formações, geralmente, com Língua Portuguesa e Matemática, pois são as disciplinas avaliadas); c) práticas formativas mais frequentes (cursos de curta e longa duração, oficinas, palestras, congressos, enfim, todos preparados por especialistas); d) equipes de formação continuada (são organizadas de acordo com as etapas de ensino); e) formas de avaliação e acompanhamento (alguns métodos são utilizados como elaboração de relatório, realização de reuniões com os professores, por exemplo); f) dificuldades enfrentadas nas ações formativas (resistência de professores e até técnicos quanto às mudanças propostas; descontinuidade por causa de saúde, doença e remoção; limitação de recursos financeiros; a falta de articulação entre propostas do MEC e outras instituições; desequilíbrio entre a evolução tecnológica e as práticas escolares) (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011).

Essa foi uma síntese das informações encontradas no relatório da Fundação Victor Civita (2011), baseando-se no que a maioria das SE respondeu. Mas vejamos a situação atual do caso específico de Pernambuco.

3 A formação continuada em Pernambuco

Levantando a bandeira de “educação de qualidade”, alguns materiais foram produzidos com o intuito de dar mais suporte ao professor e às formações. Um deles são os Parâmetros para a

Educação Básica de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012), documento feito em consonância com a Base Curricular Comum (BCC), as Orientações Teórico – Metodológicas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (OTMs) em parceria com diversas instituições educacionais e, inclusive, professores. Outro documento são os Parâmetros na Sala de Aula (PERNAMBUCO, 2013), no qual há orientações metodológicas para todas as disciplinas para auxiliar no planejamento. Quanto às formações continuadas, há uma recomendação de que elas sejam planejadas a partir dos Parâmetros de Formação Docente (PERNAMBUCO, 2014), que considera “as abordagens conceituais que envolvem os Parâmetros Curriculares e os Parâmetros na Sala de Aula, bem como as especificidades de cada componente curricular” (PERNAMBUCO, 2014, p. 33), é uma espécie de síntese dos citados anteriormente.

Os Parâmetros de Formação Docente enfatizam que as mudanças ocorridas no conhecimento e na sociedade devido ao processo de globalização, levam a escola a experimentar situações complexas que irão requerer dos profissionais habilidades diferenciadas. A escola, então, seria um lugar adequado para ocorrer a formação continuada e acompanhar essas transformações.

Com essa metodologia, o estado de Pernambuco se assemelha à ideologia do primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), como se vê:

a formação é compreendida como o espaço de reflexão sobre a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, de definição sobre as mudanças necessárias para se garantir que a implantação dos Parâmetros Curriculares tenha a eficácia desejada, sempre de forma integrada com a avaliação dos estudantes e, portanto, com os índices de proficiência construídos nos Padrões de Desempenho (PERNAMBUCO, 2014, p. 33).

Assemelha-se quando se preocupa com a implantação dos PEBPE (a exemplo dos Parâmetros em Ação) e sua articulação com os resultados das avaliações externas como o SAEPE (a exemplo do SAEB), preocupando-se com os níveis de desempenho apresentados neles. Para essas formações, o estado segue algumas diretrizes. A saber:

promover o conhecimento sobre os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco [...]; Promover o conhecimento dos Parâmetros Curriculares [...]; Promover o conhecimento sobre os Parâmetros na Sala de Aula [...]; Promover o conhecimento sobre os Padrões de Desempenho dos estudantes [...]; Desenvolver a concepção de trabalho docente coletivo com maior interação entre os profissionais da educação [...]; Estimular a participação dos docentes no planejamento e no desenvolvimento de sua formação continuada [...]; Promover o uso da tecnologia para criar espaços diferenciados e democráticos de Formação [...]; Promover o acesso dos docentes ao mundo da cultura como parte integrante da formação continuada (PERNAMBUCO, 2014, p. 37-38).

Consideramos aqui pontos positivos e negativos. Positivo porque sugere a interação entre os profissionais da escola, pois, dessa forma, será um trabalho coletivo, de maior qualidade e que pode proporcionar o acesso à cultura, seja letrada ou outras. Negativo porque o estímulo ao planejamento

e desenvolvimento da formação continuada do professor só existe dentro da escola e, negativo, porque não é possível o uso da tecnologia onde a maioria dos computadores são quebrados e há uma internet de péssima qualidade, limitando os recursos à televisão, aparelho de DVD e data show.

Atualmente, na rede estadual de Pernambuco, conforme levantamento realizado na Gerência Regional de Ensino do Sertão do Alto Pajeú, não existem cursos de formação continuada, apenas encontros pontuais bimestrais para trabalhar os conteúdos da unidade. Isso contradiz o Plano Estadual de Educação (2015-2025) que, a partir da Lei nº 15.533, apresenta 20 metas que se alinham ao Plano Nacional de Educação e incluem formação e valorização dos professores. Implementar os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco, os Parâmetros da Formação Docente, os Parâmetros na Sala de Aula e os Padrões de Desempenho Estudantil não são suficientes para práticas de formação continuada efetivas, pois eles não contemplam todo o conhecimento e habilidades que os professores devem ter para intervir no ensino.

Como as mudanças teóricas, tecnológicas e ideológicas são constantes, a formação continuada deve propiciar um acompanhamento destes para que as metodologias se adequem ao público-alvo e contemplem diversas aprendizagens, como complementa Brasil (2002, p. 70):

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

Trata-se da mobilização não só dos professores, como de toda equipe escolar de modo que se reconheça a importância do estudo e da atualização constantes. Nesse mesmo movimento, realizar um processo de avaliação das aprendizagens atrelado à auto avaliação, permite visualizar as metodologias que devem ser aperfeiçoadas e as que devem permanecer por atenderem aos objetivos.

Com todos esses avanços e insucessos, não se deve esquecer, mais uma vez, que o professor é o sujeito social e suas especificidades devem ser consideradas para a implementação de formações continuadas, como afirma Gatti (2003, p. 196):

é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

Deve-se conversar com o professor, saber de seus anseios, dificuldades, disponibilidades, necessidades sejam elas profissionais ou sociais, porque às vezes o docente não faz mais e melhor porque simplesmente não sabe ou não aprendeu. Impor uma formação e cobrar resultados, não resolve o problema da educação.

Demo (2012) faz considerações bem pertinentes sobre a relação entre a formação do professor e a aprendizagem, e a intersecção entre teoria e prática. Com a frase “professor que não estuda não tem aula para dar” (DEMO, 2012, p. 11), ela fala da necessidade de o professor aprender para poder fazer os alunos aprenderem. Segundo o autor (DEMO, 2012, p. 17), o docente deve receber o que ele chama de formação continuada “autêntica”, que seria: “estudar em cursos longos; receber semestre livre para estudar; embrenhar-se em pós-graduações crescentes; exercer autoria incessante, com publicações, apresentações próprias em encontros, elaboração de material didático próprio, e assim por diante”.

O que acontece hoje é o contrário: os cursos longos não existem e quando o professor tem que se afastar para fazer uma especialização, há uma burocracia exorbitante que traz resultados tardios; as licenças concedidas para o afastamento, quando saem, geralmente são parciais; não há um incentivo institucional para a produção individual, no mais, a vontade subjetiva é que predomina; a reprodução sobrepõe a produção.

Considerando que as mudanças devem ser urgentes e direcionar as atenções para a constituição do professor, Demo (2012, p. 17-20) sugere longas iniciativas que podem mudar o cenário:

alfabetizar no 1º ano, impreterivelmente [...]; arrumar o fluxo escolar [...] pela progressão automática; manter o professor incessantemente em exercício de autoria, com cursos longos e baseados em pesquisa e elaboração [...] com chances de publicação e apresentação de sua obra [...] com pagamento público de cursos de pós-graduação; mudar radicalmente o trabalho curricular, introduzindo pedagogias da problematização e da avaliação processual, com destaque para a produção discente própria, todos os dias letivos [...]; garantir o direito de aprender bem de cada aluno [...]; fazer a inclusão digital em regra [...]; cuidar dos dirigentes escolares [...]; reestruturar a carreira docente, para que o professor permaneça numa escola só, oito horas por dia, dando no máximo quatro horas de aula, sendo as outras horas para estudar, em primeiro lugar, e realizar outras tarefas essenciais para qualificar a aprendizagem estudantil e a aprendizagem docente.

Se os alunos forem alfabetizados no início, não terá problemas posteriormente com repetência, evasão e programas de correção de fluxo (essa não é uma tarefa só do professor), e se o problema já existe, é importante que se tenham medidas emergenciais para tentar recuperar os alunos. Para lidar com as demandas atuais, deve-se cuidar da formação do professor, seja ela continuada ou cursos de pós-graduação, dando-lhe tempo de trabalho e tempo de estudo para que

possa contribuir efetivamente com a aprendizagem dos alunos, utilizando metodologias variadas e tecnologias para acompanhar a sociedade e seus avanços.

Trata-se, por fim, de não limitar as possibilidades de o professor aprender, e sim, considerar sua essência como um sujeito social, que possui suas particularidades, seus conhecimentos, suas vontades e que tem muito a contribuir com a formação dos alunos e, conseqüentemente, contribuir com uma sociedade mais democrática.

Conclusões

Há uma escassez de cursos de formação continuada e os únicos responsabilizados por isso são os professores e coordenadores. Aqueles participam se quiserem (caso tenham preocupação com o avanço dos alunos), tentam suprir os déficits da formação inicial e, conseqüentemente, progridem nos estágios da vida profissional; estes organizariam formações para toda a equipe escolar, principalmente *in loco*, o que não acontece, pois só os docentes recebem capacitações.

No caso específico de Pernambuco, as formações são bimestrais considerando os resultados das avaliações externas e os conteúdos a serem trabalhados em cada bimestre. O planejamento desses estudos é feito pelos formadores das Gerências Regionais de Ensino de acordo com os Parâmetros Curriculares para a Educação Básica, Base Curricular Comum e os Parâmetros da Formação Docente. Dessa forma como são conduzidas, as formações não contemplam todo o conhecimento e habilidades que os professores devem ter para intervir no ensino.

O que se observa é que a formação continuada coloca, ainda, o professor como mero expectador e aplicador de atividades. Há raros momentos para ouvi-lo, conhecê-lo, saber de suas dificuldades, habilidades, ou seja, considerá-lo como um sujeito social que pode contribuir mais efetivamente com a educação. Além disso, a formação deve acontecer para todos que trabalham na escola, por exemplo, em um projeto de leitura é importante ter bibliotecários capacitados para auxiliar no trabalho; um projeto de ciências pode ter melhores resultados se os coordenadores de laboratórios estiverem envolvidos. O sujeito principal para desenvolver o trabalho é o professor, mas com o apoio de outros profissionais o resultado é mais satisfatório.

Referências

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**: ciclo 1990. Brasília, 1992.

CASTRO, A. M. D. A. **A qualidade da educação básica e a gestão da escola.** In: FRANÇA, M. & BEZERRA, M. C. (Org.). Política Educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 21-44.

DEMO, P. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação – I.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (FVC). Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: < http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf> acesso em 27 de jul. 2016.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores:** uma questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação:** visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1995.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas:** Ensino Fundamental. Língua Portuguesa: 1º ao 9º ano. Secretaria de Educação. Pernambuco, 2008b.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros de formação docente.** Juiz de Fora: CAEd, 2014.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros na sala de aula.** Juiz de Fora: CAEd, 2013.

_____. Secretaria de Educação de Pernambuco. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco.** Juiz de Fora: CAEd, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.